

iskolakultúra

TERMÉSZETTUDOMÁNY

*Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata
IV. évfolyam, 20. szám*



A TARTALOMBÓL *Beck Mihály: Természet-
tudomány és társadalom az ezredfordulón ✓✓*
*Ferenczi Gyula – Fodor László: Comeniustól a
reformpedagógiáig ✓✓* *Forray R. Katalin – He-
gedűs T. András: Cigány tanulók az általános is-
kolákban ✓✓* *Kiss Éva: A japán oktatási rend-
szer sajátosságai ✓✓* *Zátonyi Sándor: Arkhimé-
dész törvényének ismerete és alkalmazása*

Számunk szerzői

Angi István, egyetemi tanár, Gh.
Dima Zeneakadémia, Kolozsvár

Beck Mihály, akadémikus, KLTE,
Debrecen

Csete Lajos, tanár, Markotabö-
dőge

Ferenczi Gyula, egyetemi tanár,
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
Kolozsvár

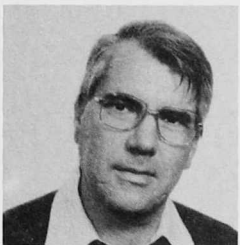
Fodor László, egyetemi adjunktus,
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
Kolozsvár



Forray R. Katalin, tudományos fő-
munkatárs, Oktatókutató Inté-
zet, Budapest

Gál Imre, nevelőtanár, Csokanai
Vitéz Mihály Ált. Iskola, Nagyba-
jom

Győri Ferencné, tanár, 7. sz. Áltá-
lános Iskola, Gyöngyös



Hegedüs T. András, pszicholó-
gus, BKE, Budapest

Honfity Pál, könyvkiadó, Honfity
Kiadó, Budapest



Horánszky Nándor, tudományos
főmunkatárs, OKI, Budapest



Kiss Éva, tudományos főmunka-
társ, MTA Földrajztudományi Ku-
tató Intézet, Budapest



Kuslits Kata, építész-tanár, Főti
Ökumenikus Iskola, Fót



Mavranyi Gyuláné, tanítónő, Ál-
talános Iskola, Berettyóújfalú

Merényi Józsefné, tanár, 7. sz. Ál-
talános Iskola, Gyöngyös



Mezei Anna, tanár, Általános Is-
kola, Visegrád

Pál Tamás, szociológus, Ezred-
forduló Alapítvány, Budapest

Szabó Pál, pszichológus, Buda-
pest



Veres Vilmosné, tanár, Általános
Iskola, Tiszafüred

Vértes László, orvos, Erzsébet
Kórház, Budapest

Vesztróczy László, tanár, Általá-
nos Iskola, Ajka



Zátornyi Sándor, nyug. tanár, Sop-
ron

ISKOLAKULTÚRA
Természettudomány
IV. évfolyam 1994/20.

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS
Szerkesztő:
TAKÁCS VIOLA

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
FATALIN LÁSZLÓ
KAMARÁS ISTVÁN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
SEBŐK ZOLTÁN
SZAKÁLY SÁNDOR
SZENDREI JÁNOS
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
VAMOS ÁGNES
ZALÁN TIBOR

ASZTALOS ILDIKÓ (Köszvény)
TÓTH LÁSZLÓ (Dunaszerdahely)
VARGA PIROSKA (Szabadka)
FÜLÖP YVETTE
GULYÁS LÁSZLÓ
SZEBERÉNYI BEÁTA
TOLNAI SZABOLCS

A borítót és a belső tipográfiát
tervezte:
HELLE MÁRIA

Kiadja az Országos Közoktatási
Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Postacím: 1393 Budapest,
Pt.: 701/420)
Telefon: (1) 138-29-38
Telefax: (1) 118-63-84

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlapkereskedelmi
Rt. és a regionális részvénytársaságok,
valamint egyéb alternatív terjesztők. Elő-
fizethető a szerkesztőség címén köz-
vetlenül, vagy átutalással MNB 232-
90174-4273 pénzürgalmi jelzőszámon.
Előfizetési díj számonként 110,- Ft. (Tel-
jes évfolyam 2640,- Ft.; Természettudo-
mány 1100,- Ft.; Társadalomtudomány
1100,- Ft.; Matematika-Informatika-
Technika 440,- Ft.) Megjelenik kéthé-
tente.

Lapunk egyes példányai megvásárol-
hatók a Mentor Könyvesboltban (Buda-
pest, Dorottya utca 8.) és a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest, Múzeum
krt. 3.).

HU ISSN 1215-5233
A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó
Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető: Nagy László igazgató

Lapzárta: 1994. szeptember 21.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA

IV. évfolyam, 1994/20.

Tartalom

Beck Mihály: *Természettudomány és társadalom az ezredfordulón (2)* **Ferenczi Gyula – Fodor László:** *Comeniustól a reformpedagógiáig (7)* **Forray R. Katalin – Hegedűs T. András:** *Cigány tanulók az általános iskolákban (12)* **Kiss Éva:** *A japán oktatási rendszer sajátosságai (19)* **Mezei Anna:** *„Erdő-hét” a visegrádi Áprily Lajos Általános Iskolában (31)* **Zátonyi Sándor:** *Arkhimédész törvényének ismerete és alkalmazása az általános iskolában (37)*

SZEMLE

Gönczös István: *Egy diákkarparlamentari interpelláció sorsa (44)* **Szabó Pál – Vértes László:** *Janusz Korczak, a pedagógus (46)* **Pál Tamás:** *Az Iskola-polgár Alapítvány archívumából (49)* **Horánszky Nándor:** *Az óratervek kialakításának néhány szempontja (54)* **Angi István:** *A Bolyaiak zeneesztétikája (58)* **Veres Vilmosné:** *Csoportmunka egy pedagógus-továbbképzésen (61)* **Kuslits Kata:** *Ébreszd fel a szíved (65)* **Honffy Pál:** *Gondolatok egy hasznos erkölcsstani kézikönyv kapcsán (68)* **Mavronyi Gyuláné:** *Az önismeret fejlesztése (72)* **Gál Imre:** *Hasonmás – Az ember kettőssége (74)* **Vesztróczy László:** *Mit láthat egy fizikatanár Angliában? (76)* **Csete Lajos (ford.):** *Fizika felvételi feladatsorok a szentpétervári egyetemen (80)* **Me-
rényi Józsefné – Győri Ferencné:** *Témazáró ve-
télkedősorozat a 3. osztályos környezetismeret ok-
tatásában (84)*

Természettudomány és társadalom az ezredfordulón

BECK MIHÁLY

Érdekes tulajdonsága az emberi szellemnek a kerek számok bővölete. Ez nyilvánul a tíz többszörösét jelelő évfordulók különleges jelentőségében, és természetesen fokozódó mértékben az évszázadok és méginkább az évezredek fordulójának szinte mitikus szerepet tulajdonító voltában. A történelmi események, a tudományos felfedezések persze nem kötődnek a kerek számos fordulókhoz. Európa-centrikus szemléletünknek azt is érdemes lenne megfontolnia, hogy 2001. január 1-jével kezdődik ugyan az időszámításunk szerinti harmadik évezred, de ez a nap a zsidó naptárban az 5761. év Tevet havának 6. napja; az iszlám időszámítás szerint pedig (nagy valószínűséggel) az 1414. év Shaban havának 17. napja, nem is említve a sok más időszámítási módot.

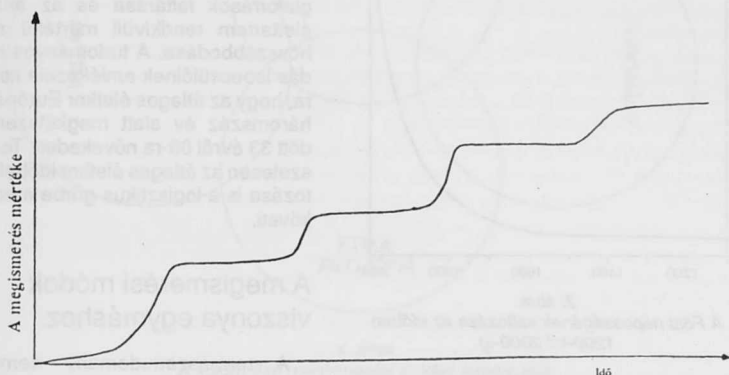
Az időszámításunk szerinti első millénium idején világvége hangulat uralkodott Európában, de a világ végét bonyolult okfejtéssel megjósolták sok más időpontra is. Ez a globális katasztrófától való félelem jelentkezik napjainkban is, a második millenium vége felé, éspedig nem csupán vallási, hanem racionális megfontolások alapján is.

A természettudományok fejlődése a XIX. század közepe óta

A természettudományok fejlődése az elmúlt másfél évszázad során rendkívüli mértékben felgyorsult, vívmányai egyre rövidebb lappangási idővel vezettek a gyakorlatban hasznosítható eredményekre, és ezáltal a társadalmat közvetlenül befolyásoló tényezővé váltak. A múlt század közepén, a második felében fedezték fel a termodinamika alaptörvényeit és jutottak el a gőzgépek tökéletesítéséhez. A gőzgépekre alapozták a századforduló gyáriparát és közlekedését. A belső égésű motorok feltalálását a hatásfok termodinamikai korlátainak felismerése és a kémiai ismeretek gyarapodása alapozta meg. Az elektromos energia kiaknázását véletlen megfigyelések, majd tervszerű kísérletek tették lehetővé. Az *elektrifikálás* hatalmas lendületet adott az ipar fejlődésének, először mint pusztá energiaforrás, kisvártatva kémiai hatásainak kihasználásával; majd a telefon, a rádió, és, még emlékeztetőnyi távolságban, a televízió felfedezésével mindennapi életünket meghatározó tényezővé vált. A napjainkban lejátszódo *elektronizálás* hatásait mindennap észleljük, de felmérni aligha tudjuk. A kémia területén nem kevésbé mélyreható változások történtek. Elég itt arra utalni, hogy a szerves vegyipar kialakulása a benzol kémiaiának kiterjedésével vette kezdetét, és vezetett el a mindennapjaink számára nélkülözhetetlen színezékek, gyógyszerek, növényvédőszer, műanyagok nagyipari gyártásának megvalósításáig. Az orvostudományok fejlődése, nagymértékben támaszkodva a kémia és a biokémia eredményeire, korábban félelmetes betegségeket a ma élők számára ismeretlenül vagy biztonsággal és könnyen gyógyíthatóvá tett. Az atomenergia felhasználása eloszlatta a fosszilis energiahordozók elfogyásának rémét, de egyben újabb rémképeket idézett fel. Sajnos általánosnak mondható, hogy a tudományos eredmények gyakorlatba való átültetésével kapcsolatban a múlt század végén, sőt még a századunk közepén is jelentkező eufóriás érzéseket a félelem és a tudományellenesség váltotta fel.

Mielőtt megvizsgálánk az új tudományos eredmények széleskörű gyakorlati alkalmazásával jelentkező világméretű problémákat, röviden foglalkoznunk kell a tudományok időbeli fejlődésének néhány vonásával.

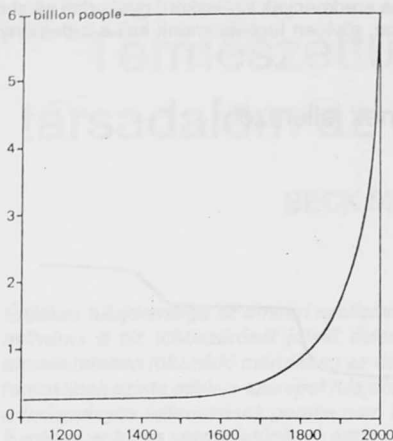
A tudományok időbeli fejlődésének jellemzői



1. ábra
A megismerés mértékének változása az időben

A tudományok fejlődésében Kuhn (1) óta két különböző szakasz váltakozását különböztetjük meg. A lassú, fokozatos fejlődést egy-egy merőben új felfedezés, Kuhn szavával, paradigmaváltás, nyomán ugrásszerű változások követik. Természetesen az 1. ábrán bemutatott kép nagyon távol áll a valóságtól, hiszen egyrészt a lassú változások során tömördek zsákutcával, később helytelennek bizonyult próbálkozással találkozunk, másrészt pedig nem ritkán korszakalkotónak tartott felfedzésekről is kiderül téves voltuk. Az igazsághoz vezető út tévedésekkel van kikövezve. A tudományos megismerés azonban nem határtalan. A görbe aszimptotikusan közelít a teljes, az ábrán 1-gyel jelölt ismeret-szinthez, de azt sohasem éri el. A hangsúly itt nyomatókkal a *teljesen* van. Ennek a megállapításnak az érvényét aligha kell bizonyítani világunk egészére, de talán belátható, hogy érvényes egyszerűbb rendszerekre, mint például egy magasabbrendű, vagy egysejtű szervezetre, vagy akárcsak egy kémiai reakció *teljességére*. Ez persze nem jelenti, hogy bármilyen vonatkozásban ne tehetünk volna szert nagyon alapos ismeretekre, és hogy a jövőben ne lenne módunk ezek további elmélyítésére. Az is bizonyos, hogy a kutatások egyre nagyobb anyagi és szellemi ráfordítást igényelnek.

Az 1. ábra tulajdonképpen sok, ún. logisztikus görbéből tevődik össze. Ezeknek az a jellemzője, hogy egy lassú szakaszt követően exponenciális növekedés, majd ismét egy lassú, esetleg igen lassú növekedés, éppenséggel állandósulás következik. Ilyen görbével írható le pl. a népesség növekedése. A 2. ábra mutatja a Föld népességének változását az elmúlt néhány évszázad során, illetve a közeli jövőre extrapolálva. (2) Az ábrából kitűnik, hogy míg 1650-től 250 évre, 1970-től már csak 33 évre volt szükség a népesség megkétszereződéséhez, és a 2000-re extrapolált érték kereken 6 milliárd. Bár az nagyon vitatható, hogy legfeljebb hány ember eltartására alkalmas a Föld, az aligha kétséges, hogy *van* ilyen határérték, azaz a görbe nem folytatódhat exponenciálisan, hanem el kell laposodnia. Felelőtlen lenne bármilyen határérték, vagy akár a görbe exponenciális szakasza folytatásának megadása, de az bizonyossággal állítható, hogy nem kerülhet sor további kettőzésekre, azaz a 3. ábrán valahol a körrel jelzett szakaszban ebben a vonatkozásban jelentős változásnak kell bekövetkeznie. A hetvenes évek elején nagy vitát váltott ki a Római Klub és az M.I.T. elemzése a növekedés korlátairól. (3) Könnyen lehet, hogy az eredeti megállapítások túlzottan is borúlátók voltak, de az nem lehet kétséges,

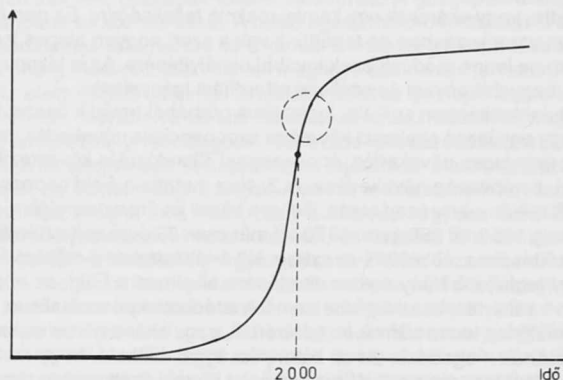


2. ábra
A Föld népességének változása az időben
1200-tól 2000-ig

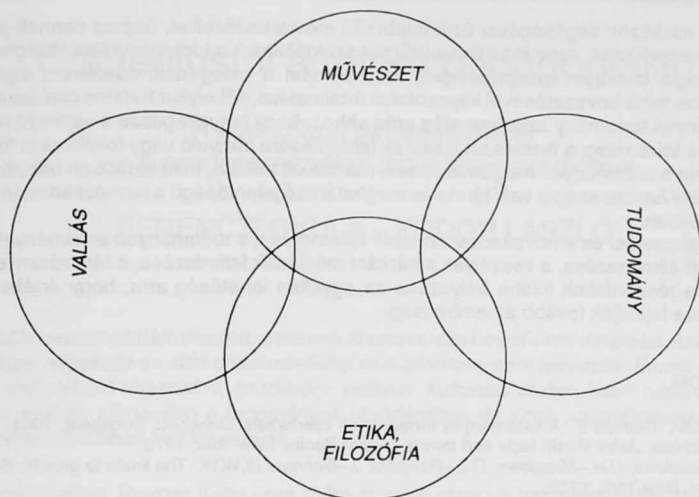
hogy a növekedésnek *vannak korlátai*. Talán nem érdektelen arra is rámutatni, hogy az emberiség létszámának ilyen hatalmas mértékű növekedését a természet- (és orvos) tudományok fejlődése tette lehetővé. Ennek ugyanis előfeltétele volt a nyersanyag- és energiaforrások feltárása és az átlagos élettartam rendkívüli mértékű meghosszabbodása. A tudományos haladás lebecsülőinek emlékeznie kell arra, hogy az átlagos életkor Európában háromszáz év alatt megkétszereződött 33 évről 66-ra növekedett. Természetesen az átlagos életkor időbeli változása is a logisztikus görbe menetét követi.

A megismerési módok viszonya egymáshoz

A természettudomány nemcsak azért jelent korlátos megismerési módot, mert az általa elérhető ismeretek a *természet anyagi világról* nem határtalanok, hanem azért is, mert számos kérdést, jellegénél fogva, nem is tehet fel. Például a *mi végre vagyunk a Földön?* kérdésre – ami függetlenül attól, hogy valaki vallásos-e vagy sem, minden tisztességes és gondolkodó ember számára alapvető fontosságú – a természettudomány nem válaszolhat. A természettudomány a tudományos megközelítéseknek is csak egyike, és természetesen figyelembe kell vennünk az emberi szellem többi területét, a vallást, a művészeteket, az etikát, a filozófiát, hogy csak a legfontosabbakat említsük. A 4. ábra mutatja néhány terület kapcsolatát (4). Nagyon lényeges, hogy a vallás és a természettudomány két nem érintkező halmazt alkot, ezért közöttük közvetlen kapcsolat nincs, bár a művészetek, a filozófia, az etika és más megközelítési módok révén számos áttételes kapcsolattal számolhatunk. A vallás és a természettudomány közötti közvetlen kapcsolat elvetése egyaránt jellemzi a modern vallási irányzatokat és az intézményes tudomány általánosan elfogadott álláspontját. Ezel kapcsolatban elég itt *II. János Pál* pápa megnyilatkozásaira (5), és a National Aca-



3. ábra
A logisztikus görbe



4. ábra
A különböző megismerési módok kapcsolata

demey of Sciences deklarációjára (6) utalnunk. A természettudományok dezideologizálása jelentős mind a kutatók, mind a kívülállók számára, hiszen a kutatókat munkájukban nem fékezik ideológiai korlátok, a kívülállók pedig világnézeti előítéletek nélkül fogadhatják el a tudományok megállapításait.

A természettudományok és a társadalom

A természettudományok társadalmi hasznosságának megítélése hosszú ideig csaknem teljesen egyértelműen elismerő volt, bár a technikai eredmények olykor ellentétes érzéseket váltottak ki, mint pl. a múlt századi géprombolók, a ludditák esetében. A második világháború befejezése után mintegy másfél évtizeddel később a helyzet gyökeresen megváltozott. Feledésbe merült, hogy milyen hatalmas sikereket értek el az antibiotikumok bevezetésével, hogy a peszticidek alkalmazása tíz- sőt százmilliókat mentett meg az éhhaláltól, és milliárdnyi embert sokszor végzetes kimenetelű fertőző betegségektől. A „rég jó időket” visszakívánók csak a modern technika és tudomány veszélyeit vették észre, még azt is elfeledve, hogy ezeket a veszélyeket csak a modern tudomány eredményei alapján lehetett egyáltalán kimutatni, széles körben ismertté tenni, nem is beszélve elhárításukról és megelőzésükről.

Nem a tudomány, hanem a tudomány eredményeit felelőtlenül alkalmazók jelentik a veszélyt a társadalomra. Az azonban nyilvánvaló, hogy bár a fejletlen országok népessége számára is rendkívüli jelentőségű volt a tudomány és technika haladása, hiszen itt csökkent le, ha sajnos nem is múlt el teljesen az éhhalál és a szörnyű járványok veszélye, a fejlett országok anyag és energiafogyasztása nem követhető az emberiség egésze számára, sőt, e tekintetben a fejlett országokban is visszafogásra lenne szükség. (Az Egyesült Államokban az egy főre jutó energiateljesítmény százszorosra a harmadik világbelinek!)

A kibontakozó tudományellenesség nyomán előtérbe kerültek a minden alapot nélkülöző világmegváltó áltudományos nézetek, melyek elterjedését az a nagyonis racionális felismerés is előmozdította, hogy a minden kort gyógyító elixírek, az energiát szolgáltató perpetuum mobilék, a varázsvesszők és a varázsingák árusítása pompás üzlet. Egyszerre szálnalmas és felhőbortó, ahogy az áltudomány apostolai a modern tudomány szol-

gáltatta eszközök segítségével űzik népbútító mesterkedéseiket. Sajnos vannak jelenségek, melyek okot, vagy legalábbis ürügyet szolgáltatnak a tudományellenességre. Találkozunk a felelőtlen ígérgetésekkel, mint például a hideg-fűzió esetében, egy-egy gyógyszer korai bevezetésével kapcsolatos ártalmakkal, sőt olykor tudatos csalással. Az intézményes tudomány azonban elég erős ahhoz, hogy lenyesegetse a vadhajtásokat. Noha a *kíváncsiság*, a természet titkainak felderítésére irányuló vágy továbbra is fontos hajtóereje a tudományos megismerésnek, ma sokkal inkább, mint korábban bármikor, a *társadalmi hasznosságra való törekvés* meghatározó jelentőségű a természettudományi kutatásokban.

A megismerési és a növekedési korlátok felismerése, a tudományos eredmények körültekintő alkalmazása, a veszélyek elhárítási módjának felfedezése, a társadalmi érdekeknek a részérdekek fölébe helyezése az egyetlen lehetőség arra, hogy értékeinket megőrizve fejlődjék tovább az emberiség.

IRODALOM

- (1) *Kuhn, Thomas S.*: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat, Budapest, 1984.
- (2) *McHale, John*: World facts and trends. Collier Books, New York, 1972.
- (3) *Meadows, D.H.–Meadows, D.L.–Rangers, J.–Behrens III, W.W.*: The limits to growth. Signet, New York, 1972.
- (4) *Cole, H.S.D.–Freeman, Ch.–Jahoda, M.–Pavitt, K.L.R.*: Models of doom. Universe Books, New York, 1983.
- (5) *Békés Gellért–C. Balassa Mária* (szerk.), „A Pápa szól hozzánk.” II. János Pál pápa házában. – Katolikus Szemle, Róma, 1991, 77-78. p.
- (6) Science in Creationism. National Academy Press, Washington D.C., 1984.

Nemzetközi oktatási rendezvények Egerben

Október 9-12. – Nemzetközi Taneszköz Tanács (ICEM) Éves Közgyűlése
31 tagország nemzeti képviselőjének tanácskozása

Október 13-15. – „Új kihívások a taneszközök fejlesztésében, forgalmazásában és alkalmazásában” nemzetközi konferencia
Az ICEM Közgyűléséhez szorosan kapcsolódva 22 ország, 200 résztvevő, 60-nál több előadás

Október 13-15. – Agria MÉDIA '94 Információtechnikai és Oktatástechnológiai Kiállítás
Szoftverek, hardverek, szolgáltatások seregszemléje félszáz cég és intézmény részvételével

Október 14. – Hundidac Fórum
A Magyar Taneszközgyártók, Forgalmazók és Felhasználók szakmai összejövetele
Az eseménysorozatot a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a Hundidac támogatásával az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola az Országos Közoktatási Intézettel közösen rendezi.

További információk kérhetők: Tompa Klára (118-6143), Nádasi András (266-7152), Hauser Zoltán és Kis-Tóth Lajos (36/410-466), Árkos Iván (138-2935).

Comeniustól a reformpedagógiáig

*A klasszikus oktatáselmélet
és a rendszerelméleti didaktika paradigmái*

FERENCZI GYULA – FODOR LÁSZLÓ

A Comenius által létrehozott, s ma már klasszikusnak minősített didaktika, az eltelt közel négyszáz év alatt óriási minőségi változásokon ment keresztül. Ennek okait a mélyreható társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális átalakulások háttérében és ezeken túlmenően a tudományok fejlődésében és azok szemléletmódjának módosulásaiban kell keresnünk.

Ha elfogadjuk *Thomas Kuhn* azon kitételét, mely szerint a tudományok fejlődése elsősorban nem az információk mennyiségi felhalmozódásának köszönhető, hanem a szemléletmódok (paradigmák) történeti fejlődésének, akkor Comenius hagyatékát úgy értékelhetjük át, hogy megkíséreljük annak alapvető paradigmaticus tételeit összevetni napjaink didaktikai szemléletmódját meghatározó alapvető tételeivel.

E vállalkozás, bár kockázatos és sok buktatóval jár, mégis több szempontból is elengedhetetlen. Számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy az ember által megalkotott mesterséges rendszerek sohasem lezárt és izolált jellegűek, hiszen azok bizonyos elemei a történelmi fejlődés folyamatában, az uralkodó paradigmák függvényében újra és újra felbukkanak, túlélnek az adott történelmi kort, s mint részgazságok beépülnek az újabb paradigmák rendszerébe. Egy adott történelmi kor pedagógiai paradigmáinak a kidolgozása sem tekinthető úgy, mint a régi szemléletmód teljes tagadása és az új, kibontakozó törekvések egyedül lehetséges útjának a felvázolása. Tehát a „részben tagadva-részben átvéve”, az „újat előrevetítve”, de nem „lezárva”, lehetőségeivel számolva szükséges egy, lényegében minőségileg „más” szemléletmód kidolgozása. Enélkül bármely társadalmi rendszer, s így az oktatási rendszer korszerűsítése is elképzelhetetlen.

A klasszikus felfogásban értelmezett didaktika alapvető paradigmaticus tételeit lényegében J. A. Comenius rakta le. A szenzorialista, alapvetésében empirista és atomisztikus felfogás és általános szemléletmód keretei között, Comenius kora általános paradigmáit jóval túlhaladva megalkotta az adott társadalom igényeit kielégítő oktatás modelljét. Mondhatni polihisztori szerialitással kidolgozta az oktatás egységes elvi rendszerét, és ezzel szerves egységben az integráltan működő oktatási gyakorlat részletes tervét. Az ezredforduló hajnalán Comenius pedagógiai üzenetének, elméleti és gyakorlati hitvallásának aktualitása nem a közel négyszáz évvel ezelőtti filozófiai, pszichológiai vagy éppen pedagógiai nézeteinek korszerűségében rejlik, hanem az oktatásra vonatkozó rendszerelméleti felfogásban. A comeniusi oktatási rendszer homogenitása kifejezésre jut egyrészt az oktatási rendszert alkotó elemek alapos kidolgozásában (célok, alapelvek, tartalom, módszerek, eszközök, szervezeti formák), másrészt az alkotó komponensek közötti kapcsolatok, kölcsönös feltételezettségi és meghatározottsági viszonyok kidolgozottságában.

Bár a századunk elejéig tartó pedagógiai gondolkodás pszichológiai, filozófiai, sőt tantárgypedagógiai szempontból is nagymértékben gazdagította a comeniusi örökséget, azt azonban rendszerelméleti felfogásában meghaladni nem tudta.

A századfordulón és különösen a század elején kibontakozó reformpedagógiai irányzatok komoly bírálatnak vetették alá a klasszikus didaktika bizonyos tételeit, sok vonatkozásban előremutató paradigmaticus tételeket fogalmaztak meg; azonban nem tudtak kimunkálni egy minőségileg magasabb szintű egységes oktatási rendszert.

A fentiekből fakadóan a ma kialakulóban levő és még távolról sem lezárt didaktikai paradigmákat tulajdonképpen Comenius oktatási rendszerének paradigmáival kell összevetnünk, mind a nevelés cél- és feladatrendszere, az oktatás tartalma, a tanítási-tanulási folyamat lényege, a módszerek és eszközök, mind pedig a szervezeti módozatokról vallott felfogás és alapvető beállítódás tekintetében.

A „klasszikus” és a „korszerű” didaktika összehasonlításának a szakirodalomban vannak már előzményei. Ebben az összefüggésben meg kell említenünk *I. Cerghit* Az oktatás módszerei című munkáját, melyben e szembeállítását a módszerek vonatkozásában végzi el (*Cerghit, I.: Metode de învățământ, EDP, Bukarest, 1980. 78-80. p.*) Hivatkozunk még *Radu I.* kolozsvári pszichológus professzor megállapításaira is, aki a „klasszikus” didaktika és a „korszerű” oktatásemélet összevetését a megismerés vonatkozásában végzi el, és azt az érzéki és a logikai megismerés felfogásában jelentkező minőségi különbségek feltárásával mutatja ki. (*Radu I.: Introducere în didactica, UBB, 1988; 10-11. p.*)

Ez esetben mi arra vállalkozunk, hogy a klasszikus didaktika és napjaink didaktikai paradigmáit összehasonlítsuk és táblázat formájában felvázoljuk a minőségi különbségeket.

A „klasszikus” didaktika paradigmái	A „korszerű” didaktika paradigmái
<i>A nevelés embereszménye, cél- és feladatrendszere</i>	
1.) A nevelés embereszményét vagy a vallás-erkölcsből (Comenius), vagy az etikából (<i>Herbart</i>), vagy pedig a gyermek fejlődési szakaszainak sajátosságaiból vezeti le. (Id. reformkor pedagógiája).	1.) A nevelés embereszményét a társadalom aktuális és távlati követelményei alapján határozza körül, felvázolva a tudományos, technikai, kulturális, esztétikai, etikai stb. követelményekből fakadó emberi tulajdonságok rendszerét.
2.) A nevelési eszmény elvont és túl általános (harmonikus embertípus, a túlvilágra való felkészítés, jellemes ember alakítása stb.).	2.) A nevelési eszményt lebontja általános, köztes és azonnali műveltesített célok és feladatok rendszerére.
3.) Mivel az embereszmény túl általános, így annak gyakorlati megvalósítása és elérése lényegében sohasem lehetséges.	3.) Mivel kidolgozza a fejlettségi szinteknek megfelelő cél- és feladatrendszert, a kitűzött tulajdonságok időben kialakíthatók, felférhetőek és értékelhetők.
4.) A nevelési eszmény és cél lényegében alkalmatlan mind az oktatási folyamat rendszerének megtervezésére, az ismeretek szelekciójára és rendszerezésére, a módszerek és eszközök kiválasztására, mind pedig az oktatási folyamat hatékonyságának állandó jellegű felmérésére és értékelésére.	4.) A cél- és feladatrendszer az oktatási rendszer központi kategóriáját képezi, egyidőben iránytszabó, szelekciós, integráló, valamint felmérő és értékelő funkciókat tölt be.
<i>Az oktatás tartalmának megítélése</i>	
1.) Az oktatás tartalmát úgy tekinti, mint a tanítás-tanulás alapvető célját, amennyiben az ismeretek közvetítése és rögzítése kimeríti az oktatási folyamat rendeltetését.	1.) A tartalom egyidőben cél és eszköz státuszában vizsgálja. <i>Cél</i> , amennyiben a korszerű általános és szakműveltség elsajátítása napjaink oktatásának is egyik alapvető feladata. A személyiség fejlesztésének szempontjából viszont, az eszköz szerepét tölti be, amennyiben az ismeretek felfedezésének folyamatában a tanulót el kell juttatni a célrendszerben foglalt tulajdonságok szintjére.
2.) Az oktatás alapvető feladata az enciklopedikus (panszofikus) ismeretek átadása.	2.) Az oktatás alapvető feladata az interdisciplinaritás keretei között, olyan „nyitott” általános- és szakműveltséget megalapozó ismeretek művelési felfedeztetése, amelyek alkalmasak az állandó átstrukturálódásra, integrálódásra és továbbfejlesztésre.

<p>3.) Mivel az egész életre szóló, változatlan, kész ismeretek átszarmaztatására fekteti a hangsúlyt, szinte kizárólagosan csak a memória fejlődését tudta biztosítani.</p>	<p>3.) Mivel a megismerést a tanulói felfedező tevékenységeként fogja fel, az emlékezet fejlesztésén túlmenően a flexibilis, divergens, magasabbrendű értelmi képességek fejlesztésére fekteti a hangsúlyt (szelektív emlékezet, divergens gondolkodás, alkotó képzelet stb.).</p>
<p>4.) Az oktatás tartalma tapasztalati, induktív módon rendszerezett, empirikus ismeretek összessége.</p>	<p>4.) Az oktatás tartalma a tudományos megismerés eredményeit tükrözi, pszichopedagógiai szempontok szennent szelektált, rendszerezett és integrált ismeretek (tények, adatok, fogalmak, szabályok, törvények, elméletek stb.) rendszerét öleli fel.</p>
<p>5.) Az oktatás tartalma egyszerűen az adatok és tények egymásmellérendeléséből tevődik össze. A szenzorialista és pragmatikus szemléletmód függvényében az azonnali alkalmazásra alkalmas ismeretek megtanítását tette szükségessé.</p>	<p>5.) Olyan formalizált és szimbolizált ismeretek rendszerének a kidolgozását tekintti feladatának, amely lehetővé teszi a „tárgyi konkrétól” a „logikai konkrétóhoz” való felemelkedést, valamint innen a változatos körülmények közötti alkalmazáshoz vezető utak és szintek bejárását.</p>
<p>6.) „Tartalomcentrikus” beállítódásánál fogva az oktatás folyamata elsődlegesen informatív jellegűt.</p>	<p>6.) Mivel az ismereteket a tanulók saját felfedező tevékenységük révén asszimilálják, előterbe kerül a tanulók személyiségének fejlesztése, kidomborodik tehát az oktatás formatív jellege.</p>
<p><i>A tanítás-tanulás folyamatának felfogása</i></p>	
<p>1.) A tanulást mint a tudomány által már kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértéseként és rögzítéseként fogja fel. A tanulót szinte kizárja a megismerés és felfedezés folyamatából.</p>	<p>1.) A tanulást mint újralfelfedező tevékenységet értelmezi, s így a tanuló aktív részese az információk feldolgozásának.</p>
<p>2.) Az információk forrásának az érzéki tapasztalást (szemlélődést) tekintti.</p>	<p>2.) Az információk forrásának a cselekvést tekintti.</p>
<p>3.) A megismerés a tárgyak és jelenségek megfigyelésére irányul, a kialakított érzékletekre és képzetekre épít.</p>	<p>3.) A megismerés lényege és alapja a tárgyakkal és azok szimbólumaival végzett materiális/materializált és intellektuális tevékenység.</p>
<p>4.) A fogalmat egyszerűen a képzet és a szó asszociációjának tekinti, minek következtében a fogalom tartalma és terjedelme esetleges, szegényes: szemantikai tartalma pontatlan, szemiotikai értéke alacsony szinten marad.</p>	<p>4.) A fogalom a gondolkodási műveletek segítségével, a nyelv és beszéd síkján végzett intellektuális cselekvések eredménye. Így a fogalmak tartalma és a velük végezhető műveletek egyidőben egyre magasabb gondolkodási struktúrába szerveződnek.</p>
<p>5.) Szakadék jön létre az érzéki és logikai megismerés között</p>	<p>amelynek következtében a logikai megismerés többnyire mechanikus és passzív.</p>
<p>6.) A tanulás motivációja nagyobbára külső, szegényes és elsősorban a közvetlen pragmatikus érdekek által meghatározott. Ennek következtében a tanulás többnyire kényszerjellegűt.</p>	<p>6.) A tanulás motivációja a társadalmi és a reális egyéni érdekek egységére épül. Ennek következtében olyan belső energiákat aktivizáló és mozgósító tényezőzt képvisel, amely lehetővé teszi a tanuló optimális énbetetését a feladatok és problémák megoldásában.</p>

7.) A tanuló értelmi fejlődését és fejlesztését elsősorban az ismeretek mennyiségi és minőségi felhalmozódásaként értelmezi.	7.) A fejlődést és a fejlesztést a pszichikus struktúráknak a tevékenységben megvalósuló szerveződésének és egyre magasabb szintekre való integrálódásának eredményeként fogja fel.
<i>A tanár-tanuló viszony értelmezése</i>	
1.) Az oktatás folyamata tanárközpontú. A tanuló a tanár által közvetített információk befogadója.	1.) Az oktatás folyamata tanulócentrikus. A tanár a tanuló megismerő tevékenységének a megtervezője, megszervezője és irányítója.
2.) A tanár a nevelés alanya, a tanuló pedig a nevelés tárgya.	2.) A tanuló a nevelés tárgya és alanya egyidőben, a tanár pedig a tanuló személyiségfejlesztésének irányítója, társadalmi megbízottja és felelőse.
3.) A tanár a tudományos ismeretek elsőrendű forrása és közvetítője.	3.) Az ismeretek forrása a valóság tárgyaival és jelenségeivel, illetve azok szimbólumaival végzett materiális és intellektuális tanulói tevékenység. A tanár szerepe a tanulási helyzetek megtervezésében, kivitelezésében, felmérésében és értékelésében jut kifejezésre.
4.) A tanár a tanuló fejlődését úgy fogja fel, mint a közvetlen, külső, azonnali hatások eredményét, tehát a hatás és a fejlődés között, egyszerű ok-okozati összefüggést állapít meg.	4.) A fejlődés a tanuló autentikus tevékenységének az eredménye, tehát „hatás → tevékenység → szerveződés-integrálódás → fejlettségi szint” viszonyrendszerével állunk szemben.
5.) A tanár-tanuló kapcsolat autokratikus jellegű, az abszolút tanári tekintély tiszteletben tartására épít.	5.) A kapcsolat demokratikus jellegű, közös együttműködésen alapuló, kölcsönös tiszteletrre épít.
<i>A módszerek és az eszközök értelmezése</i>	
1.) A módszerek a tanár tevékenységének a kivitelezését teszik lehetővé, tehát információkövetítő jellegük kerül előtérbe.	1.) A módszerek a tanulók tevékenységének kivitelezését biztosítják, cselekedtető, formatív jellegük domborodik ki.
2.) Nagybobbára a már kimunkált „kész” ismeretek tanár általi közvetítésének szolgálatában állanak.	2.) A tanulók újrafelfedező tevékenységének a kivitelezését szolgálják.
3.) A módszerek alkalmazásában a figyelmet a tanár saját tevékenységére irányítja, tehát a tanítás hatékonysága a tanár tevékenységétől függ.	3.) A módszerek hatékonysága attól függ, hogy milyen mértékben sikerült a tanulók tevékenységét kivitelezettni, tehát a tanítási módszerek hatékonysága a kiváltott tanulói tevékenység mértékétől és szintjétől függ.
4.) A tanár által alkalmazott módszerek nem alakulhatnak és nem is alakulnak át a tanuló „tanulási” módszereivé.	4.) A tanár által alkalmazott felfedeztetés módszerei átalakulnak a felfedezés módszereivé is, tehát a tanítás módszerei egyben a tanulás módszerei is.
5.) A tanár által alkalmazott módszerek nem egy esetben merev, rutinszerű receptúragyűjtemény formáját öltik.	5.) A módszerek, eljárások és az eszközök állandó kombinációjával állunk szembe, a cél- és feladatrendszer, a megadott tartalom, a tanulók fejlettségi szintje függvényében, ezek dinamikus és változatos tanítási-tanulási stratégiákba szerveződnek.
6.) Klasszikus felfogásban a módszerek alkalmazásakor többnyire csak az életkori sajátosságokat veszik figyelembe.	6.) A differenciált oktatás eleve feltételezi a csoportos, egyéni, sőt az egyéniesített munkaformák alkalmazását is, ami objektíven szükségessé teszi az egyéni pszichikus sajátosságok figyelembevételét.

7.) A didaktikai eszközök elsődlegesen a tanár bemutató, szemléltető tevékenységében objektiválódnak, tehát a tanár információközvetítő tevékenységének rendelődnek alá.	7.) Az eszközök a tanulók materiális/materializált, intellektuális tevékenysége kivitelezésének alapvető előfeltételeit képezik, tehát a tanulók által felhasználtak és alkalmazottak.
8.) Az eszközök szerepe az információk közvetítésére korlátozódik.	8.) Információközvetítő jellegüknél túlmenően előtérbe kerül cselekedtető, információkat feldolgozó szerepük.
<i>Az oktatás szervezeti formái</i>	
1.) Az oktatás szervezése az életkori sajátosságok merev felfogásához alkalmazkodik, ennek függvényében dolgozza ki mind az oktatás tartalmát, mind pedig az osztályrendszerben történő frontális tanítás módozatait.	1.) Az oktatást differenciáltan szervezi meg, mind a tartalom, módszerek, mind pedig a kivitelezés szervezési módozatait illetően.
2.) Az oktatás szervezésének a kérdése mereven ráépül a tükrözésemélet szenzorialista mozzanataira, és ennek függvényében alapítja meg a tanítási órák egymásutániségét, egymásrtevődését.	2.) A korszerű cselekvésszichológia függvényében a megismerés folyamatát a maga integrált egységében értelmezi, és a tanítási órák folyamatát úgy fogja fel, mint a materiális/materializált és intellektuális tevékenységmódozatok egymást feltételező és kiegészítő hierarchikus rendszerét.
3.) A frontális munkaforma keretei között a megismerés alanya és az ismeretek közvetítője a tanár. A tanuló egyszerűen a megismerés tárgya.	3.) A differenciált szervezési munkaformák keretei között a tanuló egyidőben a felfedezés tárgya és a felfedezés aktív alanya.
<i>Felmérés-értékelés, szabályozás-önszabályozás</i>	
1.) Az ellenőrzés és szabályozás kizárólagosan a tanárra hárul, s a tanuló passzív módon tudomásul veszi a tanár értékelését és minősítését.	1.) A tanuló aktívan részt vesz önmaga tevékenysége és teljesítménye értékelésében, s így átalakul a szabályozás és önszabályozás aktív tényezőjévé.
2.) Az ellenőrzés elsődlegesen az ismeretek mennyiségi elsajátítására vonatkozik, nagyobbára szituatív reprodukálást igényel.	2.) A tanuló iskolai teljesítményére irányul, tehát az ellenőrzés az ismeretek logikus rögzítésén túl, figyelembe veszi a többi intellektuális és a nonintellektuális tényezőket is.
3.) A felmérés konstatatív és statikus jellegű.	3.) A felmérés dinamikus és fejlesztő értékű.
4.) A szabályozás és önszabályozás a megadott keretekhez mint „zártrendszerhez” való merev visszacsatolást jelent.	4.) A szabályozás és önszabályozás mint „nyílt rendszer” elsősorban nem a megadott, hanem a fejlődő társadalom követelményeinek megfelelő tanulói fejlesztés viszonyításában jut kifejezésre.

A bemutatott alapvető szemléletmódból fakadó paradigmatisus különbségek és eltérések, nem jelentik a hagyományos didaktika teljes tagadását, hanem a minőségi új kibontakozásának tendenciáit. A minőségi különbségek szembesítése, az alapvető eltérések felvázolása, az új szemléletmódból eredő elvárások hangsúlyozása nyilván nem lehet öncélú, hanem alapját kell hogy képezze egy olyan korszerű tudományos kutatásnak, amely kidolgozza a jövő század elméleti és gyakorlati oktatási rendszerének modelljét.

Cigány tanulók az általános iskolákban

(Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai)

FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS

Az alábbiakban összefoglaljuk néhány olyan tapasztalatunkat, amelyeket egy fővárosi kerületben gyűjtöttünk a közelmúltban a kőbányai önkormányzat Emberjogi és Kisebbségi Bizottsága megbízásából. A kutatás fő eleme a valamennyi hetedikes számára készült kérdőív és az általuk írott fogalmazások voltak, amelyeket interjúkkal egészítettünk ki. Itt csak a kutatás főbb eredményeit ismertetjük (a részletes jelentés a Kőbányai Önkormányzatnál és az Oktatáskutató Intézetben tekinthető meg). A kutatás nemcsak a cigány gyermekekre, hanem más etnikumokra is kiterjedt. Itt azonban csupán a hangsúlyosan kezelt kérdésről, a cigány gyermekek iskolai helyzetéről lesz szó.

Az etnicitásról

Az etnikai hovatartozás kérdését nemzedékek során át egyénileg a félelem, társadalmilag a diszkrimináció kísérte, majd a hivatalos közöny övezte. Természetes, hogy máig sem sikerült feloldani a göröcsöket: tabuk, cenzúra és öcenzúra állja útját a tudományos és a gyakorlati vizsgálatnak.

Ez indokolhatja, hogy a felkeresett iskolák egyike kereken megtagadta az ilyen kényes kérdésre irányuló vizsgálatban való részvételt, egy osztályfőnök névtelen levélben tiltakozott a kérdésfeltevés ellen, az egyik osztályban több hetedikes írta fogalmazás helyett a nyilván sugalmazott mondatot: „nem gyerekekre tartoznak az ilyen kérdések”. És ez a magyarázata egy további kutatási eredménynek is. Alig néhány százaléknyi volt a többszáz hetedikes között, aki magát valamely magyarországi kisebbségi népcsoporthoz sorolta – beszámítva még a származás tudatát is –, a barátok között viszont meglepően magas (az említések majdnem fele!) a különböző etnikumokhoz tartozók aránya. Tehát beszédtéma az etnikai hovatartozás, ám „nem illik”, esetleg szégyenletes (?) ezt önmagunkról bevallani.

Az érdeklődés felületi vagy felületes, mert nagyfokú tájékozatlanság jellemzi nemcsak az általános iskolásokat, hanem még a gimnazistákat is a hazánkban élő népcsoportokról, nemzetiségekről. Még pusztá létüket, nevüket is alig ismerik, fogalmuk sincsen történetükről, létszámukról, területi elhelyezkedésükről, iskolázási lehetőségeikről. A cigányság belső megosztásáról, nyelvéről, kulturájáról gyakorlatilag semmit nem tudnak.

Mindez együtt jelentkezik a növekvő etnikai feszültségekkel, különösen a cigányellenességgel, s féltő, hogy fokozódik a cigányság félelem által gerjesztett elzárkózása, agresszivitása is. Van nyoma az idegenellenességnek is, a bevándorlókkal szembeni türelmetlenségnek. A bőrszín jelentősége fokozódik: ez szolgál a cigányok azonosítására, általában az etnicitás kérdése e körül kristályosodik ki. A nem-fehérek között egyedüli kivételnek a kínaiak tűnnek: velük kapcsolatban csak pozitív vélekedésekkel találkozunk. Jobban megosztanak a nézetek a szomszédos országokból érkezett – magyar vagy nem magyar etnikumú – bevándorlókkal szemben. Ezzel is összefüggésben a „skinhead-problematika” rendkívül erősen él a tanulók között, heves elutasítással és rokonszenvvel egyaránt lehet találkozni.

A hetedikeseiktől kapott írásos anyagok azt jelzik, hogy idegenellenesség, cigányellenesség a tanárok között is előfordul. Természetesen nem lehet kötelezővé tenni, hogy bárki szeressen egy népcsoportot. Azt azonban elő lehet és elő kell írni, hogy munkája során, nyilvánosság (különösen tanulói nyilvánosság) előtt ne ellenséges vagy előítéletes nézeteket. Ez egyszerre alkotmányos és etikai kérdés. Riasztó példa, hogy egy állampolgári ismereteket oktató tanártól hallották tanítványai: „A zsidókat nagy orrukról lehet fölsimerni”.

A társadalmi, gazdasági bizonytalanság, az orientációs minták megkérdőjelezése, a jövő körvonalainak homályossága egyik legfontosabb összetevője és oka a mássággal szembeni türelmetlenségnek, intoleranciának. Ez adatainkban is tükröződik: összefüggés mutatkozik a tanulók, valamint az iskola társadalmi helyzete és az általános attitűdök között. Az ellenségképek az a lényege, hogy a társadalmi, politikai, gazdasági nehézségek okaiként nem társadalmi folyamatok, hanem egyes embercsoportok jelennek meg. A bünbakképzés sajátossága, hogy az emberek mindennapi életük nehézségeinek okát nem a társadalomban, hanem egyes feltűnő, másnak látszó embercsoportokban keresik. Különösen feltűnő a cigányság kriminalizálása, azaz jellemzően gyakori említése különböző bűntettek összefüggésében.

Égetően szükséges annak tudatosítása, hogy minden olyan társadalmi-politikai helyzetben, amelyet az átalakulások nyomán törvényszerűen jelentkező bizonytalanság jellemez, a rasszizmus sokak számára jelent „biztos” magyarázatot. Politikaként, ideológikaként ma kevésbé jelent veszélyt, annál inkább társadalmi jelenségként, a mindennapi élet filozófiájaként megjelenő formájában veszélyes. A családok rossz szociális helyzete, a munkanélküliség és az alacsony képzettség együttesen hajlamosíthat az efféle bünbakkeresésre.

Együtt vagy külön?

A helyi cigányságra ugyanaz érvényes, mint a többi népcsoportra: töredékük ért vagy beszél ősei nyelvén (cigányul). Csekély sikert jósolnánk ilyen körülmények között az olyan iskolai programnak, amely a nyelvtanítást tenné középpontjába. Nyelvi foglalkozások azonban érdemes szervezni nem föltétlenül a cigány nyelv tanulása – kiváltképpen nem „iskolaszerű” elsajátíttatása –, hanem megismertetése és az elismerés deklarálása céljából. A cigány nyelv oktatásával kapcsolatban az is indokolja a mérték-tartást, hogy a cigányok szegregálását sokan éppen önálló nyelvükre hivatkozva tartanak szükségesnek.

A cigányság mint kultúrateremtő népcsoport iskolai megjelenítésére számottevő igény mutatkozik. Kiemelkedően fontos, hogy a cigányság az iskolákban is vállalhassa ezt. Ez a feladat nem hárulhat csupán azokra az iskolákra, ahol nagyobb számban tanulnak cigány tanulók. Mindenhol lehetőség kell biztosítani arra, hogy a cigány kultúra bemutatkozzék. A cigányellenes előítéletek mennyisége és intenzitásuk ugyan iskolánként nagy mértékben különbözik, de minden tanuló állást foglal „cigányügyben” valahogyan. Eltérően más magyarországi etnikai kisebbségtől – elsősorban az nemzetiségektől – a cigányok többsége személy szerint azonosítható. Ez akadály a asszimilációknak (beolvasásnak a felismerhetetenségig), és mindenkit kényszerít arra, hogy állást foglaljon velük kapcsolatban. A pozitív attitűdök kialakításában – a cigányság „öngyűlöletének”, megbélyegzettségének leépítését beleértve – elengedhetetlenül fontos megismerésük és megismertetésük. Annak felismerését és felismertetését kell célul tűzni, hogy a saját kulturális hagyomány nem kizárólagos értékű: minden társadalomnak, társadalmi csoportnak megvan a saját kulturális öröksége, s ezek nem helyezhetők el hierarchikus szerkezetben, alá-fölrendeltségben.

Az iskolák összetételének, programjainak, „ideológiáinak” függvényében egyaránt lehet szó a tanórai foglalkozásokon belüli és tanórán kívüli programokról. Lényegesnek azt látjuk, hogy minden iskolás találkozzon pozitív cigányképpel. Az elvontan humanista, antirasszista beállítódásuk számára tapasztalati alapot, maguknak a cigányoknak önbecsülésük növelését, továbbá legalább a nyílt cigányellenesség csökkentését – ezzel az etnikai jelmezű konfliktusok kizárólagos korlátozását – szolgálják az ilyen programok.

Az egyes iskolák vizsgálata alapján kiemeljük, hogy a cigányok iskolánkénti becsült száma nincsen kimutatható összefüggésben a cigányellenes megnyilatkozások élességével, gyakoriságával. A gyerekek kétötöde a cigányok és nem cigányok közös osztályokban szervezett oktatását javasolja, illetve a tanítási órákon kívül szervezett közös programokat látna szívesen. Az így nyilatkozóknak a fele egymás megismerését tekinti egyik kiemelkedő iskolai célnak: a multikulturális oktatás lehetőségére mutatnak ezek a megfogalmazások. Példaként idézünk egy-két szép mondatot, amelyek azt is bizonyítják, mennyire megértőek tudnak lenni a kiskamaszok másokkal, cigány társaikkal szemben: „Fontos lenne az is, hogy beszéljessünk a cigány gyerekekkel, önbizalmat adjunk, hogy ne érezzék alsóbbrendűnek magukat!” „Megpróbálnám őket nem cigány gyerekekkel összeharatóztatni, hogy megismerjék egymás természetét, kultúráját.” „Aki nagyon szegények, mert a munkahelyeken nem fogadták be őket, mert cigányok, azoknak segítyt adnék. Ne csak mindig tanuljanak és szomorúak legyenek, mert a magyar gyerekek nem fogadják be őket”.

Önmagában örvendetesen magas lenne ez az arány, ha nem kellene arra utalnunk, hogy az összes – nem válaszoló – hetedikés számára a jobbik esetben is közömbös cigány kortársai (iskolai) helyzete. Így is érdemes azonban hangsúlyozni, hogy a legnépesebb azoknak a tanulóknak a csoportja, akik nyitottak cigány társaik irányában.

Az előbbiekhöz viszonyítva féltannyian vannak, akik külön osztályba járatnák a cigányokat, de nem zárnák ki a közös programok lehetőségét. Az ilyen megoldást preferálóknak nem kívánják ugyan valamennyi iskolai tevékenység közös szervezését, de hajlandók legalább iskolatársnak elfogadni a cigányokat. Például: „A cigányokat egy vagy több osztályba összeraknám. Délutánonként szakköröket és vetélkedő ünnepeket szerveznék, ahol megismernék egymást.”

Ugyanennyien létesítenék külön iskolát a cigányoknak, lehetetlenné tennék vagy egyenesen tiltanák a „fehérekkel” való kapcsolatokat. Akad néhány cigány tanuló is, akik a cigány tanulók védelmében javasolnák az elkülönítést. Ez az elzárkózó attitűd társadalmilag ugyan kevésbé veszélyes, mint a kizárás, de korántsem üdvözlendő: a távolságot nem csökkenteni, hanem növelni törekszik. A cigányok külön iskolában való szegregálása rendszerint azt fejezi ki, hogy az illető a teljes térbeli elkülönítést helyesli. Például: „Külön épületbe helyezném őket, és az osztályokba csak cigányokat raknék. Az iskolai rendezvényeken nem jelenhetnének meg, az övüket külön épületben rendezném.” Szélsőséges cigányellenességet (a cigányok elkergetését az országból, kiirtásukat stb.) a válaszolóknak mintegy 2%-a képviselt. Ez az arány természetesen alacsony, ám veszélyessége annál nagyobb: nem számosságuk, hanem hatásuk miatt. Aligha tévedünk, ha feltételezzük, hogy a teljes térbeli szegregációt követelők alkotják a tömegbázist a szélsőségesek számára. Ez együtt már számban és arányban sem csekély: csaknem minden ötödik hetedikest jelenti.

Antirasszizmus és „cigányiskolák”

Azok az iskolák, ahol szélsőséges cigányellenességgel egyáltalán nem, elutasító véleményekkel is ritkán találkozunk, két csoportba sorolhatók.

a) Az egyenletesen jó tanulmányi teljesítményt nyújtó, társadalmi összetétel szempontjából magasabban kvalifikált szülők gyermekeit vonzó iskolák, illetve olyan iskolák, amelyek vonzáskörzetében nem történtek nagyobb mértékű változások. Jellemző iskolai ideológia a nagyobb, a több párhuzamos osztállyal működő iskolákban, hogy nem törekednek a tanulók képességei szerint „jó” és „gyenge” osztályokat létrehozni. Feltételezhető, hogy a toleráns iskolai klímához hozzájárul az integratív megoldások keresése az iskola szervezésében. Ilyen iskolákban nincsen „cigányprobléma”, és nem is azért, mert kevés vagy nincsen cigány tanuló. A gyerekek nagy része el tudott képzelni olyan iskolát, ahol sok a cigány tanuló, voltak javaslatuk a támogatásra, tehát foglalkoztatja őket is ez a probléma. A tanulók otthonról hozott toleráns nézetei és magatartását az iskolai közösségek erősítik, támogatják. Ezekre az iskolákra támaszkodni lehet, mint „innovációs központokra”, hogyha a kerület iskolái között – nemcsak tanárai, hanem tanulóik között is – szerves, gyakori kapcsolatok fejlődnének ki.

b) A „cigányiskolák” képezik a másik csoportot. Közös jellemzőjük, hogy tanulóiknak viszonylag nagy és növekvő hányada cigány, a tantestületek és a tanulók számára is megszokott, természetes helyzet az együttélés, együtt iskolázás. Bár a tanulók családjainak többsége igen rossz anyagi körülmények között él, nagy mértékű a munkanélküliség, ezekben az iskolákban kevésbé jellemző a bűnbakkeresés a társadalmi-gazdasági problémák értelmezésére.

Modellszerűen kétféle eljárással találkoztunk, amelyekhez hasonlóak nyilván sokfelé vannak szerte az országban.

Az egyik iskola tudatosan keresi az olyan módszereket, amelyekkel a cigány tanulók önbecsülését növelheti. A cigány kultúra ápolásának igen különböző, adaptív, ötletes megoldásaival kísérletezik, bevonva a munkába külső segítőket és külső finanszírozókat (táncsoport, „gitársuli”, szoros kapcsolat a Roma Ifjúsági Klubbal, nyári táborok stb.). Ha valahol, akkor itt elképzelhető cigány nyelvi oktatás is, mert bár kevesen ismerik a nyelvet, élénk az érdeklődés a saját kultúra iránt. Az iskola vezetése és tantestülete tudomásul veszi, hogy a tizenéves lányok csoportjukban már szinte felnőttnek számítanak, hogy az iskola számukra a társadalmi élet fontos színtere: ezért a szokatlanul igényes öltözködés, a smink. Nem kényszer a levetkőzéses testnevelésórán, a nagyobb fiúk – nagyjából a 12 éven felüliek – megkapják azt a tiszteletet, amelyet ők „felnőttként” igényelnek. A pedagógiai program kialakításában természetesen döntő az iskolavezetés és a tanárok személye, érdeklődése. Tény azonban az is, hogy az itteni cigányság szervezettebbnek és öntudatosabbnak tűnik, arányuk legmagasabb a kerület általános iskolái között. A beiskolázási körzet, különösen a bérkaszárnnyak lakóit a kerület más részeiben félelemmel elegendő lenézéssel emlegetik. Ez a megbélyegzettség is hozzájárulhat ahhoz, hogy erősödik a „mi-tudat”, és növeli az összetartozás érzését. Igen fontos, hogy az összetartozás egyik eleme az iskola működése lehet. A programok ilyen súlyozása is okozhat problémát, amelynek megoldása nagy pedagógiai érzékenységet kíván. Legfontosabb az a kérdés, hogyan lehet egyenlő esélyeket adni a szociálisan hasonló helyzetű, de nem cigány gyerekeknek. A szerintünk legkedvezőbbnek ítélt integrált eljárások – a cigányok szükséges pozitív diszkriminációja mellett is – azt jelentenék, hogy a nem cigányok is vegyenek részt cigány-programokban, amennyiben ezt igénylik. A cigány kultúra ápolását – hasonlóan más népcsoportokéhoz – nem kell föltétlenül a származás vagy etnikai hovatartozás alapján történjén. Tudjuk, hogy erről nem kizárólag az iskola dönt, hanem a finanszírozó szervezetek. Ha szükséges, velük szemben is nyíltan érdemes vállalni, hogy a cigányság jobb megismerésére törekvő nem cigányok is részt vegyenek programokban.

Problémát jelenthet az is, ha a homogén cigány iskola alakulna ki. Ez legitimálná a cigányság teljes szervezeti és térbeli elkülönítésének lehetőségét és jogosságát. Már rövid távon is számítani kellene arra, hogy a cigányság bezárkózása, gettóizálása fokozódik, és megnehezül az egyenrangú társadalmi beilleszkedés. Ám nem utasíthatjuk el teljes egészében a cigányoknak szervezett, őket támogató iskola gondolatát két okból sem. Egyrészt kialakulhatnak kényszerhelyzetek, amikor a társadalmi környezet nem cigány lakossága egyszerűen kivonul az iskolából. Másrészt mind elméletileg, mind a gyakorlatban lehetőség van arra, hogy gyors ütemű fejlődés (pl. magasabban iskolázott cigány társadalmi rétegek) forrása legyen az ilyen iskola. A pedagógiai-szervezeti elkülönítést (még szelektív formájában is) azonban legfeljebb a serdülőkortól látjuk indokoltnak. Lehetőség szerint arra kell törekedni, hogy az etnikai heterogenitás fennmaradjon a cigányság iskolai számbeli túlsúlya ellenére. Ez kényes és nehéz oktatáspolitikai és pedagógiai feladat megoldását jelenti az iskolaválasztás szabadsága mellett. A nem cigány tanulóknak juttatott támogatások okos rendszere segíthet ebben.

A másik iskola eltérő utat választott. Ebben az iskolában a cigány tanulók aránya jelentősen alacsonyabb, mint az előbbiben (30 % körüli), tehát dominanciáról nem beszélhetünk. Itt a hangsúly a családok hasonló társadalmi helyzetén, az ebből eredő szociális és kulturális problémákon van. A tanórai pedagógiai munkát ebben az iskolában is széles körű külső kapcsolatokkal támogatják. A feltűnően gyakori beszédhibák korrigálására hentege egyszerű logopédus foglalkozik a gyerekekkel. A tervek szerint a következő tanévben két első osztályt indítanak: a beszédhibások intenzívebb logopédiai foglalkozásokban vennének részt.

A lakótelepen a fokozódó elszegényedés miatt egyre gyakoribbak a bűncselekmények: lopások, autófeltörések. Ezért intenzív a kapcsolat a rendőrséggel, tervezik bevonásukat az ismeretterjesztésbe is, hogy a gyerekek tisztábban lássanak a büntetőjogi felelősség kérdéseiben. A szociális segélyezés mellett karitatív tevékenységet vállalt az egyik párt is az iskolában. A családvédelemnek is nagy szerepe van a családi körülmények és különböző személyiségzavarok miatt. Sikerült két szakembert megnyerni – az egyikük pszichológus. Hozzájuk szívesen fordulnak a gyerekek.

Az iskolai klub új kezdeményezés: eredeti fő célja a „magas” kultúra ápolása volt (filmvetítés, azt követő beszélgetések), de ez kevésbé népszerű. Nagyon kedveltek a diszkók, amit a gyerekek szerveznek.

Ez az iskola pedagógiáját úgy szervezi, hogy nem vesz tudomást a gyerekek etnikai hovatartozásáról, hanem a társadalmi réteghelyzet azonosságára épít. A társadalmi (szociális, iskolázottságbeli, anyagi, lakóhelyi stb.) különbségek nem etnicitás szerint szerveződnek. Közös jellemző a társadalmi (és iskolai) beilleszkedés miatt különböző szintű zavarok gyakorisága. Az iskola vezetése és tanárai a helyzeten igyekeznek javítani, ez a pedagógiai cél. A sportrendezvények, rajzversenyen való részvétel, az iskolai klub is a tanulók összességét integrálja. Az iskolai munka eredménye is az etnikai béke: a közös nyomorban és a közös sikerekben másodlagos, kinek milyen a bőrszíne. Nem az iskola, hanem az iskolán kívüli élet kegyetlen valósága, hogy a fodrásznak jelentkezett fiút sötét bőre miatt nem vette fel a mester!

A programok invenciózusak, a pedagógusok és a gyerekek lelkesek, ám a fenti példa jelzi, hogy az iskola nem maradhat békés sziget, amely egyszerűen nem vesz tudomást tanulóinak etnikai hovatartozásáról. A csoportbeszélgetésen egymás mellett ült cigány és nem cigány, de egy sorral előbb egy skinhead is. Igaz, csak „divat-skin”, de az igaziak egy csoportja megítélte néhány cigány gyereket pár hete. A cigányok és nem cigányok barátkoznak egymással, de csak a cigányok tudják, hogy ők „muzsikusok”, és ezért beszélnek megvetéssel az oláh cigányokról. („Vagy nagyon szegények, vagy gazdagok, de mind lop, mint a szarka” – visszhangozzák az ismert előítéletet.) Nem beszélgetnek mással ilyen kérdésekről, „talán mert szégyellik, hogy cigányok” – mondta egyik kislány. A „ki a cigány közületek” kérdésre alig jelentkeznek, de mindenki – tanár és diák – számon tartja, ki valóban cigány közöttük. Néhányan járnak a Roma Ifjúsági Klubba, de csak cigányok, barátaikat nem viszik.

Nyilván nincsen arra szükség és igény – az iskola koncepciójával is ütközne –, hogy külön programokat szervezzenek a cigányok számára. Ám szükség lenne arra, hogy a közös programok kiegészüljenek olyanokkal, amelyek elismertnék a cigányság kultúráját, fokoznák önbecsülésüket: például az iskolai klubban szervezett cigány délután, rendszeresen hallgatott cigány népzene. Azokat a szomorú tapasztalatokat, amelyekben cigány gyerekek cigányságuk miatt részesülnek (a pályaválasztásban, az utcán, diszkóban – tehát az iskola védett falain kívül) éppúgy fel kellene dolgozni, ahogyan a családi körülmények ziláltságából eredő személyiségzavarokat, a beszédhibákat, a deviáns viselkedésmódokat. Két dolgot tartunk lényegesnek: legyen szó a cigányokról, és ez mindenki számára legyen hozzáférhető. Így nem jár elkülönítéssel, nem érezhető megbélyegzésnek. Az iskola részt vesz tanítványai mindennapi életében, ha akarná sem tudná elkerülni a tanulók iskolán kívüli magatartásának kontrollálását. A gyerekek életének elidegenített része, hogy cigányok, vagy hogy cigányokkal járnak egy osztályba. Ezért szükséges, hogy a pedagógiai programba is bekerüljön ennek elfogadása.

A rasszizmus talaja

A rasszizmus, a cigányellenesség, különösen szélsőséges formákban ismét néhány tipikusnak talált helyzetben jelentkezik.

a) Azokban az iskolákban találkoztunk az átlagosnál gyakrabban cigányellenességgel, ahol a cigányok aránya (függetlenül létszámuktól) rövid idő alatt érzékelhetően növekedett.

Ezt tapasztaltuk azokban az iskolákban, amelyek környékére az utóbbi években települtek cigány családok. A cigányellenesség oka ilyen esetben az, hogy a cigányságról

alkotott negatív kép beépül az iskola – pedagógusok és tanulók – önértékelésébe: úgy érzik, önhibájukon kívül kerültek olyan helyzetbe, hogy maguk is megbélyegzetté válnak. Az iskolának nincsen gyakorlata a cigány gyerekek oktatásában, a tanulók és pedagógusok egy része fenyegetőnek érzi a cigányok jelenlétét. Ugyanezekre az iskolákra – mintegy válaszul a rasszista nézetekre – jellemzők az aktív, harcosan antirasszista nézetek is. („Kiirtanék minden fajgyűlölőt!” – az egyik tanuló megfogalmazásában az antirasszizmus militáns formájával találkozunk.)

b) A nagy lakótelepi iskolák szinte mindegyikében előfordul szélsőséges cigányellenesség és elutasítás. Itt az okot a lakótelepi életformában és az iskolák nagy létszámában kereshetjük. A lakótelepek anonimitása, a szociális kontroll kisebb lehetősége, egyúttal a deviáns vagy devianciára hajló kortárs csoportok, „bandák” szerveződése viszi be az iskolába ezeket az attitűdöket. Jellemző, hogy az ilyen nézeteket képviselők az iskolán belül is egy-egy osztályban tömörülnek. A cigányellenesség, a rasszizmus egy-egy osztály, csoport szubkulturájának eleme. Ezek az osztályok az iskolán belül is lenézettek, alig van kapcsolatuk az „elit” osztályok nyitott, humanista nézeteket valló diákjaival.

Számszerűen nem bizonyíthatjuk, azonban találtunk arra utaló jeleket, hogy a toleráns légkör kialakulására az integratív pedagógia alkalmasabb a szervezeti differenciálásnál. Ezen a következőket értjük. A gyerekek teljesítmény szerinti osztályokba sorolása főként a nagyobb létszámú iskolákban alakíthatja ki az éles elkülönülést társadalmilag (szociálisan), érzelmeiben, attitűdökben. Ahol a kevésbé motivált, esetleg devianciára hajló tanulók számára nem szerveznek külön osztályt, ott a türelmetlen nézetek nem szerveződnék csoportképző tényezővé.

Különösen fontos, hogy a pedagógusok tudatosan küzdjenek a rasszista nézetek ellen, annál is inkább, mert ezek a nézetek rendszerint beágyazódnak a társadalomellenes magatartások egész rendszerébe. Sajnos arra is utalnunk kell, hogy – bár kutatásunk a pedagógusok magatartásának vizsgálatára nem terjedt ki – találkoztunk pedagógusok rasszista magatartására irányuló, azt bíráló tanulói észrevételekkel is. („A tanárokat arra nevelném, hogy ne utálják a más nemzetiségűeket!”, „A tanároknak megértőnek, türelmesnek kell lenni a gyerekekkel szemben, és nem szabad megvetni őket azért, mert cigányok.”) Az iskoláknak e két csoportjára fokozott figyelmet érdemes fordítani. A szélsőséges cigányellenesség csoportjelenség, és gyakran együttjár más társadalmi normasértésekkel. A gyermek-, ifjúság- és családvédelem, drogellenes program, utcai szociális munka kellene, hogy kiegészítse az antirasszista nevelést.

A cigány tanulók helyzete

A válaszoló hetedikesek harmada fogalmazott meg konkrét panaszokat a cigány tanulókkal szemben: feltűnően sokan említették a „rossz modort”, a durva beszédet, és az agresszivitást. Aligha kétséges, hogy – ha általánosító ítéletként nem is fogadjuk el – létező normasértésekről van szó. Nem is csupán az iskolai, hanem általánosabban a társadalmi együttélés normáinak megszegéséről. Sokan javasolnak illetanórát számukra, de – talán meglepő, de fontos hangsúlyozni – maguk a cigány tanulók is gyakran megfogalmazták, hogy szeretnének jó modorúak lenni, megtanulni „szépen” beszélni, és büszké magukra, ha sikerül. Tehát gyakori az igény az effajta „beilleszkedésre” a cigány tanulóknál is, és erre érdemes figyelni, esetleg megfelelő-pedagógiai programot kialakítani az igény kielégítésére.

A gyerekeknek majdnem a fele írt arról, hogyan viselkednek a cigányokkal nem cigány osztálytársaik. Gúny, kiközösítés, sértegetés – ezek a leggyakrabban említett magatartások. Ilyen társas légkörben aligha várható a felnövekvő gyermekektől, fiataloktól, hogy eredményes tanulásukra figyeljenek. Valószínű, hogy azok a gyerekek, akik a cigányok helyzetét így jellemzik, egyúttal el is ítélik osztálytársaik viselkedését. Az egyénre, az egyes cigány tanulóra gondolva szempontjából csaknem mindegy, naponta vagy hetente egy sértést, megaláztatást kell „csak” elviselnie, hogy nem mindenki gúnyolja, sértegeti. (Nem véletlen, hogy nem egy hetedikese a cigányok elkülönítést azért tartaná helyesnek, mert a vegyes osztályokban a cigányokat túl sok bántás éri.)

Ami magukat a cigány tanulókat illeti, két összefüggést emelünk ki.

A félelem megjelenését, növekedését tapasztaltuk részben a tanulók írásos munkáiban, részben csoportbeszélgetéseink során. Nem mérleghelhetjük, mennyire valós a félelem alapja (az utcai atrocitások, villamoson, műjégpályán, metróban történt fenyegetések), magának a szorongásnak a realitásával kell számolnunk. A testetlen szorongás, a konkrétum nélküli és a konkrétumra irányuló félelem kétféle reakciót válthat ki a népcsoport tagjaiban.

Az egyik a beolvadásra való törekvés, amely jelenthet hangsúlyozottan „nem cigányos” öltözködést, viselkedést, elhatárolódást a népcsoport „cigányos” tagjaitól stb. A másik a védekezés a valódi vagy vélt támadások ellen, a megelőzést szolgáló agresszivitás. Ez megnyilvánulhat bandák szerveződésében, skinheadek vagy annak vétek elleni támadásokban, gettóizálódásban, a „fehérek” elleni indulatokban stb. Látnunk kell, hogyha elvileg esetleg egyet is értünk a fokozott beolvadási törekvésekkel, ez egyénileg és a csoport szintjén is problematikus: csökkenti az önérték tudatát, lemondást jelent fontos emberi kapcsolatokról, emellett kimenetele is kétséges (nem bizonyos, hogy a környezet befogadja az illetőt). A másik útnak, stratégiának társadalmi veszélyességét aligha kell indokolnunk: ez az erőszak eszkállódásához vezethet. Már pedig mindkét reakciósmód jeleivel találkozunk.

Azt is tudnunk kell, hogy a cigányságon belül is vannak feszültségek, egymás iránti agresszivitás, lenézés és kirekesztés – a domináns társadalom előítéleteinek mintájára. Ezek az ellentétek természetesekek, mivel a társadalmi különbségek egyazon etnikai csoporton belül is nagyok. Azaz nem egyszerűen a hagyományos „törzsi” ellentétek modern megjelenéséről van szó, hanem a társadalmi helyzet, életmód, aspirációk stb. eltéréséről. Ezek mögött néha meghúzódik az „elit” muzzikus és a faluról beköltözőtől „oláhcigány” közötti etnikai színezetű eltérés is. A mások iránti toleranciát a cigányoknak is meg kell tanulniuk!

Összefoglalás

A tanárok számára szükség van olyan továbbképzési lehetőségekre, amelyeken a hazai (de elsősorban helyi) népcsoportokkal megismerkednek. Erre lehetőséget ad egy Népfőiskola, de valószínűleg csak az első lépést tette meg ebben az irányban. Mint minden hasonló kezdeményezés, ez is azokat vonzza, ez is azokat érzékenyek, nyitottak a különböző emberi, kulturális értékek irányában. A tanároknak meg kellene tanulniuk azokat az alapfogalmakat, amelyekkel az etnikai, különösen kultúrantropológiai különbségek értelmezhetők. A „mi nem beszélünk cigányokról” és „a cigány is ember” látszólag humanista nézetek, valójában a probléma, sőt a népcsoport elutasítását, illetve lebecsülését jelentik.

Kényes kérdés az állampolgári erkölcs és a kutatói morál dilemmája. Mint állampolgárnak feltehetően kötelességünk lenne rámutatni (az iskola, az osztály kódjának és az érintett tanárra utaló megjegyzések bizonytalansági tényezőivel), hogy hol vannak a gyerekek által „fajgyűlölőnek” nevezett tanárok, akik a gyerekeket, a cigány gyerekeket verik, megszegyenítik. Mint kutatók nem élhetünk ilyen módon a gyerekek által adott információkkal. Névtelenséget ígértünk, és a kutatásnak valójában is szüksége van a névtelenségre: nem a véletlenül „leleplezett” tanárok után nyomoztunk, hanem általános összefüggéseket kerestünk. Nyitva marad a kérdés, kinek a kötelessége figyelni arra, hogy (esetleg a büntetőjog által is szankcionált) tanári magatartás ne forduljon elő az iskolában. Általánosságban nyilván az igazgatókra mutathatnánk, azonban az iskolavezetés kontrollja kevés ehhez. A demokratikus légkör, a tanulók beleszólási és részvételi joga, a sértettek és a mellettük kiállók állampolgári öntudata (amelyet akár a képviselőtestület is bátoríthat) biztosíthatja csak, hogy ilyen magatartás ne forduljon elő.

A japán oktatási rendszer sajátosságai

KISS ÉVA

Az elmúlt év novemberében a Japan Foundation által szervezett tanulmányút során alaposabban megismerhettem a japán oktatási rendszert. Az ottani Oktatási Minisztérium szakembereivel és a Tokió Egyetem Pedagógiai Tanszékének munkatársaival folytatott megbeszélések, valamint a Shikoku sziget keleti felében található tokushimai prefektúra két középiskolájában tett látogatás alkalmával gyűjthettem tapasztalatokat.*

Előjáróban a japán oktatási rendszer két fő vonását kell kiemelni: az egyik, a különösége; a másik, a társadalomban betöltött rendkívüli fontossága.

Bár a japán oktatás célkitűzései, az iskolastruktúra, a tanítási módszerek, a diákok viselkedése, a tananyag stb. sok hasonlóságot mutatnak más országokéval, mégis számottevően különböznek azoktól. Van bennük valami sajátosan „japános”, aminek okait maguk a szigetlakók is sokféleképpen próbálják magyarázni. Hivatkoznak – többek között – földrajzi fekvésére, évszázadokon át tartó izolációjára, természeti erőforrásban való szűkösségére, illetve a konfucionizmusra, melyek nemcsak az oktatást, hanem az emberek magatartását és mentalitását is meghatározzák mind a mai napig.

A „felkelő Nap” országában az élet minden területén érződik az, hogy a társadalom nagy fontosságot tulajdonít az iskolázottságnak. Ennek gyökerei a hagyományokban keresendők, ugyanis az írás-olvasás szeretete, a tudás tisztelete már a múltban is jelentős volt; részben pedig abban, hogy napjainkban a tanulás, a tudás az egyén életében sorsdöntő szerepet játszik. Az, hogy valaki milyen helyet foglal el a társadalmi struktúrában, milyen karriert „fut be”, milyen állást tölt be, elsődlegesen az iskolázottságtól függ, attól, hogy hol és mit tanult. De ugyanakkor az egyén kvalifikációs szintje kihat a társadalom egészére is, s tulajdonképpen a „japán csoda”, a gyors gazdasági fejlődés is részben a magasan képzett népességnek köszönhető. Manapság már nem kell különösebben bizonyítani, hogy egy ország gazdasági fejlettsége, sikeressége és lakosságának szellemi potenciálja között szoros összefüggés van.

Történelmi előzmények, oktatási reformok

A hosszú ideig tartó feudalizmus korában többféle iskola létezett Japánban, hogy a társadalom egyes osztályainak eltérő igényeit kielégítsék. A feudális birtokokon szerveződött „han” iskolákat a szamurájok gyermekei látogatták, akik főleg politikai, erkölcsi és hadászati ismeretekre tettek szert. A faluközösségek által működtetett iskolákban a tehetősebb rétegek gyermekei tanultak. A legelterjedtebbek az úgynevezett „terakoya” vagy „templom” iskolák voltak – mintegy húszezret számoltak össze belőlük –, de ezeket csak részben tartották fenn az egyházak. Elsődleges feladatuk az írás, olvasás és számolás megtanítása volt. Bár a látogatásuk nem volt kötelező és korhatárhoz sem volt kötve, mégis mintegy 40%-ra becsülik azoknak a hányadát, akik ilyen iskolákba jártak. Ez a magas arány annak a következménye, hogy az ismeretek birtoklásának már ebben

* Az Alapítvány anyagi támogatásáért ezúton is köszönetemet fejezem ki.

az időben nagy jelentőséget tulajdonítottak, ezért lelkesen vettek részt a megszerzésre irányuló oktatásban.

Meiji császár hatalomra kerülésével, 1868-tól óriási változások következtek be, az élet minden területén megkezdődött a modernizáció. Az oktatási rendszerben az első nagy reformot 1872-ben hajtották végre, amikor nyugati mintára egy „sok nyomvonalú”, integrált oktatási struktúrát vezettek be az elemitől az egyetemig. Eleinte az iskolába járást három, majd négy évre tették kötelezővé, később pedig felemelték hat évre, de díjmentes csak 1900-tól vált.

A második nagy reformra közvetlenül a II. világháború után, 1947-ben került sor, amikor a korábbi struktúrát az amerikai modellre alapozott a jelenlegi „egynyomvonalú”, 6-3-3-4 éves iskolarendszer váltotta fel. Ekkortól datálható a tankötelezettség 9 évre való kiterjesztése, valamint a jelenleg is érvényben levő oktatáspolitikai alapelveknek a deklarálása; melyek szerint, egyfelől minden állampolgárnak joga van, hogy képességeinek megfelelően díjtalan kötelező közoktatásban részesüljön függetlenül faji, vallási, nemi hovatartozásától, társadalmi státuszától politikai nézeteitől, anyagi vagy családi háttérétől. Másfelől a személyiség teljes fejlesztése, hogy egy békés, demokratikus nemzet önmagában bízó polgárait bocsássák ki az iskolákból, akik szeretik az igazságot és a békét, becsülik az egyéni értékeket, tisztelik az emberi jogokat, és mély felelősséget éreznek azért, hogy a társadalom hasznos tagjává váljanak.

Az 1950-es évek elején létesített, az Oktatási Minisztérium tanácsadó testületként működő Központi Oktatási Tanácsot azzal bízták meg, hogy a társadalmi, gazdasági változások oktatásra kifejtett hatásait feltárja, javaslatokat tegyen a figyelembevételükre, ill. minden az oktatással kapcsolatos problémát véleményezzen, intézkedéseket fogantatson az oktatás fejlesztése, színvonalának javítása érdekében. A Tanács az 1983. évi átmeneti felfüggesztéséig 27 jelentést készített, amelyek közül a leglényegesebbek az alábbi témákkal foglalkoztak:

- az integrált oktatási rendszer fejlesztésének lehetőségei;
- a nemzetközi együttműködés lehetőségei;
- a tanárok minőségének, képzettségének javítása;
- a közösség és a kultúra viszonya;
- az élethosszig tartó oktatás helyzete;
- az iskolai tankönyvellátás.

Állásfoglalásaik mindegyike közvetve vagy közvetlenül ma is hat az iskolai oktatásra. Mivel az 1980-as évek elejére az ország olyan gyors gazdasági, tudományos, technikai fejlődésen ment keresztül, amely a társadalmi környezetet is erőteljesen megváltoztatta és számos problémát (az iskolától való félelem a vizsgák, túlzott elvárások miatt, gyakori testi fenyegetés, a lemorzsolódás, a fiatalkori bűnözés és a vandalizmus erősödése stb.) vetett fel az oktatásban is, az ezekre irányuló intézkedések meghatározásához a hagyományos út nem bizonyult járhatónak. Ezért 1984-ben megalapították ideiglenes jelleggel – három évre – a Nemzeti Oktatási Reform Tanácsot azzal a céllal, hogy a felmerült nehézségekre radikálisabb és eredményesebb beavatkozási módokat fogalmazzanak meg, dolgozzanak ki, mintegy előkészítve a harmadik nagy reformot. A Reform Tanács, válaszul a kihívásokra, 1987-ben egyrészt hosszú távú feladatként a következőket jelölte meg:

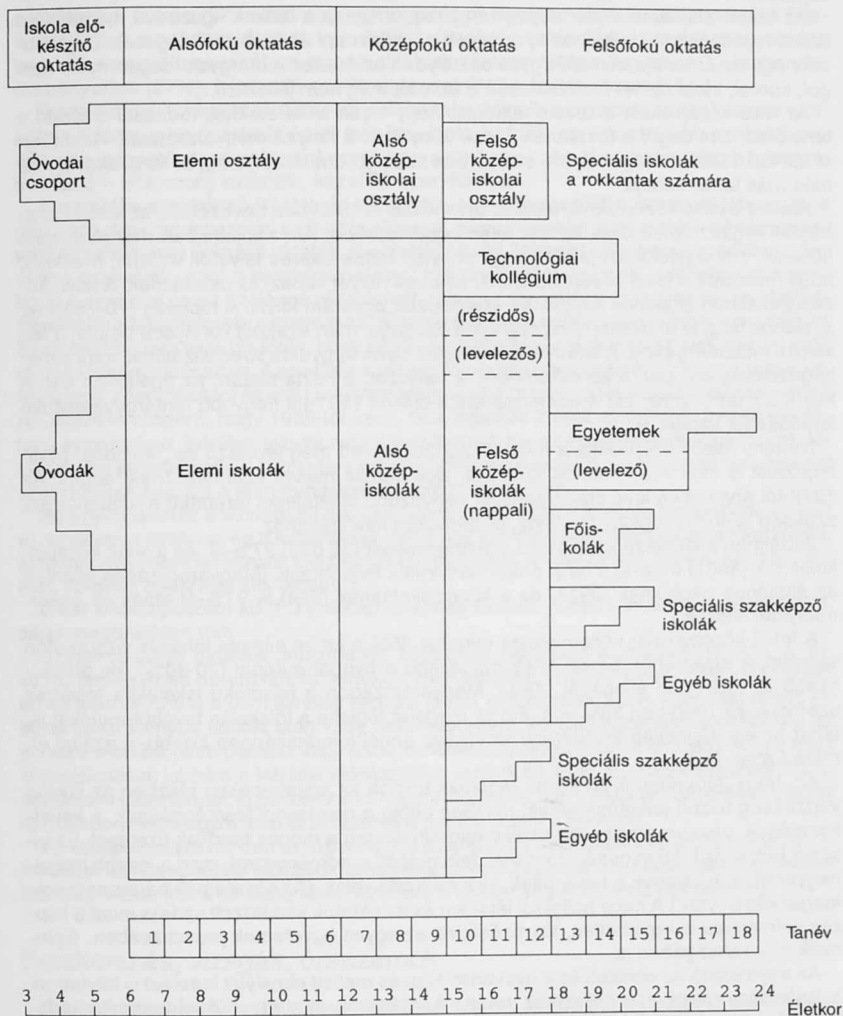
- a tantárgyak sokszínűbb választékát kell kínálni a középiskolai szinten;
- módosítani kell az egyetemi felvételi- és vizsgarendszert;
- növelni kell az oktatási lehetőségeket azok számára, akiket nem fogadnak magukba az oktatási intézmények;
- át kell alakítani az oktatási rendszert úgy, hogy azok külföldi diákokat is tudjanak fogadni.

A Tanács javasolta, hogy a jövőben a csoportoknak való alárendelés helyett az egyéniség tisztelete kerüljön előtérbe, és ahhoz, hogy Japán válaszul tudjon a technika és az informatika forradalma által fölvetett kérdésekre, nagyobb súlyt kell helyezni az élethosszig tartó oktatásra, képzésre.

A Reform Tanács feloszlása után a Központi Oktatási Tanács újratekerte a munkáját, hogy meghatározza és megvalósítsa a főbb célokkal összhangban álló konkrét teendőket. Ez a reformfolyamat az 1990-es évek elején kezdődött és napjainkban is tart.

A jelenlegi iskolarendszer

A törvény által szabályozott iskolarendszer főbb lépcsőfokait az óvoda (1-3 év), az elemi iskola (6 év), az alsó középiskola (3 év), a felső középiskola (3 év), és az egyetem jelenti, ami általában 4 év, de az orvosi 6 év. Ezeket a különböző szinteken egyéb iskolaféleségek (technológiai kollégiumok, speciális szakképző és iskolák, főiskolák) egészítik ki (1. ábra).



1. ábra
A jelenlegi iskolarendszer Japánban

Iskolai előkészítő oktatásra elvileg kétféle lehetőség van: az egyik „napközi” jellegű, amit a Népjóléti Minisztérium felügyel, inkább csak „megőrzi” a gyerekeket, ezért nem is tekinthető igazán előkészítőnek; a másik, az óvoda, amelyet az Oktatási Minisztérium irányít s amely túlnyomórészt is előkészít az iskolára. Az előbbieknél többsége (60%) állami, míg az utóbbiaké (58%) magánkézen van. Ezekbe az intézményekbe hároméves kortól lehet beírni a gyerekeket egy-három évre. Iskolakezdésre már minden gyermek rendelkezik legalább egy, iskola-előkészítőben töltött évvel.

Az elemi iskola hat éve és az alsó középiskola három éve együttesen adja a kötelező oktatás kilenc évét, ami ingyenes, és hat éves korban kezdődik. Így az iskolalátogatási arány erre az időszakra gyakorlatilag 100%-os. A kötelező oktatás keretében nincs szakképzés.

Az elemi iskolában olyan alaptantárgyakat tanulnak a diákok -igazodva mentális és fizikai fejlődésük fő fázisaihoz –, amelyek a hétköznapi élethez szükségesek. Legtöbbször egy tanár tanítja minden egyes osztályban az összes tantárgyat. Idegen nyelv (angol, koreai, kínai nyelv) tanítása ezen a szinten még nem jellemző.

Az alsó középiskola alapvető feladata, hogy olyan ismeretekkel, tudással lássa el a tanulókat, ami segíti a továbbtanulásuk irányának a helyes megválasztását. Általában ekkor kezdődik az idegen nyelv, elsősorban az angol tanítása. Az egyes tárgyakat itt már más-más tanár oktatja.

Amikor a felső középiskolai oktatás új rendszerét 1950-ben bevezették, az alsó középiskolát végzeteknek csak 42%-a jelentkezett ezekbe. Am napjainkban már több mint 90%-uk, ami egyfelől azt jelenti, hogy ennyien tettek sikeres felvételi vizsgát, másfelől, hogy mostanra a felső középiskola már szerves részét képezi az oktatásnak. A felső középiskolákban általános képzés és szakképzés egyaránt folyik. A többség (70-75%) az általános tárgyakat oktató középiskolákat látogatja, mert ezekből könnyebb bejutni a felsőfokú intézményekbe. A fennmaradó hányad olyan tárgyra specializálódik, mint a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem, a halászat, a háztartástan, az ápolástan stb. A legutóbbi tantervi revízió eredményeként a diákok 1991-től nagyobb tantárgyválasztási lehetőséget kaptak.

Néhány felső középiskola a nappali tagozat mellett még levelező és „részesítés” (esti) tagozatot is indít azon fiatalok számára, akik munka mellett szándékoznak tanulni. Az 1988-tól érvényben levő kreditrendszer kedvezőbb feltételeket teremtett a tanulmányok szükség szerinti megszakításához, ill. bármikor folytatásához.

Japánban a kötelező közoktatás intézményeinek (36 030) 97%-át, és a felső középiskoláknak (5501) 80%-át a helyi önkormányzatok működtetik. (Magyarországon jelenleg az általános iskoláknak (3917) és a középiskoláknak (824) is 97%-át adják az önkormányzati iskolák.)

A felső középiskolát végzeteknek mintegy 35%-a jut be sikeres felvételi vizsga után valamelyik egyetemre. Ez az érték magasabb a nyugat-európai (20-30%), de alacsonyabb az USA-beli átlagánál (48%). Magyarországon a felsőfokú iskolákba felvettek számaránya 1990-ben 36% volt, ám ez magába foglalta a főiskolán továbbtanulókat is, tehát az egyetemeken továbbtanulók aránya ennél mindenképpen kisebb, s ezáltal elmarad a japántól.

Az, hogy Japánban ilyen sokan tanulnak tovább az egyetemeken részben az iskolai végzettség túlzott jelentőségének, részben pedig a gazdasági felvirágzásnak, a következménye, ugyanis egyre több család engedheti meg a magas tandíjak fizetését. Ez viszont bizonyos fokú minőségi romlást, „felhígulást” eredményezett, mert a kisebb magánegyetemre olyanok is bekerültek, akik nem oda valók. (Az egyetemek háromnegyede magánkézen van.) A nagy hallgatói létszám és az oktatók korlátozott száma miatt a képzés színvonala is egyenetlen, tükröződik ez az egyes egyetemek presztízsében, diplomáik elismertségében is.

Az egyetemek az elméleti és a gyakorlati képzés mellett elmélyült kutatást is folytatnak a tudomány vagy a művészetek terén. A hallgatók mintegy 40%-ának a társadalomtudományok, 20%-ának a műszaki tudományok, 16%-ának a humán tudományok, 7%-ának az oktatás, 6%-ának az egészségügy, 3%-ának a mezőgazdaság és 8%-ának egyéb kisebb ágazat a fő szakterülete.

Az egyetemek közel kétharmada posztgraduális képzéssel is foglalkozik. A master's fokozat („egyetemi doktori”) megszerzéséhez általában két év, a Ph.D. („kandidátusi”) fokozathoz öt év szükséges, kivéve az orvosokat, akiknél ez négy évre redukálódik. A friss diplomásoknak mindössze 5%-a (kb. 50 ezer fő) vesz részt évente posztgraduális képzésben, mert a magas felvételi követelményeknek csak minden harmadik pályázó felel meg.

Az iskolarendszer zömét és a továbbtanulás fő irányát jelentő 4 domináns típuson kívül más iskolaféleségekből is lehet választani a kötelező oktatás befejezése után.

A felsőfokú intézmények másik csoportját a főiskolák alkotják, amelyekbe szintén csak eredményes felvételi révén lehet bejutni. Az elméleti és a gyakorlati képzés itt két vagy három évig tart. Bár a főiskolák száma (591) meghaladja az egyetemeket (523), a hallgatóiknak a száma (525 ezer) alig egynegyede az egyetemekneké (2294 ezer). A főiskolák 90%-a magántulajdonban van. A főiskolások fő szakterületek szerinti megoszlása hasonló az egyetemistákéhoz, bár az előbbieket körében többen foglalkoznak humán tudományokkal (27%), háztartás-gazdaságtannal (24%) és oktatással (15%).

Technológiai kollégiumok 1962-től működnek; diájkai a műszaki, kereskedelmi szakokon öt évig, a hajózásból öt és fél évig tanulnak. Az 1991-es reform újabb szakok beindítására is lehetőséget nyújtott. Az országban 62 ilyen – zömében kormányzati tulajdonban levő – intézmény működik, közel 55 ezer diákkal.

A speciális szakképző iskolák és az egyéb iskolák egyedülálló szerepet játszanak a japán oktatási rendszerben, amit az is elősegít, hogy létesítésük feltételei – néhány alapvető követelményt (képzett oktatók, megfelelő épület, infrastruktúra) nem számítva – kevésbé szigorúak, mint a hivatalos oktatási intézményekéi. Így arra is lehetőségük van, hogy a szakmai és az általános oktatásnak igen gazdag választékát kínálják az alsó középiskolai végzetetteknek, rugalmasan alkalmazkodva a változó társadalmi igényekhez. Ezért mindinkább elvárják tőlük, hogy mind nagyobb részt vállaljanak az élethosszig tartó oktatás lebonyolításában. A speciális szakképző iskolák népszerűségét, hogy vannak korreggeli, késő délutáni és esti tanfolyamaik is azok számára, akik napközben nem érnek rá. Jelentős vonzerő, hogy 1985-től azok, akik legalább 2 évet elvégeztek a felső közép-fokú kurzusokon, felvételi vizsga nélkül kerülhetnek be az egyetemekre. Egyre több főiskolás és egyetemista is látogatja ezeket az intézményeket, hogy speciális ismereteket szerezzenek például a kommunikáció, az informatika terén.

Az egyéb iskolák a különböző korú és végzettségű diákokat olyan ismeretekkel látják el, amelyek a szakmai és a hétköznapi életükhöz szükségesek. Vannak olyan kurzusok, amelyek egyetemi felvételre készítik fel, másokon a elővezetést, főzést, szabás-varrást, ápolást, nyelveket stb. oktatnak.

E két iskolatípusban kb. 1,3 millióan tanulnak évente. A 6611 intézmény döntő többsége magánkézen van.

Szintén sajátos oktatási „intézmény” képeznek Japánban a „magoló” iskolák, a „ju-ku”-k, amelyeknek három típusa (elméleti, nem elméleti, felvételi előkészítő) különíthető el. Az elemi 70%-a a nem elméleti képzést (zene, művészetek, sport, szépirodalom) nyújtó jukukat veszi igénybe tanítás után vagy vasárnaponként. Az alsó középiskolások 45%-a az elméleti oktatást (korrepetálást vagy plusz ismereteket) nyújtó jukukat látogatja, míg a felső középiskolások jobbára a felvételi előkészítőket keresik fel. Erről az „iskolaféleségről” megoszlanak a vélemények: egyesek szerint nagyon hatékony, míg mások viszont erősen vitatják ezt. Mindenesetre egyre több szülő szeretné jukuba járattatni a gyerekeit.

Az iskolarendszer minden szintjén megtalálhatók azok a speciális iskolák, ill. a normál iskolákban azok a speciális osztályok, amelyek a fizikailag és/vagy mentálisan sérült gyerekek számára biztosítják a tanulást, alkalmazkodva a rokkantságuk fokához és típusához.

Beiskolázás, vizsgák, óraszámok

A közoktatásban a japán kormányzat igen szigorú körzetesítési politikát érvényesít, ami azt jelenti, hogy minden körzetnek csak egy köziskolája lehet az egyes szinteknek megfelelően. A japán gyerekek kizárólag a lakóhelyük szerinti köziskolákat látogathatják, csak akkor választhatnak iskolát, ha magániskolába iratkoznak.

A kötelező oktatás intézményeiben soha sincs felvételi vizsga, az egyéb iskolafelépésekben és a magániskolákban viszont az óriási túljelentkezés miatt mindig van. A legtöbb diák először felső középiskolába felvételizik, leggyakrabban matematikából, továbbá japán és angol nyelvből, valamint természet- és társadalomtudományokból. A felvételi követelmények és a felvételi vizsgák egy prefektúrán belül azonosak. Korábban néhány iskola megkísérelte eltörölni a felvételi vizsgát, ez azonban csak a tekintélyük csorbulásához, vonzerejük csökkenéséhez vezetett; ezért hamarosan újra bevezették.

Valószínű, nem sok ország van még a Földön, ahol a tanév április 1-jén kezdődik és a következő év március 31-én fejeződik be. Japánban a tanév a költségvetési év alakulását követi. Az elemiben és az alsó, továbbá a legtöbb felső középiskolában a tanév három fő periódusra tagolódik. Az első áprilistól szeptemberig, a második októbertől decemberig, a harmadik januártól márciusig tart. Ugyanakkor a felsőfokú tanintézetekben két szemeszter különíthető el: áprilistól szeptemberig az első és októbertől márciusig a második.

A nyári szünet a leghosszabb, július második felében kezdődik és augusztus végéig tart. A téli szünet a naptári év, a tavaszi pedig a tanév végén általában két-három hét, de hogy pontosan mennyi az egyes vakációk hossza az iskolánként, és helységenként változhat.

A beszámolók időpontjai a szemeszterek zárásához kapcsolódnak. Rendszerint öt vizsgát kell letenni egy tanév során: hármát a „félévек” végén, kettőt „félév” közben, májusban és októberben. Kisebbszámú kérelmek – tesztek formájában – azonban havonta is előfordulhatnak. Japánban nagyon ritka, hogy a diák az adott szinten előírt minimum követelményeket nem teljesíti, azaz megbukik; évismétőlörökl pedig szinte nem is lehet beszélni. A tesztek az azonos évfolyamok tanárai közösen állítják össze. Érdekes, hogy a felső középiskolák szakosodott tanulói olyan ágazatok tartozó cégtől kapják a vizsgafeladatokat, amelyekre szakosodtak, például az ipar szakosok egy nagyvállalattól. E rendszer révén is az elméleti és a gyakorlati képzés egységére törekednek, hogy minél jobban felkészítsék az ifjúságot arra, hogy hasznos tagjaivá váljanak a társadalomnak.

Az Oktatási Minisztérium előírásai szerint a tanítási napok számát legalább 210 napban vagy több mint 35 hétben kell meghatározni. Ma a legtöbb iskolában 220 nap a tanítás, az új tantervi revízió viszont már 39 hetet tesz kötelezővé.

Japánban a tanulók csak nagyon indokolt esetben maradnak távol az iskolától, az igazolatlan hiányzás nem jellemző. Ehhez hozzájárul, hogy a szülők igen komolyan veszik az iskolát, ami szintén a japán mentalitásban, a nagyfokú önfegyelemre, a kemény és kitartó munkára való nevelés elvében gyökerezik.

Az évi, a heti és a napi óraszámok a felső középiskolákban a legmagasabbak. Egy felső középiskolás hetente 32 órát, évente pedig több mint 1100 órát tölt tanulással az iskolában, ugyanakkor egy magyar 8. osztályos alig 800 órát. (1. táblázat).

	Heti és évi óraszám összesen	Évfolyamok					
		1	2	3	4	5	6
Elemi iskola	Heti óraszám	25	26	28	29	29	29
	Évi óraszám	850	910	980	1015	1015	1015
Alsó középiskola	Heti óraszám	30	30	30			
	Évi óraszám	1015	1015	1015			
Felső középiskola	Heti óraszám	32	32	32			
	Évi óraszám	1120	1120	1120			

1. táblázat

A heti és az évi óraszámok a japán alsó- és középfokú oktatás intézményeiben (1993)

A szigetországban a tanulóknak általában napi 6 órájuk van hétfőtől péntekig és 2-4 szombaton. Az elemiben az órák 45, a középiskolákban 50 percesek, a szünetek mindössze 10 percesek. Napjainkban még már néhány iskolában minden második szombat

szabad – a meglátogatott tokushimai felső középiskolában ezt csak 1993-ban vezették be – amit sokan elleneznek, mert attól tartanak, hogy ezáltal csökken a tanulási kedv, ill. lazul a fegyelem; és aggódnak, hogy a megnövekedett szabad idejüket nem fogják tudni hol eltölteni a diákok.

Iskolai élet Japánban

A tanulók hétköznapjai függetlenül az iskola típusától nagyon sok hasonlóságot mutatnak egymással. Egy napjuk a tokushimai Jonan Felső Középiskolában tapasztaltak alapján a következőképpen írható le.

Réggel 8.20-ig megérkeznek az iskolába, a többség kerékpáron. Ám azok, akiknek 7.55-től valamilyen szabadon választott tárgyból órája van, korábban jönnek. 8.45-től egy rövid (kb. 10 perces) osztályfőnöki eligazítás van, majd 9 órától megkezdődik a tanítás, amit csöngő helyett egy sajátos szignál jelez. A délelőtti négy óra után 12.45 és 13.25 között a gyerekek az osztályteremben megebédelnek.

Ebédre vagy azt fogyasztják el, amit otthonról hoztak – igen elterjedtek az „ételes dobozok”, amelyekben meleg és hideg étel egyaránt megtalálható –, vagy azt, amit az iskola biztosít. Hogy a kétféle lehetőség közül, melyiket alkalmazzák, az a középiskolában a helyi adottságtól függ; az elemi iskolákban viszont kötelező a meleg ebédrel való ellátás. A narutói Daini Alsó Középiskolában mi is megkóstolhattunk egy ilyen ebédet, ami előételből, főételből (rizs és hal), egy darab mandarinból és 2dl tejből állt. Mindennap ugyanezt kapják a gyerekek azzal a különbséggel, hogy a rizs helyett egy héten kétszer kenyér van. Ez az iskolai menü 300 jenbe, közel 300 Ft-ba kerül. (Egy ehhez hasonló összetételű ebéd egy egyszerű étteremben körülbelül 1000 jenért kapható.)

A „kiadós” ebédet ismét két tanítási óra követi, azután pedig a közös takarítás következik. Az osztályterem és az iskola egyéb helyiségeinek takarítását hagyományosan az iskolások maguk végzik. Talán ezért is vigyáznak jobban a rendre, és ezért is tisztábbak a termek, a folyosók, mint nálunk. (Az elemi iskolákban az első évfolyamosoknak a felsőbb évesek segítenek, évente egyszer a tanév végén pedig az összes diák egyszerre dolgozik az iskola minden zugának kitarításán.)

Fél négytől újra együtt van az egész osztály, és az osztályfőnök vezetésével megbeszéli a nap legfontosabb eseményeit. Ezután az elemi iskolákból rendszerint hazaindulnak a diákok, de a középiskolákban még részt vesznek a kötelezően választott tárgyak óráján, s csak utána, 16.30 körül hagyják el az iskolát. Ezek az órák vagy egy sportág művelésére, vagy valamelyik tantárgyban való elmélyülésre szolgálnak.

A napirend a hét minden napján így alakul, a péntek csak annyiban más, hogy a délutáni két tanóra után egy egyórás klubfoglalkozás van, aminek tárgyát a diák választja meg. A tokushimai iskolában 18 féle sportág és 25 féle egyéb tevékenység (varrás, művészetek, kertészet, számítástechnika stb.) közül választhatnak. Szombatonként csak délelőtt van tanítás.

Az elemi és a középiskolások közül sokan – iskolai elfoglaltságuk „letudása” után – az igényeiknek megfelelő jukuba mennek, ami azt jelenti, hogy 6-7 óra körül érnek haza. Hosszúak és zsúfoltak tehát a diákok hétköznapjai, s még hétvégeken is korlátozott a tényleges szabadidejük.

Japánban tudatosan törekednek arra, hogy függetlenül az iskola helyétől, minden diák azonos „szolgáltatásokat” vehessen igénybe, s kedvező fizikai környezetben tanulhasson. Ezért számos új, modern iskolát létesítettek az elmúlt évtizedekben, és nagy hangsúlyt helyeztek ezek azonos szintű felszereltségére is. Így a tokushimai felső és a narutói alsó középiskola között nem tapasztaltunk lényeges különbséget: mindkettő viszonylag új, modern, kétszintes épület, hatalmas fedett és szabadterei sportpályákkal, belső udvarral, könyvtárral. Az osztályterem tágasak, világosak, tiszták, néhányban, pl. a számítástechnika teremben kizárólag papucsban lehetett közlekedni.

Mivel az osztályterem mindegyikében sokféle oktatási segédeszköz (írásvetítő, diavetítő, tv, video, stb.) található, ezért gyakrabban is alkalmazzák azokat, mint ahol a szünetekben kell egyik tanteremből a másikba vinni az eszközöket, mert kevés van belőlük. A tanárok Japánban is szabadon dönthetnek a segédeszközök és a tanítási módszerek megválasztásáról.

A jól berendezett, oktatási eszközökkel kitűnően ellátott termekben a hangulat mégis komornak vagy inkább komolynak hatott, részben a falak kopársága, szürkésége, a székek, padok katonás rendje miatt, részben pedig a diákok sötét színű uniformisa miatt. Olyan merevnek, mesterkéltnek tűnt minden, mintha nem is „igazi” iskolában jártam volna! „Hiányzott” az órák alatti fecsegés, duruzsolás, a szünetben a zsbongás, a hangos nevetés, a tanárok figyelmeztető szava. Itt nem kellett sem az osztályban, sem a szünetekben a folyosón felügyelni a gyerekekre. Számukra természetes az a rendkívüli fegyelmezettség, ahogy órán figyelnek, vagy ahogy azon kívül viselkednek az iskolában (is). Csak így lehetséges például a felső középiskolában hogy minden osztályterem ajtaja nyitva van.

A tanulók nemcsak az iskolában hordják az egyenruhájukat, hanem az iskolán kívüli rendezvényeken is (nyári tábor, tanulmányi kirándulás, versenyek stb.) A lányok általában sötétkék szoknyát és kék vagy fehér blúzt, a fiúk fekete nadrágot és zakót, ill. fehér inget viselnek. Tornaórán szintén egyenruhában tornáznak. Az uniformisok beszerzése a tanárok közreműködésével az iskolában történik. A szülők ott veszik meg valamelyik – az iskola által felkért – kereskedő cégtől a ruhákat, amely a nagytételű vásárlás miatt tetelem kedvezményt is ad.

Az osztályok létszámában attól függően, hogy hol található az iskola, számottevő különbségeket lehet felfedezni. Az országos átlag az elemi iskolában 31 fő, az alsó középiskolában 38 fő. A maximális felső határt az Oktatási Minisztérium 45 főben állapította meg a közoktatási intézményekben. A narutói alsó középiskolában 36-40 fős osztályokat láthatunk, míg a tokushimai felső középiskolában 25-30 főseket. Bár a tanárok megszokták ezeket a nagylétszámú osztályokat, és számukra nem jelent különösebb problémát a tanítás, mivel a fő cél, az ismeretek átadása így is megvalósulhat (legalábbis szerintük!). Ennek ellenére a kormányzat a jövőben szeretné elérni, hogy az osztályok kisebb létszámúak legyenek. (Nálunk országosan 22 fő jut egy osztályra.)

A magas osztálylétszámok elsődlegesen a nyelvi órákon hátrányosak. Sajnos, ma még nagyon sok helyen 30-40 fős „csoportokban” tanítják az idegen nyelveket, jobbra az angolt. Ez, és a tanítási módszer, mely a nyelvtanra és az olvasásra helyezi a hangsúlyt, szintén oka annak, hogy a szigetlakók nem beszélnek jól az idegen nyelveket. Magyarítható ez azzal is, hogy a XX. századtól egyre több japánul írt tankönyvet használnak az oktatásban, míg korábban idegen nyelven írottakból is tanultak; valamint azzal, hogy szigetország lévén viszonylag kevés a külföldi látogató, kevés japán utazik külföldre, így az idegennyelvi kommunikáció lehetőségei csekélyek.

Japánban rendkívüli figyelmet fordítanak a különbségek minimalizálására. A nagyobb eltérések (pl. az osztályméretekben, az iskolai élet eseményeiben) döntően az iskola környezetéből fakadnak, de az iskolák felszereltségében, a tananyagban, a tankönyvekben, a tanárok minőségében stb., s ez által a tanulók teljesítményeiben alig vannak különbségek.

Az Oktatási Minisztérium itt közvetlenül nem szól bele a tananyagba, azonban a legfontosabb tantárgyak esetében meg vannak határozva az alapkövetelmények, amelyek alapján az egyes iskolák kidolgozhatják helyi tantervüket, képzési-oktatási elképzelésüket. A kötelező közoktatási intézményeinek helyi tantervei nagyon hasonlóan egymáshoz, ami szintén az uniformizáltságot erősíti; a nem kötelező iskoláké, a felső középiskoláké viszont már sokkal több egyedi, sajátos vonást tartalmaznak, s jobban igazodnak a tanulók változó igényeihez.

A helyi oktatási, nevelési célkitűzések nemcsak attól függenek, hogy hol található az iskola, hanem a tantestület összetételétől, minőségétől is. A narutói alsó középiskola neve az iskolai élet alapelveit jelentő japán szavak (baráti együttműködés, szabályok tisztelete, egymás vidám köszöntése) rövidítéséből tevődik össze. A tokushi-mai felső középiskolában a legfontosabb nevelési cél: független és önmagukban bizó, kiegyensúlyozott, az emberi jogok tudatában levő személyiségek felnevelése, akik tisztelni tudják mások jogait.

A különböző iskolatípusokban tanított tárgyakat és óraszámukat három példa szemlélteti, amelyekről az ország más-más részeiben levő iskolák több-kevesebb mértékben eltérhetnek (2., 3. és 4. táblázat).

Említésre méltó, hogy az elemi iskolától kezdve a földrajzot és a történelmet a „társadalomtudományok” blokkban oktatják, míg a fizikát, a kémiát, a biológiát a természettudományokéban. Így a tantárgyblokkok éves óraszámjai megoszlanak a blokkot alkotó tárgyak között. Az egy blokkba tartozó tárgyakat vagy párhuzamosan vagy felváltva tanítják az iskolától, ill. a tanári adottságoiktól függően. Az alsó középiskolák tantervében az elemi iskolákéval csaknem azonos tantárgyak szerepelnek magasabb óraszámokban. Új elemként az egészségügy és az iparművészet, valamint a választható tantárgy jelenik meg.

A legnagyobb eltérések a felső középiskolák tantervében figyelhetők meg. A tantárgyterületeken belül különféle tantárgyak találhatók, amelyek közül egy kötelező, a többi pedig szabadon választható. Az első évfolyamban mindenki ugyanazokat a tantárgyakat tanulja, a második és a harmadik évfolyamokban viszont különböző (humán- és társadalomtudományi vagy természet-tudományi, elméleti vagy sport) irányba lehet szakosodni.

A tankönyveket az Oktatási Minisztérium által felállított követelmények alapján szerkesztik, és kizárólag azok kerülhetnek kereskedelmi forgalomba, amelyeket a Tankönyvet Felügyelő Tanács elfogadott, jóváhagyott. Azonban abban, hogy egy tantárgyat melyik rendelkezésre álló tankönyvből tanítják, abban a tanárok dönthetnek. A fontosabb tárgyak könyveit évente javítják, korrigálják, míg a kevésbé lényegeseket háromévenként. A kötelező oktatás ideje alatt a tanulók ingyenesen kapják a tankönyveket, amelyeket függetlenül az órarendtől, minden nap magukkal visznek az iskolába és tanítás után pedig haza. A tankönyvrendek kívül még nagyon sok kiegészítő anyag és segéd-eszköz áll a diákok, ill. a tanárok rendelkezésére, amelyekből tetszőlegesen válogathatnak.

A kötelező közoktatási intézmények kivételével minden iskola-típusban van tandíj, melynek összegét a helyi oktatási bizottságok határozzák meg. A tokushimai felső középiskolában például. 9000 jen havonta. Ennek az éves összege (108 ezer jen) egyrészt egy ipari munkás átlagos éves jövedelmének (3 millió jen) csak 3,6%-a, másrészt mindössze 13%-a annak a 816 ezer jennek, amibe egy felső középiskolás kerül az országnak. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a szülők ennyivel járulnak hozzá gyermekük felső középiskolai tanításához. Azok a tanulók, akik felső középiskolai vagy felsőfokú tanulmányaikat pénzügyi okok miatt nem tudnák folytatni a Japán Ösztöndíj Alapítványhoz fordulhatnak kölcsönért. A felső középiskolások kamatmentes támogatásban részesülnek, az egyetemistáknak és a főiskolásoknak 3%-os kamatot számolnak fel a diploma megszerzésétől. 1990-ben 450 ezren szorultak az Alapítvány segítségére, ami a 8,1 milliós diákszágnak 5,5%-a.

Japánban a költségvetési kiadások 14%-át fordítják az oktatásra, kultúrára, tudományra, hazánkban 6-7%-át. Előbbiben egy óvodásra 517 ezer jen, egy elemistára 771 ezer jen, egy alsó középiskolásra 809 ezer jen, és egy felső középiskolásra 816 ezer jen jut évente. A sziget- országban minden iskola, magánintézmény kap egy bizonyos összeget a központi és a helyi kormányzattól a működéséhez.

A tanárok helyzete

Japánban a tanárok társadalmi elismertsége, szakmájuk presztízse sokkal magasabb, mint nálunk. A tanárok az orvosokkal, ügyvédekkel azonos szintű társadalmi megbecsülésben részesülnek, a történelmi gyökerekkel függ össze részben pedig azzal, hogy ma is rendkívüli jelentőséget tulajdonítanak az iskolázottságnak. Ezért is biztosítja a törvényhozás, hogy a tanárok fizetése meghaladja más hasonló végzettségű és korú „közszolgák” fizetését.

A fizetés a tanárok életkorától, szakmai tapasztalatától, végzettségétől függ, ill. az iskolatípustól. A kezdő havi keresetek a főiskolai végzettségűektől a Ph.D. fokozattal rendelkezőkig, az óvodától az egyetemekig 160 és 280 ezer jen között mozognak. Ugyanakkor az átlagfizetés más területeken 250-300 ezer jen. A magán- és a köziskolák tanárainak jövedelme között nincs számottevő különbség, de az idősebb tanároké a kezdőkének akár kétszerese is lehet.

Tantárgy	Évfolyamok					
	1	2	3	4	5	6
Japán nyelv	9	9	8	8	6	6
Társadalomtudományok	—	—	3	3	3	3
Számтан	4	5	5	5	5	5
Természettudományok	—	—	3	3	3	3
Élő kísérlet*	3	3	—	—	—	—
Ének-zene	2	2	2	2	2	2
Rajz és kézművesség	2	2	2	2	2	2
Háztartástan	—	—	—	—	2	2
Testnevelés	3	3	3	3	3	3
Erkölcstan**	1	1	1	1	1	1
Speciális tevékenység***	1	1	1	2	2	2
Összesen	25	26	28	29	29	29

* Az első két évfolyam számára 1992-ben bevezetett tantárgy a természet- és a társadalomtudományok helyett, hogy elősegítsék a tanulók tapasztalati úton való ismeretszerzését.

** A magániskolákban az erkölcsi oktatás óraszámának egy részét vagy egészét a vallás oktatására fordítják

*** Magába foglalja a diáktevékenységet (diáktanács, klubtevékenység stb.), az iskolai eseményeket (ünnepi események, sport- és tanulmányi versenyek) és az egyéb diákfeladatokat (ebédeltetés és takarítás szervezése).

2. táblázat

Tantárgyak és heti óraszámuk az elemi iskolákban 1992-től

Tantárgy	Első	Második		Harmadik
		évfolyam		
Japán nyelv	5	4		4
Társadalomtudományok	4	4		2-3
Matematika	3	4		4
Természettudományok	3	3		3-4
Ének-zene	2	1-2		1
Képzőművészetek	2	1-2		1
Egészségtan és testnevelés	3	3		3-4
Iparművészet és háztartástan	2	2		2-3
Erkölcstan	1	1		1
Speciális tevékenység	1-2	1-2		1-2
Választható tantárgyak*	3-4	3-6		4-8
Összesen	30	30		30

* Sport, zene, művészetek, nyelvek tanulására nyújtanak lehetőséget

3. táblázat

Tantárgyak és heti óraszámuk az alsó középiskolákban 1993-tól

Japánban a tanári pályára kevésbé jellemző az elnöiesedés, mint nálunk, viszont a miénkhez hasonlóan az óvodától a felsőfokú intézmények felé haladva egyre kisebb a nők aránya. Az elemi iskolákban 56%-os a részesedésük, a felső középiskolákban viszont már csak 19%.

Tantárgy terület	Tantárgyak	Óraszámok
Japán nyelv	Japán nyelv I.*	4*
	Japán nyelv II.	4
	Japán nyelvi kifejezés	2
	Kortárs japán nyelvek	3
	Klasszikusok	4
Társadalomtudományok	Jelenlegi társadalom*	4*
	Japán történelem	4
	Világtörténelem	4
	Földrajz	4
	Etika	2
	Politika és gazdaságtan	2
Matematika	Matematika I.*	4*
	Matematika II.	3
	Algebra és geometria	3
	Analízis	3
	Differenciál- és integrálszámítás	3
	Valószínűségszámítás és statisztika	3
Természettudományok	Természettudomány I.*	4*
	Természettudomány II.	2
	Fizika	4
	Kémia	4
	Biológia	4
	Földtudomány	4
Egészségtan és testnevelés	Testnevelés*	7-9*
	Egészségtan*	2*
Művészetek**	Zene I-III.	2-2-2
	Szépművészetek I-III.	2-2-2
	Kézművésesség I-III.	2-2-2
	Szépírás (Kalligráfia)	2-2-2
Idegen nyelvek	Angol nyelv I.	4
	Angol nyelv II.	5
	Angol nyelv II. A	3
	Angol nyelv II. B	3
	Angol nyelv II. C	3
Háztartás-gazdaságtan	Általános háztartás-gazdaságtan***	4
	Speciális tevékenységek*	1 vagy több óra*
	Klubtevékenységek*	1 vagy több óra*

* Mindenki számára kötelező tantárgyak és óraszámok. A többi tantárgy szabadon választható.

** A négyféle művészeti ág közül egy kötelező mindenki számára.

*** Csak lányok számára kötelező.

4. táblázat

Tantárgyak és heti órászámaik az általános oktatást nyújtó felső középiskolákban 1994-től

Azt, hogy minden diák azonos minőségű oktatásban részesüljön, azáltal is megpróbálják elősegíteni, hogy a tanárokat bizonyos időközönként, (többnyire 6-7 évenként) át-helyezik egyik iskolából a másikba. A kötelező iskolákban tanítókat általában az adott településen, a felső középiskolai tanárokat pedig az adott prefektúrán belül irányítják át egy másik intézménybe.

Ahhoz, hogy valaki iskolában taníthasson, tanári diplomával kell rendelkeznie, (ami döntően egyetemi végzettséget takar), és át kell esnie egy tanárkinevezési procedúrán, amelyet rendszerint a prefektúra oktatási bizottsága bonyolít le. Az általános, szakmai és

tanítási témákra vonatkozó teszteket követően ilyenkor elbeszélgetnek a jelöltekkel, a testnevelők és a művészeteket oktatók pedig a gyakorlatban is bemutatják tudásukat. A döntést az írásbeli és a szóbeli „teljesítmény”, továbbá a diploma eredménye alapján hozza meg a testület, amely ha kedvező, akkor az iskolát is kijelöli, ahol a sikeres pályázó megkezdheti a munkáját.

Japánban alapvető oktatáspolitikai meggyőződés, hogy az iskolai oktatás színvonalát az ott tanító tanárok felkészültsége határozza meg. Ebből kiindulva nagy gondot fordítanak a tanárok képzettségének emelésére. Az 1970-es évek végén az Oktatási Minisztérium a Központi Oktatási Tanácsot kérte fel annak tanulmányozására, hogyan lehetne a tanári munka színvonalát tovább javítani. A bizottság javaslataira az 1980-as években a kezdő tanárok számára egyéves szakmai továbbképzést vezettek be, ugyanakkor a gyakorlott pedagógusoknak számos továbbképzési programot (oktatás menedzselése, speciális tárgyak tanítása, erkölcsi nevelés stb.) kínálnak, amelyekre többnyire a tartományi vagy a nagyobb városok oktatási központjaiban bonyolítanak le. Ezen kívül lehetőség van posztgraduális képzésre és külföldi tanulmányutakra is. 1959-től évente ötezer japán tanárt küldenek tapasztalatszerzés céljából más országokba.

Mivel Japánban a tanárokat nemcsak egyszerűen az ismeretek továbbadóinak tartják, a tanításon kívüli mindenféle egyéb iskolai tevékenységekben is nagy aktivitást követelnek tőlük. Így több időt töltenek az oktatással, ill. az oktatáson kívül is az iskolában, mint a mi tanáraink.

A szigetországban – hasonlóképpen, mint idehaza – az alsóbb szinteken tanítók óraszámja magasabb. Az elemi első négy évfolyamában 28, az 5., 6. évfolyamokban és az alsó középiskolában 25, a felső középiskolában heti 23 óra a kötelező, ezzel szemben nálunk 22 és 18 óra között van. Egy magyar tanár átlagos évi óraszámja (798) japán kollegáknak durván csak megközelítőleg a felét (47%) teszi ki.

Japánban több mint háromszáz éves hagyomány a tanárközpontról oktatás, ezért a tanítási órákon elsődlegesen a tanár „szerepel”, s az előadás, a frontális oktatás dominál. A tanulók passzív jelenlevőként, fegyelmезetten ülve hallgatják az előadót. Kevésbé jellemző a diákok különböző eszközökkel történő munkáltatása, háttérbe szorul a gyerekek kreativitásának, önálló gondolkodásának fejlesztése. Emiatt gyakran kritizálják is a japán oktatási módszereket, hogy túlzottan a memorizálásra, magolásra összpontosítanak. A tanítási módszer hibái a legszembetűnőbbben a nyelvtanítás, azon belül is a beszédkészség-fejlesztés eredménytelenségében tükröződnek, ugyanis a nyelvtanra és az olvasásra koncentrált nyelvtanítás miatt a gyerekek nagyon nehezen tudnak idegen nyelven kommunikálni.

A tanárok, ill. az iskola és a szülők kapcsolata általában jó. Mivel a tanárok értékítéletét nem vonják kétségbe a szülők, ezért kevés köztük a konfliktus. Évente egyszer van tanár-szülő találkozó, rendszerint a nyári szünet előtt, de a tanév során többször is meg hívják a szülőket, hogy gyermekeik órai tevékenységét megfigyeljék. Ezeket a „nyílt napokat” gyakran vasárnapra teszik, hogy a hétköznapokon elfoglalt, dolgozó apák is el tudjanak menni. A napi kapcsolattartás a szülőkkel itt is az osztályfőnökök feladata.

Összegzés

Egészeiben véve a japán oktatási rendszer nagyon jól szervezett, hatékony, és sok pozitív vonással rendelkezik. Az utóbbi években azonban a felgyorsult társadalmi, gazdasági változások és az erősödő külföldi hatások nyomán egyre több probléma merül fel. Mindezek arra ösztönzik a kormányt, hogy reformokat hajtsanak végre az oktatási rendszerben. A napjainkban is zajló megújítási törekvésekről viszont megoszlanak a vélemények. Sokan attól tartanak – s osztoznak a nézetüket –, hogy a mostani reformfolyamat, megszakítva az évszázados tradíciókat olyan változásokat eredményezhet, amelyek következtében a szinte példaképnek tekinthető oktatási rendszer pontosan az értékeit veszíti el.

„Erdő-hét” a visegrádi Áprily Lajos Általános Iskolában

MEZEI ANNA

Célul azt tűztük ki, hogy a project módszer eszközeivel „Az erdő” témát komplex módon, a maga összetettségében vizsgáljuk; a csoportok egy-egy résztermával elmélyülten foglalkoznak, majd az összefoglaló zárónapon a részekből próbáljuk meg a teljes „erdőképet” kialakítani. Tervezésünknel lényeges szempont volt, hogy a programnak legyenek olyan elemei, melyek minden csoport (tanuló) számára úgymond kötelező érvényű követelménynek számítson.

„Újszerű” pedagógiai kezdeményezés tapasztalatait szeretném közreadni. (Azért tettem időzjelbe az újszerű szót, mert a project módszer alkalmazása számunkra volt csupán újszerű, a hazai és külföldi nevelési gyakorlatban bizonyára nem ismeretlen fogalom.) Újszerűsége miatt is szívesen csatlakoztunk a Független Ökológiai Központ (FÖK) kezdeményezéséhez, hogy a Föld Napjához kapcsolódóan szervezzünk témahetet. Mi minden kell egy jó témahétnek? Először is egy rugalmas, kellőképpen nyitott, vállalkozószellemű nevelőtestület, melynek minden egyes tagja vállalja azt a másfajta tanítási gyakorlatot, amit a project módszer megkíván. Kell továbbá egy olyan kerettéma, amely elnyeri mind a nevelők, mind a tanulóiifjúság tetszését. Ezen kívül szükség van még a téma feldolgozásához szükséges szakértelemre, elengedhetetlen a tárgyi és személyi feltételek megléte is. Végül pedig összehangolt, jó szervezőmunka szükségeltetik a témahét során. A végeredmény kárpótol a befektetett plusz energiáért, mert egy kellemesen eltöltött hét után olyan hatásfokú tanulási eredményt könyvelhetünk el, amelyet sokszor tanítási órával is csak kínlódva, nyűglődve sikerül elérni.

Hogy iskolánk nevelőtestülete kellőképpen vállalkozószellemű nyitott és rugalmas, az is igazolja, hogy a témahét eltervezésekor igazából még nem tudtuk, hogy mit is takar pontosan a fogalom; hogy annak előkészítése, szervezése, lebonyolítása milyen pedagógusi hozzáállást igényel. Két dolog találkozott csupán: a belső igény egy újszerű pedagógiai gyakorlat kipróbálására, valamint a kerettéma aktualitása, érdekessége. Kerettémánk „Az erdő” volt. Nem kell különösebben bizonygatni, hogy ez a téma itt, Visegrádon, egy Áprily Lajos nevét viselő iskolának mennyire megfelelőnek és tetszetősnek bizonyulhat. Ráadásul nem is előzmény nélküli, hiszen 1987 óta, amióta iskolánk Áprily nevével viseli, minden év novemberében megrendeztük az Áprily-hetet, melynek keretében névadónk költészetének egy-egy vonását emeltük ki, így a természetről szóló írásai eléggé ismertek voltak tanulóink előtt.

Másfelől a természetismeret és a környezetvédelem is évek óta fontos helyen szerepel pedagógiai programunkban (szakkör, tábor, környezetvédelmi akciók). Mindezekből következően a nevelőtestület azonosulása a témahéttel egyértelmű volt.

A programot a következő pontokban határoztuk meg:

1. Kirándulás a környező vagy távolabbi erdőbe.
2. Egy – a csoport témájához illő – Áprily-vers keresése, megtanulása.
3. Takarítás, park- vagy erdőréz, Duna-part tisztítása.

Mint pedagógiai folyamatot, a programot három fázisra bontottuk:

- a) az előkészítés szakasza;
- b) a témahét szakasza;
- c) az értékelés szakasza.

Az előkészítés szakasza

A témahét vállalása után pályázati formában elkészítettük a témahét tervezett programját. Gyakorlati tapasztalatok hiányában nem mertük vállalni, hogy a tanulók önállóan alakítsanak csoportokat, inkább indirekt irányítással próbáltuk a gyerekeket a nekik leginkább megfelelő csoportba „terelni”.

Az előkészületi munka két szinten zajlott: egyrészt a nevelőtestület felkészüléséből, másrészt a tanulók felkészítéséből állt. A nevelők az általuk választott csoporttéma ismeretanyagát dolgozták fel, ötleteket gyűjtöttek a megvalósításhoz, felkérték a külső segítőköt, beszerezték a szükséges anyagot stb. A leggondosabb munkát a csoporttémák kidolgozása igényelte. A cél – feladat – tevékenység meghatározásával 14 csoport programját dolgoztuk ki. (Iskolánkban a tanulócsoporthoz száma 8, a tanulói létszám 161.)

A „cél” megjelölésénél figyelemfelkeltő, felhívó jellegű, tömör témameghatározás szerepelt, a „feladat”-nál a témakör feldolgozásának részkérdései, a „tevékenység”-nél a módszer, illetve a feldolgozás gyakorlati eljárásaihoz ötletek felsorolása.

A 14 csoporttéma a következő volt: Mi az erdő? Az erdő története – A minket körülvevő erdők – Mire használjuk a fát? – A fa élete – Az erdő és életkörnyezete – Érdekes erdők, különleges fák – Mit rejt az erdő? – Az erdő jövője. Mit kell tennünk az erdők védelmében? – Az erdő állatvilága – Mi fán terem? (érdekességek, különlegességek) – Az erdő, a fa a művészetekben – Az erdő mint gazdasági tényező – Az erdő rejtelvei, rejélyei – Erdő és történelem.

A gyermekek felkészítése, felkészülése elsősorban motiváló jellegű feladatokból állt. Egyelőre még nem csoportban dolgoztak, igazi csoportfeladatukat még nem ismerték. Fő szempont az erdő téli álomból való ébredésének megfigyelése volt környezetismereti séták, kirándulások alkalmából.

Az előkészületi szakaszban a nevelők figyelték a gyerekek érdeklődését, hogy ennek alapján próbálják megnyerni őket a csoporttémájukhoz. A témák felsorolásából kitűnhet, hogy azok széles skálán mozgó témaköröket ölelnek fel, s minden szaktanár és tanító megtalálhatta a szakterületéhez, érdeklődéséhez leginkább közelállót. Vegyes életkorú csoportokat azonban igazából mégsem sikerült kialakítani. Az alsó tagozatban a tanítók ragaszkodtak saját tanulócsoporthoz. A felső tagozatban sem volt nagy „keveredés”, ritka volt az a csoport, ahol az 5-8. osztály mindegyikéből volt tanuló (mint például a művészeti csoportban). Befolyásolta a csoportalakítást az is, hogy időközben más rendezvényen is részt kellett vennünk, s be kellett azt terveznünk az Erdő-hét programjába (pl. a 3. és a 4. osztály színjátszóinak szereplése a gyermekszínjátszó-szemle megyei bemutatóján, a 7. osztályos csoport felkészülése és szereplése a „Hazai termék, hazai munkahely” országos versenyén). Mindezekből adódóan az eredetileg tervezett 14 csoportból csupán 12 maradt.

A megvalósítás szakasza: Erdő-hét, április 18-22.

Ahhoz, hogy gördülékenyen, zökkenőmentesen valósuljon meg a sok szintéren zajló program, külön órendet kellett készíteni erre a hétre. Néhány alkalommal a csoportok egyike-másika közönte végezte feladatát: pl. a Mezőgazdasági Múzeum vadászati kiállítását, a Csontváry-képeket, Paál László festményeit a vadászati és a művészeti csoport együtt tekintette meg, a Vácrátóti Arborétumba az egész alsó tagozat elment stb. A hétrend mindenki számára hozzáférhető helyen volt kiügyesztve, az esetleges változásokat a csoportvezetők jelezhették. A foglalkozások reggel nyolc órákor kezdődtek általában, de a csoport aznapi programjától függően ettől eltérhettek. Ugyanekkor a helyszíneket is be kellett osztani ahhoz, hogy hatékony legyen a csoportmunka, egy helyszínen két csoportnál több egyszerre nemigen tartózkodhatott. Ugyelni kellett az előadások, a kirándulások és a manuális foglalkozások megfelelő arányára is.

A gyakorlati megvalósítás során derült ki, hogy terveinkkel hol léptük túl a megvalósíthatóság határát, továbbá milyen tényezők módosíthatják elképzeléseinket, végül pedig, hogy milyen „tartálékprogramról” kell gondoskodnunk. Az eső miatt már rögtön az első nap (hétfő) keményen feladta a leckét. Három csoport kivételével mindegyik csoport kirándulással kezdte volna a hetet, ehelyett az egész iskola kénytelen volt otthon maradni. Ugyancsak módosító tényezőnek bizonyult a Duna magas vízállása, amiért a vácrátóti

kirándulás is át kellett tennünk egy másik hétre. A programmódosítás azonban sohasem jelentette azt, hogy eltértünk volna az erdő témától, s hagyományos tanítási napot tartottunk.

A külső módosító tényezőket is igyekeztük a témahét javára fordítani. A színjátszók előadása (egy Áprily-mese, amely szintén az erdőben játszódik) alkalmából megnéztük a Szentendrei Skanzent, majd erdei úton tértünk haza Visegrádra. A „Hazai termék – hazai munkahely” versenyre készülő csoport a helyi fafeldolgozó üzemeket látogatta meg, előadást készítettek a Faipari KSZ-ről, ellátogattak a Szentendrei Papírgyárba.

A szemléltetés kedvéért kövessük figyelemmel egy csoport munkáját a tervezéstől a megvalósításig. Vegyük például a 4. csoportot, melynek témája az erdővédelem volt:

Cél: Az erdő jövője. Mit kell tennünk az erdő védelmében?

Feladat: Fejezetek a hazai erdészet történetéből.

Mi az erdővédelem? – Az erdővédelem története.

Az erdő „betegségei” – azok „gyógyítása”.

A civilizáció ártalmai.

„Az erdő fohásza”.

A faültetés elmélete és gyakorlata.

Pusztító erdőtüzek.

Tevékenység: Előadás – vetítés.

Gráfikon készítése az erdők pusztulásának mértékéről.

Felhívás, propagandaanyag készítése, plakátkiállítás a természetvédelem témaköréből.

Erdővédelmi munka végzése erdész irányításával.

Szakkikk fordítása németből és angolból.

Videofilm erdőtüzekről.

Mérések: a levegő és víz szennyezettsége.

A csoport hetirendje a következőképp alakult:

Hétfő: Pilisi Parkerdőgazdaság könyvtárában gyűjtőmunka – előadás – cikkfordítás.

Kedd: Kirándulás – faültetés erdész irányításával.

Szerda: Kirándulás Mogoróhegyre – védett növények, védett állatok (dia, video).

Csütörtök: Kirándulás Prédikálósziókra.

Mérések – megfigyelések.

Péntek: Összegzés – bemutató a többi csoport előtt – a Lutra című film megtekintése.

Megjegyzem, hogy az eképpen tárgyszerűen felsorolt hetirend nem adja vissza igazán az egyes programok élményét, gazdagságát, illetve mindazt az ismeretanyagot, amellyel a tanulók gazdagodtak. Külön gondot jelentett a témahét zárónapjának megrendezése. Vita tárgyat képezte, mennyire ragaszkodjunk a project módszer ama előírásához, hogy a csoportok jelenléte teljes körű legyen. Végül úgy döntöttünk, hogy tagozatonként elválasztjuk a csoportbeszámolókat. Összekötőelemként és olyan pontként, amikor az iskola minden tanulója jelen van, erdélyi testvériskolánk épp Visegrádon tartózkodó bábcsoportjának az előadását iktattuk közbe, ami szerencsénkre jól kapcsolódott a témánkhoz is, hiszen a négy évszakra, illetve a tizenkét hónapról szólt.

Az április 22-i, pénteki nap rövid leírása:

8 órától lázas izgalom: a csoportok összegeznek, kiállítást rendeznek, próbát tartanak. 9 óra után az alsó tagozatosok kezdik a bemutatkozást. A tornacsarnok alkalmi kiállítóterem: tablók, vadászati eszközök, kitömött madarak, állatbőrök, fából készített tárgyak, természet- és kéreggyűjtemény, fotók és rajzok, akvarellek. *Vivaldi* Négy évszakának zenéje szól, amíg a gyerekek elfoglalják a helyüket. Majd sorban következnek a csoportok, itt, az alsó tagozatban egy-egy osztály. Az elsősök eljátszották a fák panaszát *Felix Salten* Bambi gyermekei című könyve alapján. Megpróbáljuk közösen megjeleníteni hanggal, mozdulattal a nyugodt, majd a viharos erdőt. A második osztályosok általuk írt meséket olvastak fel. A harmadikosoktól megtudtuk, hány fa található községünk utcáin, a negyedikesek néhány kérdést, feladványt tettek fel, fakarddal lovagi tornát mutattak be. Játék, beszámoló, előadás ének és vers – minden az erdőről, a fákról szólt. Amikor 11 körül a felsősök is elfoglalták helyüket, parajdi barátaink marionett bábjátéka felüdítő élményt jelentett.

A felső tagozatos csoportok bemutatkozása is változatos volt. Az előadás jellegű beszámoló mellett játékos vetélkedőt rendeztek, ének-vers összeállítással szerepeltek, szemléltető bemutatót tartottak.

Felolvasták azt a levelet, melyet olyan iskolákba írtak, ahol természetvédelmi terület, védett erdő vagy fa található. Az erdő vadjaival foglalkozó csoport tagjai érdekes vadász-történeteket meséltek, rejtvényeket adtak fel. Az egyik csoport elkészítette a Dunakanyar és a római kori erdő vonalának makettjét lisztgyurmából.

A történelmi csoport a helyi erdőrészek nevééről szerzett ismereteit adta elő, így mindenki megtudhatta, mi a jelentése, illetve honnan ered az Erdőanya, a Vízverési rét, Telgáthy rét, az Újosztás, Döme halála stb. elnevezés. A képzőművész csoport megörökítette Visegrád legöregebb fáit: a platánsort, a Fő utca hatalmas tiszafáit, iskolánk öreg diófáját. Az erdővédő csoport tagjai grafikonon ábrázolták az erdők pusztulásának mértékét, elmagyarázták annak okait és azt, mit tehetünk a védelmükben. A másnapi versenyre készülő csoport a Faipari Kiszövetkezet történetéről számolt be, mintegy főpróbaként a verseny előtt. Érdekes, sokszínű, lazaságában is fegyelmezett délelőtt volt.

Parajdi barátaink kivül volt még néhány más vendégünk is, olyan felnőttek, akik a hét során segítettek programunkat.

Az iskolai záródélelőttöt délután filmvetítés követte. A Lutra című természetfilm megtekintésével nemcsak lezártuk, hanem további természetkutatásra is reméltük ösztönözni tanítványainkat.

Az értékelés szakasza

Természetesen már a megvalósítás szakaszában is rögzítettünk néhány olyan tanulóságot, melyeket egy következő témahétnél figyelembe kell vennünk (tartalékprogramok beépítése, már az előkészítő szakaszt jobban meg kell terhelnünk a project témájával). A jövő szempontjából még fontosabbnak tartottuk, hogy visszajelzésként összegyűjtsük a tanulókat, a szülőket és a tanárokat véleményét. Három kérdőívet szerkesztettünk:

1. a tanároknak (a tantestület minden tagjának),
2. a szülőknak (az alsó tagozatban minden negyedik gyermek szülőjének),
3. a tanulóknak (negyedik osztálytól minden negyedik tanulóknak).

A tanárok esetében a következőkre voltunk kíváncsiak:

1. Pedagógiai szempontból eredményesnek ítéled-e a project módszer alkalmazását, jelen esetben az erdő témakör feldolgozásához? Indokold meg válaszodat!

2. Hol jelentkeznek a legnagyobb nehézségek a program során:

- az előkészítés szakaszában,
- a megvalósítás során,
- vagy a feldolgozás szakaszában?

Mi jelentette a konkrét nehézséget?

3. Elegendők voltak-e a rendelkezésre álló eszközök, a megvalósításhoz kapott segítség? Ha nem, miben lett volna nagyobb segítségre szükséged?

4. A saját szakértőgyűjtő – osztálytanítói tevékenység – szempontjából jelent-e behozhatatlan kiesést az egy hét?

5. Milyenek ítéled meg csoportodban a gyerekek hozzáállását, aktivitását, érdeklődését és a munka eredményességét?

6. Javaslat, észrevétel, mind a múlt hét programjára, mind a jövőre nézve!

A szülőktől a következőket kérdeztük:

1. Hogy tapasztalták: gyermekük szívesebben, jobb kedvűen járt iskolába ezen a héten?

2. Beszámoltak-e a gyermekeik napi élményeiről, s ezek az élmények általában milyen hangulatról árulkodtak?

3. Aggódnak-e azért, hogy az egy hét kiesést illetve többi tantárgy esetében elmaradás okoz majd?

4. Sorolják fel azokat a konkrét gondokat, nehézségeket, amelyek az elmúlt hét iskolai programja miatt jelentkeztek! Véleményük szerint ezeket mivel lehetett volna kiküszöbölni?

A tanulók esetében feltett kérdéseink:

1. Összességében érdekesnek, hasznosnak találtad-e a hét programját?

2. Saját csoportod programját rangsorold aszerint, melyik hogy tetszett?

3. Nevez meg néhány konkrét ismeretet, mellyel ezen a héten az erdőről való tudásod gyarapodott!

4. Sorolj fel olyan zavaró tényezőket, amelyek véleményed szerint kedvezőtlenül befolyásolták a program eredményességét!

5. Melyik csoport beszámolója (kiállítás, előadása, játéka) tetszett a legjobban az utolsó napon? (A téma megnevezésével, ne a csoport számával válaszolj!)

6. Rendezünk-e máskor is témahetet? Milyen témákra lennél kíváncsi?

7. Egyéb észrevételeid, javaslatod a témahéttel kapcsolatban!

A kérdésekre adott válaszok elsősorban számunkra érdekesek és irányadók, egy-két választ mégis idézek annak alátámasztására, hogy miért érdemes témahetet rendezni.

Mindhárom körben pozitívan fogadták a témahetet. A szülők elsősorban azért tartották jónak, mert a sok kirándulás és egyéb program miatt gyermekük is szívesebben jött ezen a héten iskolába. Megegyezett a véleményük abban, hogy a tapasztalás útján szerzett élmények és ismeretek maradandóbbak és szélesebb tudást nyújtottak a természetről, az erdőről, mint a tanórai munka.

Idézem egy szülő véleményét: „Személy szerint nagyon örültem a kezdeményezésnek. Kár, hogy eddig nem volt ilyen! Egy olyan gyönyörű környezetben élünk, melyet gyermekeinknek is meg kell ismerniük, jobban kell szeretniük és elsősorban védeniük!

Véleményem szerint ezt a kezdeményezést feltétlenül folytatni kell, de ezen kívül nyugodtan ki lehetne bővíteni havonta + 1 nappal. Ilyenkor a falu egy-egy részét kellene bejárniuk, s megnézniük, hogy milyen környezetszennyező problémákat találnak, felhívniük az ott élő lakók, illetve az önkormányzat figyelmét azok megszüntetésére. Gondolok itt a patakszennyezésre, eldobált szemét, festékes dobozok, műanyagok; a gyomégetés környezetszennyező voltára (a fejlett országokban évek óta tilos a gyom égetése!); a védett állatok pusztítására; a felesleges fakivágásokra.

Nagyon fontosnak tartom, hogy gyermekeink környezetüket szerető, védő és óvó felnőttekké váljanak! Ez a hét nem kiesés volt gyermekeinknek, hanem egy olyan többlet, ami nélkül ma már nem szabad élni!

Kislányomat igen boldoggá tette az a hét, és elbeszélése szerint sokat nyújtott neki. Összefoglalva, köszönöm a tantestület kezdeményezését, és a jövőben, ha lehet, még több ilyen alkalmat teremtsenek gyermekeinknek.”

A szülők nem aggódtak, hogy kiesést jelentett ez az egy hét, és a családok számára sem volt különösebb gond ez a „felborított”. Figyelemreméltó az a válasz is, amely arra a kérdésünkre, hogy milyen élményekről számoltak be otthon a gyerekek, a következőképpen szól: „... a közvetlenebb tanár-diák kapcsolatrol.”

A gyerekek válaszait sokféleségük miatt nehéz rendszerezni. Az új ismeretekre vonatkozó kérdéseinkre adott válaszok viszont széles ismeretanyagra vonatkoznak: pl. a fa kártevői – a mérgezőgombáknak egy kis csészéje van – a viricselés – hagyásfák – kászum – hogy mennyi idő kell, míg egy fa megnő, ám milyen hamar el lehet pusztítani – több szólast, mondást ismertem meg – a Fűvészkerben sok növényvel ismerkedtem meg, amiről eddig nem is tudtam – hogyan lehet a fa életkorát a kivágás után megállapítani – honnan kapta a Muflon-kunyhó a nevét – hogy a Pilisben található legnagyobb fa mérete 43 méter magas, 1 méter átmérőjű és 13 m³ tűzifának elegendő – az erdőpusztulás okai: bányák, vegyi anyagok, közlekedés, talajvíz csökkenés, szárazság – mely állatokat mikor, hogyan és mivel vadásszák, a vadászat és a vadászok szokásai – a Csontváry-kiállítás – az erdő vadgazdálkodása – ismereteket szereztünk a faültetéssel kapcsolatban – a fa feldolgozása, a fából készült dolgok gyártásismerete – megtudtam, hogyan lesz a kivágott fából késztermék (koporsó, papír, bútör). A saját csoportprogram rangsorolásánál, valamint a bemutató tetszési sorrendjénél bebizonyosodott az a feltételezésünk, hogy a programok sokféleségéből mindenki talált magának megfelelőt, neki tetszőt.

Zavaró tényezőként csupán az időjárás okozta nehézségeket említi a gyerekek. Javaslatként azt fogalmazták meg, hogy a diákok maguk választhassák meg a csoportjukat. A javasolt témáknál pedig inkább megmaradtak az erdőnél, a témamegközelítésre tettek inkább javaslatot.

A project módszer jövőbeni alkalmazását illetően a tanári vélemények feltétlenül figyelemreméltók. A tanárok kivétel nélkül eredményesnek ítélték az erdő-hetet. Úgy vélték, tapasztalatszerzés és ismeretgyűjtés szempontjából gazdagabb lehetőséget kínált, mint a tanítási óra. „Az életkortól független, az érdeklődési kör szerinti csoportok kialakulása-

nak újszerűsége pozitívan hatott a foglalkozásokra, a résztvevők aktivitását erősítette.” – vélekedett az egyik tanár.

S egy másik: „Eredményesnek tartom, mert ezzel a módszerrel olyan érzelmi hatások érik a gyerekeket, amelyeket a hagyományos keretek között nem tudunk elérni, és így kevésbé száraz, de mélyebb ismerethez jutnak.” A tanárok is pozitív elemként említették a tanár-diák kapcsolat másságát ez alatt az egy hét alatt. Meglepőnek tartották a csoportok bemutatkozásánál néhány tanuló bátor kiállítását, olyan tanulókat, akik a tanítási órákon a passzívabb, hallgatólagos tanulók közé tartoztak. Javaslatként más időpont megválasztását ajánlották. Később, a tanév vége felé ez a vélemény némiképp módosult, hiszen a téma szempontjából igazán jó időpont volt. Az időpont kijelölése szempontjából inkább azt kell a jövőben szem előtt tartanunk, hogy már a tanév elején kezdjük el a témahét tervezését és készülünk a megrendezésére, legyen az bármilyen témát feldolgozó program.

Gondot jelentett a témahét adminisztratív rögzítése; az, hogy hogyan, milyen módon számoljuk a tanítási napokat, órákat a naplóban. Mi azt a megoldást választottuk, hogy a témahét hetirendjét beragasztottuk minden naplóba, a tanárok pedig bejelölték azokat a csoportmunkákat, melyekben az osztály tanulói részt vettek. A témahéten egyetlen tanárgy esetében sem számoltunk tanítási órát.

A téma jellegéből adódóan néhány tantárgyból valóban nem lehetett a heti tanítási órát sem számszerűleg, sem tematikailag „elkönyvelni”, de tananyag-átcsoportosítással nem jelentett különösebb gondot a tanév befejezése.

Összegezve

A témahét során szerzett tapasztalatainkat, az egyik tanuló véleményét írhatnám ide: „Egyébként az egész hét szuper (!!!) volt.” Komolyra fordítva a szót: valóban érdemes a tanév során egy-két témahét beiktatásával oldani a tanév feszességét. A project módszer alkalmas az olyan pedagógiai problémák megoldására, mint a tanulói aktivitás fokozása, a peremhelyzetben lévő gyerekek bevonása az ismeretszerzésbe, a tanár-diák kapcsolat oldása, a csoportmunka során egymás figyelése és „helyzetbe hozása”, s miután a számonkérés, az értékelés nem a hagyományos módon történik, minden résztvevő sikerélményhez jut.

A project hét megrendezésével ugyanakkor nem zárhatjuk le a témával kapcsolatos ismeretszerzést, ez csupán alapot nyújthat a téma (jelen esetben az erdő) rendszerbe illesztéséhez. A különböző tantárgyak tanításánál a témahét során szerzett gazdag tapasztalati anyag, ismeret és élmény a pedagógus tudatos irányításával be kell épüljön a tananyag feldolgozásába, s a mozaikszerű ismeretanyag így válhat teljessé. A témahét eredményességének legfőbb kritériuma tehát, hogy ne lógjon ki az iskola pedagógiai programjából, hogy a megvalósításban résztvevők magukénak érezzék mind a témát, mind az egyes tevékenységi formákat. Ebben az esetben valóban „szuper (!!!)” hét lesz minden résztvevő számára. Fontosnak tartom a külső segítők, résztvevők körének felkutatását és megnyerését is. Mivel a project módszer kilép az iskola falai közül, nem elhanyagolható szempont olyan személyek felkérése, akik a választott téma szakértői, akik újat és mást tudnak nyújtani a gyerekeknek, és szívesen foglalkoznak is velük. Esetünkben pl. előadást tartott a Parkerdó nyugdíjas igazgatója, a múzeum múzeumpedagógusa, elkísérte a gyerekeket a kirándulásra az erdészet fővadásza, a faültetést erdészek irányították, a Fűvészkertet erdész szülők mutatták be, az üzemekben ugyancsak a szülők segítségével ismerkedtek a gyerekek a fafeldolgozás mesterségbeli fortélyaiával.

S még egy utolsó, de nem elhanyagolható szempont a témahét sikeres megrendezéséhez: a megfelelő anyagi háttér. Mivel a sokszínű élmény- és tapasztalatszerzés egyik alappillére az eredményességnek, azt bizony az iskola költségvetését meghaladó anyagi háttérrel lehet csak biztosítani. Jelen esetben a témahetet pályázaton elnyert támogatással tudtuk megrendezni, de kérdés, hogy vajon ez a lehetőség a jövőben is biztosítható lesz-e? A kérdés kérdés marad, de egy biztos: terveink közül nem marad ki újabb témahét megrendezése, legfeljebb a lehetőségeinkhez igazítjuk majd „álmainkat”.

Ájánlom másnak is a módszer kipróbálását!

Arkhimédész törvényének ismerete és alkalmazása az általános iskolában

Tények és következtetések egy eredményvizsgálatból

ZÁTONYI SÁNDOR

Az általános iskolában fizikából Arkhimédész törvénye hagyományosan tananyag. Az első általános iskolai tankönyvek – az 1945 előtti tankönyvekhez hasonlóan – a súlyvesztesség fogalmának az alkalmazásával foglalták meg a törvényt: „Minden folyadékba mártott test annyit veszít a súlyából, mint az általa kiszorított folyadék súlya.” (1) 1958-tól kezdődően a felhajtóerő fogalmának az alkalmazásával határozzák meg a tankönyvek Arkhimédész törvényét: „Minden folyadékba merülő testre felhajtóerő hat, amelynek nagysága a test által kiszorított folyadék súlyával egyenlő.” (2) A lényegyet tekintve, hasonló módon tartalmazza a törvény szövegét a vizsgálatunk idején használt tankönyvek is. (3)

Arkhimédész törvényének az ismerete az általános műveltség megalapozása, a természettudományos (fizikai) szemléletmód kialakítása és a gondolkodásfejlesztés szempontjából nézve egyaránt fontos része a fizika tananyagának. Az Országos Pedagógiai Intézet, majd pedig az Alapműveltségi Vizsgaközpont által végzett eredményvizsgálatok azonban egyöntetűen azt mutatják, hogy a törvény megértése, alkalmazása sok tanuló számára súlyos problémát jelent. Az Arkhimédész-törvénnyel kapcsolatos feladatok megoldásában a tanulók – az első felmérésektől kezdve a legutóbbi eredményvizsgálatokig bezárólag – gyenge átlageredményt értek el. (4)

Ezért szükségesnek tartottuk megvizsgálni, hogy milyen megértésbeli és metodikai problémák merülnek fel Arkhimédész törvényének elsajátításával és alkalmazásával kapcsolatosan. Ennek érdekében olyan eredményvizsgálatot végeztünk, amelynek feladatmegoldásaiból direkt módon lehet következtetni a tanulók ismereteire és azok alkalmazásával kapcsolatos gondjaira. A vizsgálatra Győr-Moson-Sopron megye területén 31 iskolában, 43 tanulócsoporthoz került sor, 1025 tanuló részvételével.

A 8. osztályos tanulókkal megoldott feladatok és a várt válaszok, megoldások a következők voltak:

1. Hogyan szól Arkhimédész törvénye? (Válasz: A felhajtóerő egyenlő nagyságú a test által kiszorított folyadék vagy gáz súlyával.)

2. Mekkora felhajtóerő hat a vízben levő alumíniumdarabra, ha a kiszorított víz súlya 500 N? (Megoldás: 500 N)

3. A petróleumba merülő réz alkatrészsre 15 N felhajtóerő hat. Mennyi a kiszorított petróleum súlya? (megoldás: 15 N)

4. Vízbe merül az 1 m^3 térfogatú, 72 000 N súlyú vastömb. 10 000 N súlyú vizet szorít ki.

a) Mekkora felhajtóerő hat a vastömbre? (Megoldás: 10 000 N)

b) Mekkora erővel lehet a vastömböt a vízben fenntartani úgy, hogy egészen a víz alatt legyen? (Megoldás: 62 000 N erővel.)

Az 1. feladatra adott válaszok alapján arról kívántunk tájékozódni, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók milyen arányban tudják felidézni az egy évvel korábban, a 7. osztályban tanult törvényt. A 2-3. feladat megoldatása révén arról akartunk képet kapni, hogy milyen mértékben tudják értelmezni a törvényt konkrét esetekben. A 4. feladat megoldása az ismeretek alkalmazását kívánta meg a tanulóktól két lépésben.

A törvény ismerete

Vizsgálatunk céljából kiindulva, a törvény ismeretét ellenőrző 1. feladat helyes megoldásaként nemcsak az idézett megfogalmazást fogadtuk el, hanem jónak tekintettük a választ abban az esetben is, ha a tanuló csak a folyadékokra érvényesen fogalmazta meg a törvényt. (Nem mindegyik tankönyv tartalmazza a gázokra vonatkozó kitétel.) Elfogadtuk a tanuló megfogalmazását akkor is, ha vizet írt folyadék helyett. Ugyancsak jónak tekintettük a választ akkor is, ha a tanuló a régi szemléletmódnak megfelelően, a „súlyvesztés” fogalmát alkalmazva írta le a törvényt. Sok tanuló a szüleitől, illetve az ismert énekből tanulta ezt a megfogalmazást. Esetenként előfordult azonban, hogy az osztály tanulóinak a többsége így írta le a törvényt. Ezekben az osztályokban a tanulók – feltehetően – fizikaórán ismerték meg ezt a változatot.

Az 1. feladatban megfogalmazott kérdésre adott helyes (elfogadható) tanulói válaszok – ennek megfelelően – két típusba (A, B) sorolhatók:

A) Egyenlőség a felhajtóerő és a kiszorított folyadék (víz) súlya között. Néhány tanulói megfogalmazás: A felhajtóerő egyenlő nagyságú a test által kiszorított folyadék vagy gáz súlyával. Bármilyen folyadékba vagy gázba merülő testre felhajtóerő hat, amelynek nagysága egyenlő a kiszorított folyadék vagy gáz súlyával. A felhajtóerő egyenlő a test által kiszorított víz súlyával.

B) Egyenlőség a „súlyvesztés” és a kiszorított folyadék (víz) között. Néhány példa: Minden folyadékba vagy gázba merített test a súlyából annyit veszít, amennyi az általa kiszorított folyadék vagy gáz súlya. Minden folyadékba merülő test a súlyából annyit veszít, amennyi az általa kiszorított folyadék súlya. Minden vízbe mártott test a súlyából annyit veszít, mint az általa kiszorított víz súlya.

Az 1. feladat kérdésére csak azok a tanulók tudtak hibátlan választ adni, akik a 7. osztályban nemcsak megértették, de meg is tanulták a törvényt, olyan mélyen bevésve emlékezetükbe, hogy az egy év múlva is felidézhetővé vált. A vizsgálatban részt vett tanulók az 1. táblázatban látható arányban fogalmazták meg helyesen (elfogadható módon) Archimédész törvényét.

A törvény meghatározása	A	B	Együtt
A helyes válaszok száma	404	292	296
A helyes válaszok aránya	39,41%	28,49%	67,90%

$n = 1025$

1. táblázat

Az A) típusú meghatározáson belül 38 tanuló (3, 71%), a B) típusú megfogalmazáson belül pedig 214 tanuló (20, 88%) írt vizet folyadék helyett.

A hibás válaszok közül a következők voltak a jellegzetesek:

C) Egyenlőség felírása a valóságban nem egyenlő mennyiségek között. Néhány tanulói megfogalmazás: A felhajtóerő egyenlő a test súlyával. A felhajtóerő egyenlő a folyadékba merülő test tömegével. A folyadék súlya egyenlő a folyadékba merülő test súlyával. Egy test által kiszorított víz vagy gáz súlya megegyezik a test súlyával. A vízbe merülő test tömegének nagysága egyenlő a kiszorított víz súlyával. Minden vízbe mártott test annyit veszít a súlyából, mint amennyi a test súlya. A vízben és a gázban levő test a súlyából annyit veszít, amennyi az általa kiszorított víz vagy gáz tömege. (105 tanuló; 10,24%) (5/)

D) Hiányos vagy nem értelmezhető meghatározás. Néhány példa: A felhajtóerő bármilyen folyadékba vagy gázba merülő testre hat. A folyadékokban és a gázokban levő

testekre felhajtóerő hat. A felhajtóerő nagysága függ a folyadék vagy gáz által kiszorított víz súlyától. Minden folyadékba merülő test annyit veszít a súlyából, mint amennyi az általa kiszorított folyadék térfogata. Minden test kiszorított súlya annyi, mint a kiszorított víz súlya. Amennyi vizet kiszorít az az anyag, annak a tömegével kevesebb az anyag tömege. (168 tanuló; 16,39%)

E) Nincs meghatározás. A tanulók egy része nem írt semmilyen választ az 1. kérdésben feltett kérdésre. (56 tanuló; 5,46%)

A törvény alkalmazása

A 2-4. feladat megoldásában a vizsgálatban részt vett tanulók a 2. táblázatban látható megoldási szinteket érték el. Az eredményeket aszerint csoportosítjuk, hogy milyen típusú (A – E) megfogalmazást adtak Arkhimédész törvényére az 1. feladat megoldása során.

Feladat	A törvény meghatározásának típusa					Együtt
	A)	B)	C)	D)	E)	
2.	359	195	73	95	22	744
	35,02%	19,02%	7,12%	9,27%	2,15%	72,59%
3.	337	165	66	94	18	680
	32,88%	16,10%	6,44%	9,17%	1,76%	66,34%
4/a.	298	109	27	54	15	503
	29,07%	10,63%	2,63%	5,27%	1,46%	49,07%
4/b.	191	79	18	33	6	327
	18,63%	7,71%	1,76%	3,22%	1,46%	31,90%

$n = 1025$
2. táblázat

A 2-3. feladatot természetesen azok a tanulók oldották meg legnagyobb arányban, akik ismerték Arkhimédész törvényét (A, B) és azt alkalmazni is képesek voltak az adott, konkrét esetekre. Elgondolkodtató viszont, hogy szép számmal voltak olyan tanulók is, akik jó megoldást adtak annak ellenére, hogy nem ismerték, vagy csak bizonytalanul ismerték (C-E) a törvényt.

Érdekes összehasonlítani azt is, hogy milyen arány adódik akkor, ha a 2-4. feladat helyes megoldásainak a számát a különböző típusú (A-E) meghatározások számához viszonyítjuk. Vagyis az egyes meghatározásokat adó tanulók számát tekintjük viszonyi-

Feladat	A törvény meghatározásának típusa				
	A)	B)	C)	D)	E)
1.	404	292	105	168	56
	100%	100%	100%	100%	100%
2.	359	195	73	95	22
	88,86%	66,78%	69,52%	56,55%	39,29%
3.	337	165	66	94	18
	83,42%	56,51%	62,86%	55,95%	32,14%
4/a.	298	109	27	54	15
	73,76%	37,33%	25,71%	32,14%	26,79%
4/b.	191	79	18	33	6
	47,28%	27,05%	17,14%	19,64%	10,71%

$n = 1025$
3. táblázat

tási alapnak (100%-nak) és nem a teljes tanulói létszámot. Ha ilyen módon számítjuk ki a 2-4. feladat megoldásában elért eredményeket, akkor a 3. táblázatban látható adatokat kapjuk.

Meglepő, hogy azok a tanulók, akik csak valamilyen hibás egyenlőséget írtak fel Arkhimédész törvényeként (C), nagyobb arányban oldották meg jól a 2., 3. feladatot, mint akik a súlycsökkenés fogalmának a felhasználásával határozták meg a törvényt (B).

Annak egzakt megállapításához, hogy milyen szoros összefüggés van Arkhimédész törvényének ismerete és az alkalmazási képesség között, a korrelációs együtthatók adnak kiindulási alapot. (6) Ha az egyes tanulócsoportok feladatmegoldásait alapul véve kiszámítjuk a korrelációs együtthatókat, akkor a 4. táblázatban látható adatokat kapjuk. Figyelembe véve a vizsgálatban részt vett tanulócsoportok számát (43) és a korrelációs együtthatók kritikus értékeit (7), az adott körülmények között a 0,39 feletti korrelációs együtthatók jelzik a feladatmegoldások közötti szignifikáns, szoros összefüggést.

Feladat	1.	2.	3.	4/a.	4/b.
1.	—	0,55	0,49	0,53	0,38
2.	0,55	—	0,90	0,58	0,50
3.	0,49	0,90	—	0,71	0,57
4/a.	0,53	0,58	0,71	—	0,72
4/b.	0,38	0,50	0,57	0,72	—

$n = 43$
4. táblázat

Ezek az adatok a tanulócsoportok adatai felől közelítve erősítik meg (összhangban a 2. és 3. táblázat adataiból levont következtetéssel), hogy szoros összefüggés van a törvény ismerete (1. feladat) és az alkalmazást igénylő feladatok helyes megoldása között (2., 3., 4/a. feladat). Ez alól csak a 4/b. feladat kivétel. Ami nyilvánvalóan abból adódik, hogy a tanulóknak a törvény alkalmazásán túl hibátlanul kellett meghatározniuk a test súlyából és a felhajtóerőből a test fenntartásához szükséges erőt is. Ez viszont már Arkhimédész törvénye mellett további ismeretek alkalmazását is igényelte tőlük.

Amint várható volt, szoros összefüggés van a törvény alkalmazását igénylő feladatok (2-4. feladat) megoldásai között is. Vagyis, ha valamelyik tanulócsoporton belül jól oldják meg a tanuló az egyik feladatot, jó a megoldási szint a többi feladat megoldásában is.

Célszerű külön összehasonlítani azokat a tanulóknak a feladatmegoldásait, akik a „régii megfogalmazással”, illetve a jelenlegi tankönyvek szóhasználatával írták le Arkhimédész törvényét. A 2-3. táblázat adataiból egyértelműen kiolvasható, hogy sokkal nagyobb arányban oldották meg helyesen a 2-4. feladatot azok a tanulók, akik a „felhajtóerő” fogalmának a felhasználásával határozták meg Arkhimédész törvényét (A), mint azok, akik a „súlyvesztesség” szó alkalmazásával írták le a törvényt (B). Különösen nagy a különbség a 4. feladat megoldásában.

Éz természetes is, ha figyelembe vesszük a következőket:

a) A feladatok a felhajtóerő fogalmának a felhasználásával fogalmazták meg a kérdéseket, összhangban a használatban levő tankönyvek szóhasználatával. Így azok a tanulók, akik Arkhimédész törvényét a tankönyvek megfogalmazásával megegyező módon ismerték (A), egyszerűbben jutottak el a helyes válaszokhoz: a 2., 3. és a 4/a. feladatok esetében tulajdonképpen „csak” konkretizálniuk kellett a törvény szövegét az adott, konkrét esetre.

b) Azok a tanulók, akik Arkhimédész törvényét a régi megfogalmazásban ismerték meg (B), azt tudták kiszámítani, hogy a folyadékba merülő test mennyit „veszt a súlyából”. A feladatok viszont a felhajtóerő kiszámítását várták el a tanulóktól. Ha e tanulók nem tudták, hogy a „súlycsökkenés” tulajdonképpen a felhajtóerővel egyenlő, akkor nem tudták választ adni a feladatok kérdésére. Ha viszont tudták ezt a kapcsolatot, akkor egy gondolkodási művelettel többet kellett elvégezniük, mint azoknak, akik a tankönyvek megfogalmazása szerint ismerték meg a törvényt. Ez egy további hibaforrást rejt magában.

Tanulságos megvizsgálnunk azt is, hogy milyen összefüggés van a törvény alkalmazását igénylő feladatok tanulócsoportonkénti átlagos megoldási szintje és azoknak a tanulóknak a száma között, akik Arkhimédész törvényét a régi, „súlycsökkenéses” változatban ismerik. Ezeket az összefüggéseket kifejező korrelációs együtthatókat tüntettük fel az 5. táblázatban.

Feladat	2.	3.	4/a.	4/b.
Korrelációs együttható	0,21	0,34	0,44	0,28

$n = 43$
5. táblázat

A negatív előjelű korrelációs együtthatók azt jelzik, hogy minél nagyobb a tanulócsoporton belül a törvény „súlycsökkenéssel” történt meghatározás (B), annál alacsonyabb a törvény alkalmazását igénylő feladatok megoldásában elért átlageredmény. Szignifikáns szoros ez az összefüggés a 4/a. feladat esetében.

Amint említettük, elég nagy számban voltak olyan tanulók is, akik a törvény bizonytalan ismerete ellenére (C, D, E) is helyes választ adtak a 2. és a 3. feladat kérdésére. A vizsgálat tanúsága szerint azok a tanulók is meg tudták oldani e két feladatot, akiknek az emlékezetében csak annyi rémlett a törvény szövegéből, hogy a felhajtóerő valamivel egyenlő. A feladatok szövege is segítette ezt a „sejtést”, mivel szerepelt bennük a felhajtóerő és a kiszorított víz (petróleum) kifejezés is. Ugyanakkor csak egy megadott mennyiség volt mindkét feladatban, így kézenfekvő volt, hogy a bizonytalan ismeretekkel rendelkező tanulók ezzel tegyék egyenlővé a kérdésben megfogalmazott mennyiséget.

A 4. feladat megoldásában – amint arra számítani lehetett – az előzőekhez viszonyítva gyengébb eredmények születtek. Ezen belül a b) részfeladat megoldási szintje (31,9%) alacsonyabb, mint az a) kérdésre adott helyes válaszok aránya (49,1%). Ez természetesen, mivel a b) részfeladat megoldásához előfeltétel az a) kérdésre adott helyes válasz. További feltétel a test súlyának és a felhajtóerőnek az összehasonlítása és a különbség meghatározása. Mindez hibaforrást jelenthetett a tanulók számára.

Az a) kérdésre hibás választ adó tanulók közül 62-en (6,1%) a felhajtóerőt a vastömb és a kiszorított víz súlyának a különbségeként határozták meg, s így 62 000 N-t kaptak eredményül; 56 tanuló (5,5%) a felhajtóerőt a vastömb súlyával vette egyenlőnek, s ezáltal 72 000 N eredményhez jutott; 42 tanuló (4,1%) pedig a két adat hányadosát számította ki, s így 7,2 N-t kapott eredményül.

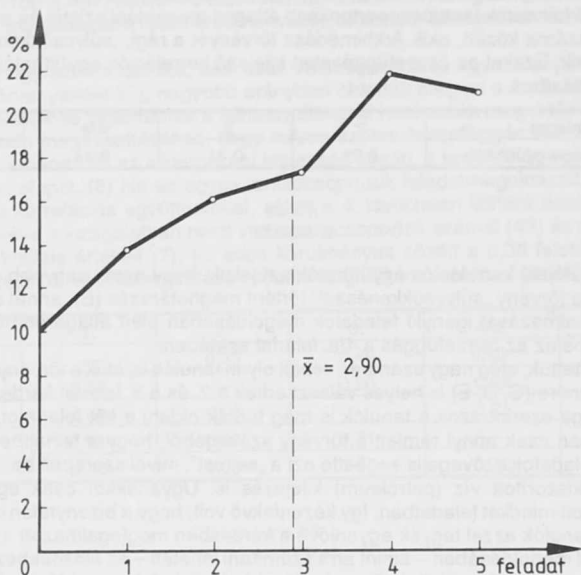
A b) kérdésre hibás választ adó tanulók közül 145-en (14,1%) úgy gondolták, hogy a vastömb fenntartásához szükséges erő egyenlő a vastömb súlyával, s így 72 000 N-t kaptak eredményül; 76 tanuló (7,4%) pedig a fenntartáshoz szükséges erőt a kiszorított víz súlyából határozta meg, s ezáltal 10 000 N eredményhez jutott.

Tanulónkénti eredmények

Ha a tanulói teljesítmények értékeléséhez külön feladatnak tekintjük a 4/a. és a 4/b. részfeladatot, akkor maximálisan öt jó feladatmegoldást érhetnek el a az eredményvizsgálatban részt vett tanulók. A 6. táblázat és a hisztogram azt mutatja, hogy milyen arányban oszlottak meg a tanulók aszerint, hogy hány feladatot oldottak meg helyesen.

A tanulók	A helyesen megoldott feladatok száma						Összesen
	0	1	2	3	4	5	
száma	104	141	164	177	224	215	1025
aránya	10,15%	13,76%	16,00%	17,27%	21,85%	20,97%	100%

$n = 1025$
6. táblázat



1. ábra

Az 1025 tanuló átlagos megoldási szintje 2,90 feladat, ami 58,00%-os teljesítménynek felel meg. A szórás 1,64. Elgondolkodtató, hogy a tanulóknak csak 20,97%-a oldotta meg jól mindegyik feladatot; ugyanakkor a tanulók 10,15%-a egyetlen feladatot sem tudott megoldani.

Metodikai következtetések

A vizsgálat tapasztalatai alapján a következő metodikai következtetéseket vonhatjuk le:

a) Arkhimédész törvényét az iskolák többségében a hagyományos arkhimédészi hengerpár alkalmazásával bemutatott kísérlet alapján ismerik meg a tanulók. E kísérlet elvégzése sok idő vesz igénybe, és csak több logikai lépés megtétele után lehet eljutni a törvény megfogalmazásához. Célszerű lenne olyan kísérleti megoldásokat keresni, amelyek rövidebb időt igényelnek, és amelyek egyszerűbb logikai úton vezetnek el a tanulókat a törvény megismeréséhez. (8)

b) Figyelembe véve a fokozatosság elvét, több időt kell fordítani a már megismert törvény gyakorlására, megerősítésére.

c) Célszerű lenne az általános iskolában az Arkhimédész-törvénnyel kapcsolatos követelményeket „visszafogottan” meghatározni, hogy a tanulók nagyobb arányban tudjanak ezeknek eleget tenni.

d) Egyfelől indokolt az eddiginél nagyobb tartalmi és módszertani szabadság biztosítása, megvalósítása; másfelől viszont figyelembe kell vennünk azt is, hogy hátrányos helyzetbe kerülhetnek azok a tanulók, akik az általánosan alkalmazott tanterv (tankönyv) szemléletétől eltérő módon ismernek meg valamilyen tananyagot. Ezek a tanulók – várhatóan – nehezebben, esetenként gyengébb eredménnyel oldják meg a központilag kidolgozott tesztlapokat (felvételi feladatokat, verseny- és vizsgafeladatokat).

JEGYZET

- (1) *Vermes Miklós*: Természettan az általános iskolák VII. osztálya számára. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Bp., 1949, 70. p.
- (2) *Bellay László–Óveges József - Párkányi László*: Fizika az általános iskolák VII. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1958, 68. p.
- (3) *Halász Tibor és alkotóközössége*: Fizika 7. Munkatankönyv az általános iskola 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1979, 103. p.; *Csákány Antalné–Károlyházy Frigyes–Sebestyén Zoltán*: Munkatankönyv az általános iskola 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.
- (4) *Bayer István*: Fizikai alapfogalmak – fizikai feladatlapok. OPI, Bp., 1973, 91. p.; *Varga Lajos – Zátonyi Sándor*: Vizsgálat az általános iskolai témazáró feladatlapokkal. In: Fizikatanításunk eredményessége, fizikatanításunk jövője, OPI, Bp., 1977, 70. p.; *Zátonyi Sándor*: Eredményvizsgálat témazáró feladatlapokkal. OPI, 1982, 64., 70. p.; *Zátonyi Sándor*: A 8. osztályos tanulók fizika tantárgyi tudásának diagnosztikus értékelése. In: Pedagógiai diagnosztika. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1992, 37-65. p.
- (5) A C) változaton belül a válaszok a következő módon oszlottak meg. Egyenlőség a felhajtóerő és a folyadékba merülő test súlya (tömege) között: 18 tanuló; 1,76%. – Egyenlőség a kiszorított folyadék súlya (tömege) és a test súlya (tömege) között: 68 tanuló; 6,63% – Egyenlőség a súlyvesztés és a folyadékba merülő test súlya (tömege) között: 19 tanuló; 1,85%.
- (6) *Ágoston György–Nagy–József - Orosz Sándor*: Mérések módszerei a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1971, 293. p.; *M. Bartal Andrea–Széphalmi Ágnes*: Adatgyűjtés és statisztikai elemzés a pedagógiai gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Bp., 1982, 72. p.
- (7) *Fercsik János*: Pedagogometria. VEAB - OOK, Veszprém, 1982, 284., 677. p.
- (8) *Vö.: Zátonyi Sándor–ifj. Zátonyi Sándor*: Fizika 6/1. Tankönyvkiadó, Bp., 1993, 125. p.; *Csákány Antalné–Károlyházy Frigyes–Sebestyén Zoltán*: Fizika 7. Tankönyvkiadó, Bp., 1988, 70. p. Természetesen más megoldások is lehetségesek.

Egy diákparlamenti interpelláció sorsa

Első felvonás, amelyben az alábbi interpelláció hangzott el:

Interpelláció az iskolai ünnepélyek kötelező voltáról

Az iskolai ünnepélyekkel kapcsolatban kívánok javaslatot tenni, a jogállamban biztositandó világnézeti önrendelkezés szellemében.

A kérdés elvi szinten már régen fölmerült, erőteljes indítást azonban az 1956-os „megemlékezés” adott feltevésehez. Javaslatom lényege, hogy semmiféle naptári vagy nem naptári ünnepet ne emeljünk iskolai szintre – ezen természetesen a kötelező részvételt értve. Úgy gondolom, mindenkinek *magánügye, hogy mennyire azonosul* az adott ünnep apropójával, illetve az adott esemény elkövetőivel. Ma már a munkahelyeken sem szerveznek kötelező felvonulásokat, s az iskolát munkahelynek tekintve javasolom a kötelező ünnepélyek eltörlését. Aki meg kíván emlékezni bármely történelmi eseményről, az számos helyen, számos társasággal megetheti, aki viszont nem azonosul sem a nemzeteszménnyel, sem a felderítetlen, zavaros események ki-kiragadott részleteivel, az demokratikus körülmények között nem kényszeríthető erre, illetve arra, hogy jelenlétével akarata ellenére demonstráljon. De elég ok a távolmaradáshoz az is, ha egyszerűen nem szán rá időt.

Nem tartom helyesnek a kötelező ünneplést az ünnepet tisztelők szemszögéből sem, hiszen az ő szemükben oly magasatos alkalom nyilvánvalóan *őszinte lelkesedést és mély azonosulást* kíván. Ez pedig eleve és szinte teljesen kizárt abban a helyzetben, amikor néhány száz gyereket, akik esetleg sokkal szívesebben lennének bárhol másutt, beteretnek egy terembe, ahol aztán felszólítják őket, hogy most emlékezzenek a hősökre és tiszteljék őket egy félóráig. Nincs annál ünneprontóbb, mint amikor fenyegetően ráförmednek a diákokra, hogy csendben legyenek és ne verekedjenek – a forradalom tiszteletére –, vagy amikor kiküldenek valakit a teremből. Akkor már sokkal jobb, ha el se megy. Természetesen ettől függetlenül lehet szervezni fakultatív iskolai ünnepélyt, de a részvétel semmiképp nem lehet kötelező. Ez lehetővé teszi egy érdekes statisztika elkészítését azokról, akik valóban ünnepelnek. A parancsra ünneplés mindenképpen népszerűtlenné teszi az ünnepet.

Bár közvéleménykutatást nem végeztem, azt hiszem, nem kevés diák támogatná ezt az indítványt; ha különböző okokból is. Természetesen – ha a probléma alakulása megköveteli – kész vagyok alávetni az ügyet egy általános felmérésnek.

Végül megjegyzném, hogy a jelenleg érvényes oktatási törvényben nem találtam utalást semmiféle *ünneplés** kötelezettségére. Így tehát a fakultatív megemlékezés nem ütközik köztársasági törvénybe.

Fenti érvek súlyával megtámasztom a kötelező ünnepelési rend korszerűsítését, hiszen kétségtelen, hogy a rendeletre lelkesedés fénykora tovatűnt, s az ilyen kövületeket előbb-utóbb fel kell számolni.

Gönczös István

Második felvonás, amelyben Gönczös István az alábbi levelet küldte 28 másik iskola diákönkormányzatának címezve:

Kedves Barátaink!

Olyan kezdeményezésről szeretnénk hírt adni – és persze belevonni Titeket – amelyek sikeréhez talán éppen a kiterjesztés által kerülünk közelebb.

Ebben a levélben egy konkrét problémával fordulunk hozzátok, ám amennyiben sikerül együttműködést kialakítani, úgy más, hasonló szellemiségű indítványokat is megfogalmazhatunk együtt.

Kezdeményezésünk lényege a következő: javasoljuk a nemzeti és egyéb *ünnepek* alkalmából szervezett rendezvények *kötelező státuszának eltörlését*.

A javaslat jogossága több oldalról is belátható, a konkrét érveket a mellékelt interpellációban olvashatjuk.

Azt hiszem, fölösleges rámutatnom, hogy elvi kérdésről van szó, tehát nem az évi 2-3 alkalom időigénye inspirált, hanem az, hogy az ünneplésre kényszerítés nyilvánvaló megsértés. Amikor saját iskolánkban terjesztettük elő ezt a gondolatot, gyakran hallottuk azt, hogy „ki tudod bírni évente egyszer”. Sajnos nem mindenki érti az elvi kérdés fogalmát, pedig formailag és jogilag nem sok különbség van a kötelező ünneplés és a kötelező ima vagy épp Internacionálé között. Hiszen naponta egyszer azt is kibírnánk.

Nem ismerjük persze iskolátok önkormányzati rendszerét; nem tudjuk, milyen lehetőség van arra, hogy nyilvánosan kérdést tegyetek fel az iskola vezetőségének (igazgató). Ha ilyen keret még nincsen, akkor lehet aláírásgyűjtést stb. indítani azért, hogy legyen. Mivel azonban már a címzésben feltételeztük egy működő diákönkormányzat létezését, ennek nyilván van módja párbeszédre a tanárral.

A megvalósításban illetve előterjesztésben arra ügyeljenek, hogy mindenképpen nyilvánosan vessétek fel a kérdést, és ne adjatok módot az eltussolására, vagy a „négy szemközti” elintézésre. Kényszerítések a vezetést nyilvános fórumra, ahol nem térhet ki a válaszadás elől. (Az oktatási tv. kötelezi a pedagógust érdemi válaszra.) Meggyőződésünk ugyanis, hogy a fenti érvekkel szemben logikusan nem tagadható meg a teljesítés. Önkényes hatalommal igen, de éppen ennek korlátozására javasoljuk a nyilvánosság bevonását. (Erdemes magnófelvételt csinálni!)

Mellékeljük annak az interpellációnak a szövegét, ami nálunk elhangzott, bár mellébeszélés és szalalozás áldozata lett. Természetesen nem hagyjuk aludni az ügyet, éppen ezért keressük szövetségeseiket. Nem vagyunk a túlszervezés megszállottjai, de úgy hisszük, hogy ebben az esetben sokkal erősebbek vagyunk együtt.

Amennyiben nálatok a probléma nem aktuális (mert esetleg nem kötelezőek az ünnepek), akkor is várjuk válaszokat, hiszen így hivatkozási alapként is szolgálhattok, másrészt viszont más viszonylatokban együttműködhetünk. Ez nem feltétlenül hasonló akciókat jelent, hiszen talán túlságosan be vagyunk zárva abban az egyetlen közösségekbe, amit a saját iskolánk jelent. Ennek feloldását is szolgálhatja ez a hidépítés.

Kérjük, széles körben ismertessétek ezt a levelet, ne egy-két ember kezében dőljön el a sorsa. Ha van jövője az ötletnek nálatok, akkor természetesen gyors választ kérünk, illetve ha lehetséges koordináló találkozást, akkor annak idejét, helyét satöbbi.

Ha pedig nálatok merült fel olyan probléma, ami széles kört érinthet, arról is szívesen hallunk. Amíg vannak bajok, van mit csinálni.

Gönczös István

A harmadik felvonás a színpalak mögött zajlott. Egy héttel a levelek elküldése után 28 felhárborodott iskolaigazgató hívta fel Gönczös István igazgatóját.

Negyedik felvonás, amelyben Gönczös István megírja bocsánatkérő levelét:

Kedves Igazgatóság!

Sajnálatos módon utólag kell elnézést kérnem azért az esetleges félreértésért, amit – az Önök iskolájának diákönkormányzatához írott – levelem okozhatott. Levélcímként ugyanis nevem alatt iskolámat jelöltem meg, s ez arra engedhet következtetni, hogy a kezdeményezésünk iskolánk vezetésének rokonszenvét vagy támogatását élvezi. Ez az állítás nem felel meg a valóságnak, leveleimet iskolám vezetésének tudta nélkül adtam föl; s nem kívántam iskolám egységét képviselni. Fenti kezdeményezés felelősségét én viselem. Ezért kérem, hogy reflexiójukat hozzám, s ne iskolám igazgatójához juttassák el, hiszen ő nem felelős a kezdeményezés megindításáért, és befolyást sem gyakorol arra.

Köszönöm, hogy – a levelezés illemtanának elegendő – továbbították üzenetünket iskolájuk diákönkormányzatához. Nemélem, sikerül az elszigetelődött középiskolás diákságot valamelyest összefognunk.

Szeretettel
Gönczös István

* (55. f/pont az ünnepély megrendezésére kötelezi az igazgatót, de a diákot megjelenésre nem.)

Janusz Korczak, a pedagógus

(1878-1942)

A Pedagógusnap tiszteletére készített alábbi írással szeretnénk megemlékezni a magyar Holocaust 50. és a pedagógus orvos Janusz Korczak halálának 52. évfordulójáról is. Azért nem egy magyar pedagógusról emlékezünk meg most, mivel ezzel is jelezni szeretnénk, a hazai Holocaust nem választható el az európai Holocausttól.

A zsidó származású lengyel *Janusz Korczakról* (eredeti nevén *Henryk Goldszmit*) nehéz eldönteni, hogy gyermekorvosként, íróként vagy pedagógusként volt-e ismertebb és elismertebb hazájában a század első felében.

Mindegyik területet őszinte szívvel művelte, tudásának, akaratának legjavát adva. Mindenekelőtt az embereket szerette, közöttük is elsősorban a gyermekeket. Úgy szerette őket, hogy önként ment velük a halálba. Nem hagyhatta őket egyedül rövid életük legnehezebb perceiben. Mindez egész addigi éltéből, emberi tevékenységéből természetesen következett!

Sok olyan tulajdonsága volt, amelyek követésre, felmutatásra méltóak, és amelyek szinte predestinálták arra, amit egész élete során – a halála percéig – tett.

Már 1901-ben, 23 éves korában ezt írta egy folyóiratban: „Olyan ember vagyok, akít elsősorban a gyermekek és nevelésük kérdése érdekel.” Kész orvosként is változatlanul érdekli a pedagógiai problémák iránt. Azért is, mert tudja, a nevelésnek döntő befolyása van a jövőre.

Orvosi munkája során is megmutatkozik humanista beállítottsága, segíteni akarása. Nem a gazdag pácienseket keresi, hanem elsősorban a szegények gyermekeinek gyógyítását vállalja. A kezelésért járó honoráriumot rendszerint visszadja a szülőknek, hogy azon váltsák ki a szükséges gyógyszereket.

Természetesen nem felejtí közben, hogy a pedagógia, a nevelés milyen fontos eszköze az ember formálásának, a világ alakításának. Már 1907-ben elkezdí az úgynevezett „élet iskolája” koncepciójának kidolgozását. Olyan iskolát képzelt el, amely elősegíti a gyermekek személyiségének fejlődését és nemcsak a kiváltságosok gyermekeinek nevelésére szolgál.

„Olyan iskolát kell létrehozni – írja –, ahol a gyermekek nemcsak azt tanulják meg, ami a könyvekben van. Megismerkednek a gyakorlatban is azzal, hogyan élnek az emberek, miért élnek úgy, ahogy élnek, mi az életük célja, és mit kell tudni és cselekedni ahhoz, hogy minél teljesebb, emberibb életet élhessenek.”

Nem csak elméletben foglalkozik azonban a pedagógiával. – Gyakran munkatársként is részt vesz nyári gyermektáborok szervezésében és vezetésében.

„Azokkal az utcagyerekekkel találkoztam ezekben a táborokban, akiket orvosi praxisomból már ismertem” – írja.

A gyermektáborokban szerzett tapasztalatait cikkekben és könyvekben is megírta a szülők és a gyakorló pedagógusok nagy hasznára. Legismertebb ilyen könyve a „Jóska, Jancsi és Ferkó”, amely 1910-1911-ben jelent meg. Ez a könyv kedvelt olvasmány lett, és komoly indítást adott sokak számára az elhagyott, szegény gyermekekkel való foglalkozáshoz.

Még az I. világháború kitérése előtt megtakarított pénzén külföldi tanulmányútra ment. Elsősorban azt kereste mindenütt, azt látta meg, ami újabb tapasztalatokkal, ismeretekkel szolgált számára a gyermek megismerése terén.

Később így írt erről az életrészeiről:

„A különböző kórházakban végzett munka igen sok tapasztalattal gazdagított. Megmutatta azt is, hogy milyen méltósággal, éretten és bölcsen tud meghalni a gyermek. Soha nem felejtettem ezt el.” (Talán eszébe jutottak ezek az emlékek akkor is, amikor – gyermekekkel körülvéve – belépett a gázkamrába.)

A kórházak mellett külföldön szorgalmasan látogatta az árvaházakat, az ifjúsági nevelőotthonokat, sőt az értelmi fogyatékosok iskoláit, intézeteit is. Tudatosan ismerkedett a gyermek és ifjúsági karitatív munka lényegével és különböző formáival.

Behatóan tanulmányozta a szakirodalmat is. Tudni akart mindent, ami a gyerekekkel kapcsolatos. Nemcsak orvosi vonalon, hanem pedagógiai, pszichológiai, sőt – mai nyelven szólva – gyermekvédelmi szempontból is. Sokat gondolkozott, ábrándozott – mint visszaemlékezéseiben olvasható – „egy nagy szintézis” létrehozásáról, amely a gyermekekkel kapcsolatos összes tudnivalót magában foglalná.

Bizonyára termékenyítőleg hatottak gondolkodására ebből a szempontból az Európában ebben az időben mind több helyen szerveződő, hasonló célokra kitéző úgynevezett Gyermektanulmányi Társaságok. (Magyarországon 1906-ban alakult meg ilyen jellegű társaság, *Nagy László*, neves pszichológusunk szervezésében és vezetésével.)

Mindez egyre közelebb vitte „a nagy ismeretlenhez”, a gyermekekhez, és mintegy előkészítette, megalapozta későbbi pedagógiai működését. Varsóba visszatérve már nem elégedett meg csak a gyermekgyógyászati feladatok ellátásával és az elméleti tájékozódással a gyermekismeret terén. Talált időt a gyermekekkel való közvetlen, szociális jellegű foglalkozásra is. Ezt a tevékenységet elsősorban a Varsói Jótékonyági Társaság Ingyenes Könyvtárának társadalmi munkásaként végezte. Az ingyenes könyvtárban végzett több évi társadalmi munka gazdag megfigyelési anyagot nyújtott. A könyvtár komoly ismeretátadó és nevelési feladatot töltött be azoknak a gyermekeknek az életében, akiknek a szegénység miatt meg kellett szakítaniuk iskolai tanulmányaikat. *Janusz Korczak* így ír erről egy későbbi könyvében:

„... Az olvasás felkeltette a gyermekek érdeklődését, ismereteket nyújtott a világról, az emberekről és felejthetetlen élménnyel járt. Szomorú életükben kárpótlást adott mindenért...”

Rövidesen tovább lépett a megkezdett úton, mivel még hatékonyabban kívánt segíteni az elhagyott gyerekeken. Felfigyelt a varsói zsidó árvák nehéz helyzetére. Az otthonlan gyermekek régi menhelyén rendkívül nyomorúságos állapotok uralkodtak. Ezért *Janusz Korczak* új árvaház építésének kezdeményezője lett. Ügyelt arra, hogy az épület belső kiképzése és az udvar elhelyezése megfeleljen a gyermekek életkori igényeinek és maximális lehetőséget biztosított a mozgásra, a külvilággal való kapcsolat tartására. Nem volt váratlan, hogy 1912-ben őt nevezték ki a felépült árvaház igazgatójának. Nála alkalmasabb embert nem is találhattak volna. Egyik barátjának ezt írta: „Saját gyermekek helyett az elhagyott gyermekek képviselét, azok életének szolgálatát vállalom élethivatásként.”

Árvaházi munkája során *Janusz Korczak* kiemelten igyekszik foglalkozni a fejlődésben visszamaradt gyermekekkel, akiket csak „tehernek” tartanak az óvodában, iskolában és az árvaházakban egyaránt. Sorsukról, nevelésükről előadásokat tartott és elkészítette a retardált gyermekek fejlesztését szolgáló programját.

Közben pedagógiai és orvosi jellegű cikkeket, a gyermekeknek regényeket ír (pl. „Hír-név”), a szülőknek, pedagógusoknak előadásokat tart.

Az I. világháború hosszú időre kiragadja őt az intézetből, a gyermekek köréből, de katonarvosként mindent megtesz ott, ahol gyerekeken lehet segíteni.

A háború után *Janusz Korczak* ismét teljes erővel folytatja pedagógiai tevékenységét az árvaház élén. Az 1912-1942-ig tartó nevelői munka, az intézet 30 éves működése legjellemzőbb sajátosságait jól tükrözi egy korabeli újságban megjelent ismertetés:

„Az egyéni bánásmód, a vallási tolerancia, a jó egészségügyi feltételek, a rend és az árvaházi gyermekek felszabadult magatartása a legfőbb jellemzői ennek az intézetnek, az itt folyó pedagógiai munkának” – olvasható a lapban.

A pedagógiai, a vezető tevékenység során szerzett tapasztalatokat *Janusz Korczak* a „Hogyan szeressük a gyermeket?” című könyvben foglalta össze – ez a legfontosabb, ma is élő és ható műve. Nemcsak hazájában adták ki többször, hanem más országokban is. (Nálunk 1982-ben jelent meg.) Pedagógiai nézeteinek lényegét, a gyermekek között végzett gyakorlati munkájának alapelveit találóan foglalják össze a könyv következő sorai:

„Légy önmagad, keresd a magad útját. Ismerd meg magadat, mielőtt a gyermekeket próbálnád megismerni. Vess számat képességeiddel, mielőtt hozzáfognál a gyermekek jogainak és kötelességeinek meghatározásához. Közöttük te magad is gyermek vagy, akit előbb meg kell ismerned, nevelned és képezned kell...” (131. p.) „A gyermeki lélek ugyanolyan bonyolult, mint a miénk, a miénkhöz hasonlóan tele van ellentmondásokkal, és az ő lelkében is folyik az ősi ellentétek harca: szeretném, de nem tehetem; tudom mit kellene tenni, de nem tudom megtenni...” (85. p.) „A gyermek olyan, mint egy apró hie-

roglifákkal sűrűn teleírt pergamen, amelynek csak egy részét tudod megfejteni, a többit csak kitérőlheted vagy áthúzhatod, és saját tartalmaddal töltheted ki.” (11. p.)

Minden nehézség ellenére a szülőknek és a pedagógusoknak mégis teljesíteniük kell feladatukat, a gyermekek életre való felkészítését. *Janusz Korczak* is teljesítette kötelességét, egészen a haláláig.

A túlélők elbeszéléseiből, naplóból a következők tudhatók meg utolsó éveiről:

Nem sokkal a II. világháború kezdete után a német csapatok lerohanták Lengyelországot és bevonultak Varsóba is. A szemtanúk szerint *Janusz Korczak* a lengyel hadsereg orvosórnagyí egyenruhájában várta a bevonulókat az árvaház kapujában, amiért rövid időre fogságba is vetették.

Miután 1940 októberében a német hatóságok Varsóban gettót hoztak létre, az árvaház lakóit is odaköltöztették, egy iskolaépületbe. Korczak emberfeletti erőfeszítéssel igyekezett gyermekei számára a szükséges ellátást és a megszokott életrendet, a folyamatos tanulást továbbra is biztosítani az egyre fokozódó létbizonytalanságban. 1942 nyarán azonban megkezdődött a deportálás a varsói gettóból is, Treblinkába.

Augusztus 9-ig naponta mintegy 10 ezer embert hurcoltak el. Augusztus 5-én az árvaház gyermekeinek is menniük kellett. A Zamenhof utcán vonultak, a remény zöld lobogóival. Szemtanúk beszélték el, írták le a megrázó jeleneteket.

Janusz Korczak mindvégig a gyermekekkel maradt. Elöl haladt. Egyesek látták, hogy kézenfogva vezet két kis gyermeket, mások éppen azt vették észre, amint az egyiket vezeti, a másikat a karján viszi. Hátrább a nagyobbak haladtak. A gyermekek nem sírtak, némán mentek. Különösen megrendítő az egyik későbbi tanúvallomás, amely Janusz Korczak emberi nagyságát és gyermekek iránti jószágát írja le!

„Emlékszem Janusz Korczakra, erre a híres pedagógusra, és emlékszem utolsó útjára is, az árvaházi gyermekek menetének élén. Két kisgyermek a két oldalán. A gyerekek párosával vonultak. Korczakot szabadon engedték volna a németek, de ő elutasította az ajánlatot: a gyermekekkel marad, mondotta. Aggódott, amiért a hirtelen felébresztett gyerekek némelyikének nem volt ideje cipőt húzni, amikor rájuk parancsoltak az éjszaka kelős közepén, hogy keljenek fel és azonnal menjenek le az utcára.”

A pályaudvaron vagonba zsúfolták a gyerekeket. Az egyik fiatal német tiszt megtudta, hogy a kísérő neve Janusz Korczak. Odalépett hozzá: – Ön írta „A kis Jack csodjé”-t? – Igen. – Jó könyv. Olvastam amikor kicsi voltam. Szálljon ki. – És a gyerekek? – A gyerekek utaznak. De Ön itt maradhat. – Ön téved. A gyerekeket nem hagyhatom magukra életük legnehezebb perceiben...

És Janusz Korczak behúzta maga mögött a vagon ajtaját...

A vonatszerelvények Treblinkába mentek. A koncentrációs táborba, ahol az érkezőket gázkamra várta. A kétszáz gyermeket is és azt is, aki orvosuk, nevelőjük, társuk volt.

Korczak az utolsó percig velük volt, bátorítva, biztatva őket! Egy túlélő szemtanú szerint meghalt gyermekei ott feküdtek holtteste körül a gázkamra padlóján.

1978-1979-et az UNESCO Janusz Korczak-emlékévé nyilvánította. A világ 3 földrészen, 16 országban működnek Janusz Korczak Társaságok. Sok-sok gyermek-intézmény, gyermekóráház, iskola, óvoda viseli e nevet; szobrok, emléktáblák, emlékbélyegek őrzik az emléket. Egyéniségét folyóiratok, könyvek idézik.

Treblinkában, az egykori koncentrációs tábor helyén, erdők sűrűjében áll az emlékmű.

Sziklatömb, rajta felirat:

*Janusz Korczak
Henryk Goldszmit
és a gyermekek*

És egy másik szikla. Rávésve több nyelven:

Soha többé

SZABÓ PÁL – VÉRTES LÁSZLÓ

Az Iskolapolgár Alapítvány archívumából

Beszámoló hat tételben

az ST Általános Iskola Igazlító Napjának folyamatáról

I. Az iskola egyik pedagógusa megismerkedett az ún. igazlító technológiával. Több csatornán és részletben megkísérelte tájékoztatni a kollégákat és a diákokat. Meglehetősen értetlenséget és érdektelenséget tapasztalt ugyan a pedagógusok részéről, kifejezett elutasítással viszont nem találkozott. Az igazgató aggódott ugyan kissé, de inkább bátorította a kezdeményezőt. Vágjon bele, hiszen a gyerekek lelkesek, tettekre szék.

II. A pedagógus (nevzzük Zsuzsa néni) a megismert minták alapján összehozta a Koordinátor Csoportot (KOOCS), s nekilátta a szabályok (forgatókönyv) kidolgozásának. Viták után, de mégis gyorsan elkészült a szabályzat, s megkezdődött a folyamat.

A forgatókönyvet kifüggesztették.

„Az iskolában lévő 'gondok', problémák megoldására az 1993/94-es tanévben megpróbáljuk az Igazlító Nap megszervezését. (Az Okt. Tv. 11. 1/9. pont ért.)

1. Szervező, koordinátor csoport megalakítása megbízás, vállalás útján. A KOOCS tagjai: S.I., B.É. nyolcadik osztályos tanulók P.L., V.P., B.E., B.L. hetedik osztályos tanulók, D.U. hatodik osztályos tanuló

2. Az Igazlító Napon résztvehet minden iskolapolgár, aki javaslatát, problémáját 1994. február 21-én 14 óráig a szervezőknek leadja.

– Képviselőjelölt lehet bármely iskolapolgár (tanár, diák, dolgozó) mások vagy önmaga jelölése által;

– a koordinátor képviselőiséget nem vállalhat;

– képviselő lesz az a képviselőjelölt, aki legalább egy probléma vagy javaslat, kérés képviselését elvállalja, s ezt a főkoordinátornak (S.I.) február 28-ig jelzi;

– amelyik probléma javasolt képviselője (képviseletjelöltje) a probléma képviseletét nem vállalja, az a probléma automatikusan kiesik. Az elvállalt problémát a KOOCS 1994. március 4-én jelzi az iskolapolgárok számára.

3. A szervezőkhöz 1994. február 21-ig eljutott problémák, javaslatok közül a KOOCS az általa odaillőnek ítél (nem sértő, nem személyeskedő) problémát szöveghűen (helyesírási hiba nélkül) folyamatosan listázza. A listák az Igazlító Nap végéig a falújságon maradnak.

4. A képviselők joga kiválasztani azokat a javaslatokat, problémákat, amelyeket az igazlító Napon megjelentetnek. Határidő: március 8.

5. A kiválasztott problémát, javaslatot 1994. március 11-ig a KOOCS megbízottja írásban juttatja el a címzethez. A címzett az Igazlító Napon a számára meghatározott időben és időtartamban válaszol (akadályoztatása esetén írásban küldheti el választát).

6. Az Igazlító Nap időpontja: 1994. március 18. (péntek) 14,30 órától.

7. A képviselők a KOOCS tagjaival megegyezve, a meghívottaknak eljuttatják meghívójukat.

8. A résztvevők az Igazlító Napon csak a címzettek, meghívottak, a szavazólappal rendelkező résztvevőket engedik be.

(Érdeklődők csak előzetes egyeztetés után juthatnak be, de sem szavazattal, sem hozzászólási joggal nem rendelkeznek.)

9. Az Igazlító Napon (miután a képviselő elmondta kérését, problémáját, javaslatát) a címzett a nyilvánosság előtt adja elő választát. A választ az arra jogosultak szavazással értékeli (elfogadják, részben fogadják el vagy elutasítják).

10. A szavazás eredményét 1994. március 19-én reggel 8 óráig a KOOCS köteles nyilvánosságra hozni.

11. Az Igazlító Napról a KOOCS 1994. március 31-ig köteles a jegyzőkönyvet elkészíteni, 1 példányát az iskolai könyvtárban elhelyezni, hogy ott bárki megtekinthesse. Köteles megőrizni a képviselők feljegyzéseit, a problémalistákat."

III. A játékszabályok szerint elkészült az első problémalista.

„Ha nem csinálunk meg valamit, miért rajtunk kéri számon a tanárok, ha meg sem mondják, mit kellene megcsinálni?"

Miért szabad megszegényíteni a gyereket egy tanárnak? Miért cikiznek ki a tanárok egyes gyerekeket?

Miért van az, hogy tornaórán olyan sokat kell tornázni? Eddig sokkal többet játszottunk.

Miért késhetnek a tanárok reggel, ha a tanulók nem?

Miért húzgálhatja a haját a tanár a gyerekeknek? Miért verekszenek a tanárok?

Miért kaphat ugyanazért a vétségért egyest a rossz tanuló, a jó pedig nem?

A tanár miért ülteti kedvencét az ölébe, amíg nekünk tornázni kell?

Ha a tanárunk megsértődik valamiért, megteheti, hogy nem tart tovább órát?

Miért ülhetnek a nevelők a tanári asztalra vagy a pad tetejére, ha mi nem? Állítólag mi ezzel rongáljuk az iskola vagyonát.

Tudjuk, hogy a nevelőknek joga van ahhoz, hogy munkájukat megszervezzék, de miért nem hallgatnak meg bennünket? Miért nem foglalkozik velünk az osztályfőnökünk?

Miért mondják a tanárok, hogy nekünk semmilyen jogunk nincs, ha Zsuzsa néni azt állítja, hogy van?

Miért van az, hogy ha a tanárunk nem tud fegyelmezni az órán, mi kapjuk a rossz jegyet a magatartási füzetbe?

Van olyan óránk, hogy azt sem tudjuk, hol járunk az anyagban, olyan nagy a rendetlenség.

Van-e joga egy tanárnak hátsó felén rugdosni a gyereket?

Miért felel egy tanuló sokszor 40 percig, így az új anyagra 5 perc jut?

A tanulóknak miért csak kötelességeik vannak? Jogaik miért csak a felnőtteknek vannak?

Miért olyan igazságtalanok a tanárok? Miért élnek vissza a hatalmukkal?

Az osztályfőnökünk mostanában egyre kevesebbet törődik velünk, a hirdetéseit is az utolsó pillanatban közli.

Miért használnak testi fenytést a tanárok?

Csak a tanulóknak kötelessége becsengetés után a tanterembe menni? A tanároknak nem?

Szeretnénk, ha nem büntetne minket tanító néni feltartott kézzel olyan sokáig, mert óra végéig majdnem összeesünk.

Ne tessék a fülünket, a hajunkat húzgálni, inkább tessék fekete pontokat osztogatni.

Miért szabad egyseseknek lenni? Aki nem mer így csak rossz jegyet kaphat.

A szorgalmi munkánkat miért nem nézi meg a tanárunk? Miért nem kaphatunk valamit a szorgalmi munkánkra?"

IV. Felrobbant a világ. A folyamat elakadt az első problémalistánál. Zsuzsa néni azt írta: „az iskola vezetősége úgy látta, hogy a nevelők nem értek meg az Igazlító Nap megrendezésére. Az iskola igazgatója haladékat kért a gyerekektől. Igérte, hogy a nevelőkhöz eljuttatja a leírt problémákat, s hogy változtatni fognak eddigi magatartásukon.”

V. Zsuzsa néni nagyon nehezen döntött. A gyerekek végig akarják vinni a folyamatot. Ő igazat ad nekik. Segíteni szeretne. De azt is látja: nem tudja megvédeni őket. Tanácsot kér, vívódik, körbejár és konzultál. Kevesen bátorítják. Vagy ha bátorítják, hát nem tudnak vagy nem akarnak mellé állni. Ezért kényszerűségből lefújja a folyamatot. Megkísérli tárgyilagosan papírra vetni tapasztalatait.

„Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy a szabad világban, a demokráciában miért kell a névtelenség védőbástyája mögé bújni annak a gyermeknek, aki megfogalmazza – né tán közérdekű – problémáját. Mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy ma még nincs demokrácia a magyar iskolákban. Mert még mindig akadnak olyan autokrata pedagógusok, akik 'véres bosszúval' torolják meg, ha a gyermek kritikai észrevételre meri nyitni száját. (Szerencsére egyre kevesebb az ilyen pedagógus.) Tanulásképpen az igazgató feljegyzéseit szeretném teljes egészében közölni.

»Az Igazlító Nap-ügy. A játékszabályok pedagógusok általi durva megsértésének következményei:

1. Ezek a pedagógusok cselekedeteikkel lehetetlenné teszik, hogy valaha is rendeződjön viszonyuk tanítványaikkal. Márpedig normális tanár-diák viszony nélkül nemhogy eredményes munkát, de nevelő-oktató munkát egyáltalán nem lehet végezni.

2. Ezek a nevelők készüljenek fel arra, hogy a gyermeki bizalom további romlása miatt növekvő fegyelmezési gondjaik lesznek. Ezeket a gondokat kizárólag önmaguknak köszönhetik, nekik is kell megoldaniuk, ne is számítsanak a kollégák segítségére, az igazgatót pedig jobb, ha fel sem keresik tanítványaik fegyelmi ügyeivel.

3. Ezek a pedagógusok a tanítási órákon is óhatatlanul rákényszerülnek fegyelmező intézkedésekre. Ne csodálkozzanak majd azon, ha a fegyelmező intézkedéseik során – bármennyire igazuk legyen is – minden gyermek 'bosszúállásnak' fogja minősíteni eljárásukat. Ennek következtében várható a szülők feljelentései, amik során ezek a kollégák nem lesznek képesek bizonyítani, hogy nem a 'bosszúállás' vezette őket.

4. Ha ezek a kollégák – bármennyire indokoltan is – a gyermek és a szülő által vártnál alacsonyabb fokon minősítik a tanulók tanulmányi munkáját, azaz a gyermekek gyenge osztályzatot kapnak, azt a szülők és a gyermekek ugyancsak 'bosszúállás'-nak fogják minősíteni. Tehát ezek a kollégák ne csodálkozzanak, ha a szülők azt kérik majd, hogy ők ne tartsák a gyermekeiket. Ebben az esetben a szülők kérésének eleget kell tenni, mert különben elviszik a gyermekeiket iskolánkból.

5. Ha ezen kollégák miatt a szülők elviszik gyermekeiket iskolánkból, az a fejkvótarendszerű finanszírozás miatt nem csupán erkölcsi, hanem súlyos anyagi veszteséget is jelent. Kevesebb tanuló – kevesebb pénz, kisebb költségvetés. Akkor pedig ezek a kollégák nem kívánhatják azt, hogy az általuk előidézett kevesebb pénz miatt más pedagógusok kerüljenek az utcára.

Kérem ezeket a kollégákat, hogy vonják le a szükséges következtetéseket.

X.Y. igazgató «

Senkinek sincs joga megütni egy gyereket pusztán azért, mert a gyermek életévének száma nem érte el a tízennyolcat. A pedagógus esetében a pofozkodás, a gyermek bánálmódja konkrét szakmai és jogszabályt sért, s ezért súlyos fegyelmi vétség. A közoktatásról szóló LXXIX. törvény 10. paragrafusának (2) bekezdése kimondja, hogy „a gyermek, illetve a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani és védelmet kell számára biztosítani fizikai és lelki erőszakkal szemben. A gyermek és a tanuló nem vehető alá testi fenyegetésnek, kizárásnak, kegyetlen, embertelen megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak.” A 19. paragrafus (1) bekezdése kifejezetten a pedagógus kötelességei között tartalmazza, hogy 'a gyermekek, tanulók emberi méltóságát és jogait tartsa tiszteletben'.

VI. És a világ még tovább. Biztosan lesz nevelési értekezlet a gyermekek jogairól. (Előbb-utóbb. Talán kétévénként kerül sorra. Rituálisan.) Az osztályfőnökök ebéd közben vagy akár nagytiszteletű külső szakértő előadása után okosakat fognak gondolni. S talán mondani is. Lehet, hogy egyik-másik nevelő fásultságán áttör pedagógusnap tájékan egy gyorsan felejthető nyugtalanító kérdés. De inkább az F kategóriáról folyik a szó. A túlterheltségről. Meg arról, milyen ádázak, hálátlanok a diákok. A szülők meg vagy nem is néznek az iskola felé, vagy bejárnak követelőzni és fenyegetőzni. A világ megy tovább. Igaz, olykor kényelmetlen, hogy ellenükre és nélkülük változik. Azzal is elégedetlenek, hogy számos alkalmatlan képviselő és politikus keseríti az életüket. Nem értik miért van ez így. Hiszen azt hallják: demokrácia van, meg jogállam. Szabad véleményt nyilvánítani. A kérdésekre jár az érdemi válasz. No hiszen. Ez csak sóder. Majd hiszik, ha látják.

Kiegészítés

Zsuzsa néni eközben és mindenek ellenére kemény munkával (számos kolléga gyanakkvasától kísérvé) elkészítette az iskola diákönkormányzatának Működési Szabályzatát. Pontosabban hosszú, részletező viták során, meglepően aktív diákközreműködéssel nehezítve/támogatva letisztázta a tervezetet. Íme:

Preambulum

A ST Általános Iskolában a tanulók osztályonként meghozott döntése alapján diákönkormányzat működik.

A diákönkormányzat célja a Közoktatási Törvény 63. paragrafusa értelmében, – tekintettel az utóbbi időben lezajlott történelmi jelentőségű változásokra és ezekből eredő demokratikus alapelvekre

- a) a tanulói jogok és kötelezettségek összhangjának következetes biztosítása
- b) a tanulók érdekképviseletének és érdekvédelmének megszervezése,
- c) az iskolai közéletben részvétel lehetőségének megteremtése és támogatása,
- d) a tanulók megismertetése a modern polgári demokrácia elméletével és gyakorlatával, az önkormányzati jogok gyakorlása útján felkészítés a demokratikus állampolgári jogok gyakorlására.

E célok elérése érdekében az iskola tanulói közösségeinek választott képviselőiből álló testülete a diáktanács (önkormányzat)

Működési Szabályzatát

az alábbiakban állapítja meg

I. Általános rendelkezések:

– a diákönkormányzat tevékenységében alanyi joron részt vehet az iskola valamennyi tanulója

– diákképviselési rendszerét 3. osztálytól kezdve működteti

– az 1-2 osztályosokat is megilleti a diákképviselési és érdekképviselési jog, véleményüket, javaslataikat képviselők útján elmondhatják

– senkit sem érhet hátrány azért, mert az önkormányzati munkában részt vesz, különösen, ha abban választott tisztséget visel

– a diákönkormányzat a nevelőtestület véleményének meghallgatásával maga dönt saját működéséről és szerveinek hatásköréről

– dönt egy tanulás nélküli munkanap programjának meghatározásában.

II. A diákönkormányzat szervezete (szervei)

– a diákközgyűlés

– az osztályközösségek, ill. 15 főnél nagyobb egyéb csoport

– a diáktanács, képviselőtestület.

III. A diákközgyűlés

1. A diákközgyűlés az önkormányzat legfőbb szerve, amely az önkormányzat tevékenységében alanyi joron résztvevő tanulók összességéből áll.

2. A diákközgyűlés szükség szerint, de évente legalább egy alkalommal ülésezik, a közgyűlés nyilvános.

3. A közgyűlés határozatképes, ha a tanulók legalább 50%-a jelen van. Határozathozatalhoz elegendő a nyílt szavazás, az egyszerű szótöbbség.

4. A közgyűlés kizárólagos hatáskörébe tartozik

– döntés a DÖK létrehozásáról és megszűnéséről

– döntés saját működéséről és szerveinek hatásköréről

– a tanulói diáktanács megválasztásáról

– a DT beszámoltatása a két közgyűlés között végzett munkáról

5. A közgyűlés bármely más, diákönkormányzat hatáskörébe tartozó kérdést is napirendjére tűzhet.

6. A diákközgyűlést összehívhatja a diáktanács

– saját kezdeményezésére

– DÖK segítő tanár kérésére

– ha a tantestület kéri

– ha a diákönkormányzat tagjainak 40 %-a ok és cél megjelölésével írásban kéri

7. A diákközgyűlés napirendjére kell tűzni minden olyan ügyet, melyet a jelenlévő tanulók több, mint fele kér.

8. A diákközgyűlésre a tanulókon kívül – tanácskozási joggal – meg kell hívni az iskola igazgatóját, az önkormányzat munkáját segítő tanárt, illetőleg mindazokat, akiket a napirendre tűzött ügyek érintenek.

9. A közgyűlésről jegyzőkönyvet kell vezetni, amely tartalmazza a közgyűlés helyét, időpontját és napirendjét, a megjelentek számát, az elhangzott előterjesztések, javaslatok lényegét és a hozott határozatokat a szavazatok számának feltüntetésével. Aláírási joggal a DT titkára rendelkezik, hitelesíteni a DT tagok közül két megbízott tanuló jogosult. Ellenjegyzési joggal a diákönkormányzatot segítő tanár rendelkezik.

IV. Diákközösségek (osztályközösségek)

1. Az iskola 3. osztályától az osztályközösségek, valamint az iskolában működő szakcsoportok

2. Az osztályközösségek maguk döntenek belső önkormányzati ügyekben

– megválasztják képviselőjüket

– döntenek, hogy létrehozzák-e osztályvezetőségüket

– megválasztják a vezetőség tagjait, meghatározzák megbízatásuk tartalmát

– joguk van véleménynyilvánításra (jutalmazás és fegyelmező intézkedések)

3. A diákközösséget megillető jogok körében a közösséget titkára képviseli (ő a képviselő)
- a képviselő a közösség szóvivője, köteles minden ügyben választóinak véleményét kikérni, tevékenységéről a közösséget tájékoztatni
 - a képviselő diákönkormányzati tisztségviselőnek minősül

V. Diákönkormányzat (iskolai)

1. Az osztályközösségek választott vezetőiből álló önkormányzati szerv, mely saját működési szabályzata szerint működik.

– Üléseire tagjain kívül meg kell hívni az iskola igazgatóját, a diákönkormányzat munkáját segítő tanárt (mindazokat, akik a napirendre tűzött ügyek érintenek).

– Az ülések nyitottak, a tanácskozásban való részvételre (hozzászólásra) csak a képviselők és az állandó meghívottak jogosultak.

– A meghívott(ak) az őt érintő ügyben jogosult(ak) hozzászólásra.

2. A diákönkormányzat szükség szerint, de legalább havonta kétszer ülésezik.

– Határozatképes az ülés, ha a testület tagjainak legalább kétharmada jelen van.

– Határozatait általában nyílt szavazással, egyszerű szótöbbséggel hozza.

– Az üléseket a diák tanács titkára vezeti.

3. A diákönkormányzat hatásköre

Dönt

– éves költségvetéséről,

– költségvetési beszámoló elfogadásáról,

– vezetőjének választásáról, a választás szabályairól,

– iskolarádió (és újság) feladatainak meghatározásáról,

– főszerkesztők megbízásáról, felmentéséről.

Egyetért

– a tanórán kívüli foglalkozások szervezeti formáival, rendjével, időbeosztásával,

– a tanulók szervezett véleménynyilvánítási formáival,

– a tanulók jutalmazási elveivel,

– a tanulók kitüntetésével,

– a társadalmi munkák, környezetvédelmi programok szervezésével,

– egy tanítási nélküli munkanap programjának meghatározásában,

– a házirend megállapításában.

Véleményt nyilvánít

– pályázatok, versenyek meghirdetésével kapcsolatban,

– fakultációk megválasztásában,

– iskolai hagyományok építésében.

Javaslattevési jog

A diákönkormányzat javaslattal élhet az iskolai élettel kapcsolatos minden kérdésben és ügyben.

A diákönkormányzat küldötte az iskolaszékbe csak a tanulói jogviszonnyal kapcsolatos kérdésekben rendelkezik szavazati joggal.

A Működési Szabályzat az elfogadás napján a lenti dátummal lép érvénybe, gondozásáért, megőrzéséért a mindenkor diákönkormányzat választott titkára a felelős.

Aláírási joggal a mindenkor megválasztott diákönkormányzat titkára rendelkezik.

Hely..... év hónap"

KÉRDÉS

Lehet, hogy mégsem ugyanúgy megy tovább a világ?

Az óratervek kialakításának néhány szempontja

Történeti tanulságok

Az óratervek meghatározása és kialakítása többlépcsős folyamat, mely a tantervtervezés egyik kiindulópontjának tekinthető. Az oktatáspolitikai feladata, hogy a felhasználható órászámot több szempont szerinti mérlegeelés alapján – úgy mint a kívánatos műveltségi anyag várható terjedelme, a műveltségideál, az emberkép, egyes iskolatípusok jellege, a nemzetközi összehasonlításból levont tapasztalatok, a tanév időtartama, az egyes tantárgyak egymáshoz való viszonya, egymástól való függősége stb. – megállapítsa. A kívánatosnak tartott órászámot törvény rögzíti. A kötelezően előírt órászám meghatározása az említettek túl figyelembe veszi – egy elképzelt tantárgyi ismeretrendszer keretében – a tanulók terhelhetőségének mértékét. Ez az „elképzelt” tananyagterheltség feddi a hagyományos tantárgyi rendszert, figyelembe veszi a jelenkor igényeit, sőt a várható jövőbeni igényeket is. Ez a hármas funkció az egyik alapja az órászám tervezésének, mely voltaképpen a műveltségmeghatározás szempontjaihoz is sorolható lenne. A következőkben az óratervek készítése néhány szempontjának történeti alapon való megközelítését kíséreljük meg, azzal a céllal, hogy a tanulságokat mérlegelni tudjuk.

A felhasználható órászám iskolai lebontása

Az alap (vagy nemzeti) tantervben megfogalmazott szempontok és az előírt órászámok alapján következhet az órászámok kibontása, mely elsődlegesen függ:

- az adott iskolatípus jellegétől (pl. gimnázium, kísérleti iskola),
- az adott iskola (belső) tagoltságától (pl. 4, 6 vagy 8 osztályos gimnázium),
- az adott iskola irányultságától (pl. humán, reál, valamely irányban tagozatos, idegennyelvi, gyakorlati vagy elméleti irányultságú),
- az adott iskola jellegétől (pl. kísérleti iskola, Fifti-fifti program, Montessori iskola),
- a tanítás céljától (pl. kommunikációs program, humanisztikus kooperatív tanítás),
- az elérni kívánt műveltségideáltól,
- történeti tényezőktől.

Az óratervezés két útja

A rendelkezésre álló órászám alapján az órászámok további tervezése pedagógiai szempontból nem kívánja meg a művelődési anyag előzetes kiválasztását, tényszerű rögzítését. Ugyanis nem a kész tananyag alapján kell az órászámot megállapítani, hanem az órászám alapján kell a konkrét tananyagot meghatározni. Ehhez a munkához előfeltétel a célrendszeri alapon álló műveltségkép (és tantárgyi rendszer) előzetes kialakítása, körvonalazása, kimunkálása. Az iskola az oktatáspolitikai által jelzett emberkép és műveltségideál alapján kell, hogy kívánatos és társadalmilag elfogadott műveltségmodell alakítson ki, jellegének megfelelően, saját szempontjaival kiegészítve, megerősítve azt. Ez a tervezési munkálatok egyik alapja. (E téren szembenálló felfogások élnek.) Nyilván más órászámokban kerül tanításra a matematika egy tagozatos, vagy egy

humán jellegű osztályban. Más az óraszám a négy, hat vagy nyolc osztályos gimnáziumokban, vagy például egy Montessori-féle iskolában.

A korábbi évtizedek gyakorlata alapján, de azon túllépve is, egy alternatíva kínálkozik a rugalmas óratervezésre. Az egyik (a korábbi gyakorlattól eltérően nem kötelezően előírt), ajánló jelleggel, iskolatípusonkénti kerettantervek (olykor mintatantervek nevezik) készítése, ahol a (tananyagtartalomtól kívüli) az óratervek kívánatos arányának rögzítése is megtörténik. A másik, az előzőhöz kapcsolódóan – a mindjobban előtérbe kerülő, de még ki nem alakult gyakorlat –, hogy maguk az iskolák állapítják meg, – vagy az államilag ajánlott, a kerettantervekben lévő óratervek szerint, vagy a saját, a helyi jellegnek, az iskolatípusnak és az alább részletesen szöbajöhető szempontok alapján – a megfelelő saját óratervet. E feladatot csakis a tantestület egészének bevonásával lehet elvégezni, s nem külön-külön a tantárgyi munkaközösségekben.

A továbbiakban az alternatívából fakadóan (nem erőszakosan szétválasztva) részleteiben világítjuk meg a fenti, valamint a további szempontokat.

A műveltségképről

Az óratervek meghatározásának, készítésének elvi tisztázása nélkül – a fenti előfeltetelektől eltekintve – komoly tantervkészítésről nem beszélhetünk. Az óratervek kialakításának számos tényezője közül az egyik legjelentősebb, hogy milyen műveltség- és emberképet kívánunk megvalósítani (a társadalom igényeit is figyelembe véve), mennyiben támaszkodunk a hagyományokra, miképp képzeljük el a jövő társadalmát, miképp fogalmazzuk meg az általános nevelési és oktatási célokat, mennyiben vesszük figyelembe a társadalomban meglévő sokszínűséget, a helyi tényezőket és az ezzel járó igényeket, s természetesen az egyetemes kultúra átszármaztatható értékeit, ismereteit. Vagy kérdésként fogalmazva: tisztázottak-e az értékorientáción és a tudományokon alapuló – az iskolai igényekre transzformált tudományos – tananyagtartalom kiválasztásának, s a kívánt tantárgyi rendszer megvalósításának feltételei. E feladatot részben az Alapelvek, részben a Nemzeti Alaptanterv, részben pedig a követelményrendszer kell, hogy főbb vonásokban megjelenítse. Az óraterveknek kialakítását az adott társadalmi berendezkedés (pl. „fejlett szocializmus” vagy demokratikus rendszer stb.), s a berendezkedésen belül a sokszínű társadalom mindmennyi értéktelezése határozza meg. A műveltséget megalapozó célrendszer meghatározása, annak pedagógiai szakzszerűséggel történő kimunkálása (kidolgozottsága) nélkül csak zavarok keletkezhetnek a megvalósítás során. A tananyagkiválasztást meg kell, hogy előzze ezeknek a meghatározó szempontoknak a tudományos körvonalazása.

Tantárgyak, tantárgyi rendszer

A tantárgyi rendszeren belüli arányok kialakításánál szintén több szempontot ajánlatos figyelembe venni, akár a tanulságok, akár a folyamatok érzékelése céljából, így az általánosan közös (és kötelező) tanulmányokat, a szaktárgyakat, az új tárgyakat, integrált tantárgyakat, esetleges felzárkóztató programokat, s ami igen fontos, a történelmi előzményeket s a közelmúlt tapasztalatait. Utóbbiak során utalhatunk például a latinos műveltség korszakára, a társadalomtudományok befolyásának időszakára, a természet-tudományos műveltség fokozatos térnyerésére, az akadémikus műveltség megjelenésére, a sok- (vagy minden) oldalú nevelés tananyagot növelő felfogására, egyes világnézeti tárgyak (pl. filozófia, korábban világnézetünk alapjai) indokoltan vagy indoklatlanul hangsúlyos voltára, az erkölcsi nevelésről vallott felfogásra (vallásoktatás vagy etikaoktatás, vagy mindkettő, vagy korábban egyik sem), vagy aktuálpolitikai megfontolásból bevezetett tárgyra (politechnikai oktatás stb.), vagy éppenséggel időszzerű, s egyben a jövőbeni szükségletek kielégítését szolgáló ismeretanyagra (pl. számítógépes ismeretek). Itt lehet még megemlíteni azokat a törekvéseket, amelyek egy tantárgy, például a testnevelés nagyobb óraszámú tanítását irányozták elő 1938-ban és 1979-ben.

Mindkét esetben az ifjúság fizikai erőnlétének fejlesztése volt a cél, de más-más okból kifolyóan. (1938-ban a testnevelésnek a katonai előképzésben játszott szerepe nőtt, 1979-ben a katonaságra alkalmatlan fiatalok számának növekedése említhető, hogy csak e két tényezőre utaljak.)

Ezt a kötelező óraszámot a kerettantervek – az egyes iskolatípusoknál eltérő tantárgyi arányban – írják elő, pontosabban ajánlják. Az azonban, hogy ezt az ajánlott, arányaiban is megtervezett óraszámot miképp, milyen tantárgyi rendszerben csoportosítja az adott iskola, szintén figyelembe véve az előbb említett hármast funkcióit, s még számos pedagógiai tényezőt (ideértve például az egyházi-, a reform- és magániskolák elképzeléseit is), a helyi tanterv készítőinek hatáskörébe tartozik. E szempontokat kiegészíti még a helyi igények, adottságok és lehetőségek előzetes felmérése, betervezése. Természetesen a kerettantervek óraajánlásait az ajánló jelleg ellenére az iskola saját beállása szerint akár teljes egészében, akár részleteiben felhasználhatja. Minden szabadság mellett azonban ajánlatos a kialakult gyakorlathoz közelálló óratervet készíteni, miután az ajánlások egy tervezési folyamat eredményét is tükrözik.

Az sem mindegy, hogy az iskola egy újonnan bevezetett tárggyal kívánja-e megváltoztatni vállalt céljait, vagy tantárgyakba integrálva (pl. etikaoktatás, környezeti nevelés, állampolgári, társadalmi ismeretek, kommunikációs nevelés), avagy hagyományos tantárgyi rendszer keretében. Akármelyik mellett dönt a helyi tervezés, annak óratervi következményei vannak.

Tantárgycsoportok és történeti előzmények

Milyen szempontokra kell még gondolni az óratervek kialakítása során?

Az előírt és a rendelkezésre álló órakeret alapján, a tantárgyi rendszer megállapítása után, először az egyes tantárgycsoportok közötti óraszámok viszonyát kell megállapítani. A mai helyzet egy történeti folyamat (fejlődés) eredménye. Jó, ha ezt a folyamatot ismerjük és érzékeljük. Ennek illusztrálására mutatjuk be a következő példát. A gimnáziumi óratervekben az egyes tantárgycsoportok közti arányok történeti alakulását követhetjük nyomon az alábbi táblázatban. A számok önmagukért beszélnek.

A gimnáziumi humán, természettudományos (t) és készségtárgyak (k) óratervi arányai 14-18 évesek számára			
	humán %	t. %	k. %
1879	68,5	25,0	6,5
1887	72,5	20,8	6,7
1899	71,6	21,7	6,7
1924	68,3	25,0	6,7
1938	61,9	24,6	13,5
1950	55,7	37,7	6,6
1965	40,9	39,4	19,7
1979	35,6	31,8	32,6 ¹

¹ Az 1979-es készségtárgyaknál jelentkező 32,6% azért magasabb az elvárhatónál, az indokoltánál, mert a fakultációk óraszámát is – kissé erőszakoltan – ide soroltuk a könnyebb áttekinthetőség érdekében.

A különböző tantárgycsoportok (társadalomtudományok, matematika, természet-tudományok, testnevelés, készségtárgyak, gyakorlati tárgyak) egymás közti részarányának kialakításánál a történeti szempontok mellett ajánlatos figyelembe venni, hogy például az esztétikai, az erkölcsi, az állampolgári és társadalmi nevelés, valamint a közgazdaságtani, jogi, környezetvédelmi, a gyakorlati és technikai ismeretek tananyaga

önálló tantárgyként vagy tantárgyakat átfogó ismeretek keretében kerüljön-e be a tantárgyi rendszerbe. Ezeknek megállapítása és részarányuk rögzítése szintén kívánatos.

Érdekességként felsorolunk a magyar gimnázium múltjából néhány, nem állandóan tanított tárgyat annak bemutatására, hogy tantárgyként is megjelentek olyan tananyag-tartalmak, melyek más körülmények között, valamely más tantárgyba is bekerül(het)tek volna: filozófia, bölcsészet, gazdasági és társadalmi ismeret, alkotmánytan, világnézetünk alapjai, pszichológia, valamint rajzoló (ábrázoló) geometria, egészségtan, továbbá szépirodalom, gyorsírás, végül különböző, kötelezően, vagy szabadon választható tantárgyak.

Évfolyamok szerinti tervezés

A tantárgyak évfolyamok szerinti rendezése és megoszlása már részben tananyag-szervezési kérdés, ugyanakkor a tananyag jellege, az életkornak megfelelő taníthatóság, a didaktikai fokozatosság elve, a tantárgyak egymásra épülése, koncentrációjuk mértéke, az iskola képzési jellege, az évfolyamok száma mind-mind olyan szempontok, melyek az óraterv kialakítására nézve meghatározóak.

A szakképzés esetében jó példa az előbbiekre az általános és a szaktárgyak közötti arány kialakítása, a tantárgyak évfolyamokénti elrendezése. Egy történeti példa – ezúttal a szakképzés területéről – jól megvilágítja ezt a tényezőrendszert. (1) A gépészeti középfokú iskolákban 1875 és 1940 között az első osztályban volt a legtöbb közismereti és a legkevesebb szakmai tárgy és gyakorlat, a második és az azt követő osztályokban ez az arány fokozatosan eltolódott úgy, hogy az utolsó osztályban már a szakmai tárgyak és a szakmai gyakorlat domináltak. 1940-től kezdődően ez a tendencia fokozatosan csökkent, de végülis nem szűnt meg. Ez felel(t) meg a szakképzés jellegének.

Iskolatípusonkénti óratervezés

A harmadik történeti példa (2) azt mutatja meg, hogy – a képzési jellegtől függően – a különböző gépészeti szakiskolatípusokban (felső ipariskola, ipari szakiskola, szakközépiskola, szakmunkásképző), hogyan változik a közismereti-, a szakmai tárgyak, valamint a szakmai gyakorlat százalékos óraszámja a teljes képzési időtartam folyamán. (Az ipari szakiskola a szakmunkásképzőhöz hasonlítható.)

Gépészeti jellegű szakiskolatípusok tantárgyi tömbjeinek óratervi aránya			
	közismereti %	szakmai %	sz. gy. %
1924 felső ipariskola	26,3	48,1	25,5
1924 ipari szakiskola	17,4	22,5	60,1
1973 szakközépiskola	48,7	28,9	22,4
1980 szakmunkásképző	23,9	22,2	53,8

Egyes tantárgyak óraszámja

Az összórászámnak évfolyamokra történő elosztása és rögzítése, a tantárgycsoportok arányának megállapítása után a tantárgycsoportokon belüli egyes tantárgyak évi óraszámának megállapítása következik, melyet a tantárgyak heti megoszlása követ.

Adott tantárgytól függően, az óraszámok megállapításánál tekintettel kell lenni az elméleti oktatás és a gyakorlati alkalmazások (fizikai, kémiai s egyéb területen történő kísérletek, (nyelv)laboratóriumi-, szakképzési gyakorlatok stb.) közti részarányra.

Már az előbbiekből is következik, hogy bizonyos pedagógiai szempontokat, tényezőket az óratervek kialakítása során nem lehet figyelmen kívül hagyni. Ilyenek például az

összórászámból adódóan a tanulók terhelhetőségének mértéke, az óraterv és a szabaddió (tanórán kívüli tevékenységek stb.) tervezése és eltöltése közötti összefüggés, az egyéni képességekre való fokozott figyelem (tehetségesek, felzárkóztatás, korrekciós osztályok stb.) és az órakerettel való összefüggések.

Az óratervek kialakítása soktényezős, többszintű folyamat és nagy körületekintést igényel. Nem szükségszerű az egyes fázisok szétválasztása, mint ahogy ezt az írásunk megteszi, de a szempontrendszer megközelítő ismerete haszonnal járhat. Jó, ha tekintettel vagyunk a hagyományokra, a jelen szükségleteire és lehetőségeire, s ugyanakkor van elképzelésünk a jövő kihívásaira adott válaszokat illetően is. Az óratervekkel való foglalkozás nem nélkülözheti a neveléstudomány felhalmozott tapasztalatainak felhasználását sem. A fentiekén túl, a tanuló személyiségének fejlesztése, befogadóképességének szem előtt tartása nélkül azonban nem lehet jó és hasznos óraterveket készíteni. E munkával kezdődik a tanterv tervezésének gazdag világa, mely a további lépések ismeretét is előre feltételezi. Az óraszámok és a kitűzött célok alapján a tananyag kiválasztás körületekintő megszervezését tekintjük az egyik legfontosabb feladatnak.

JEGYZET

- (1) Horánszky Nándor: Tananyagkoncepciók összehasonlító vizsgálata a gépészeti szakközépiskolákban az óratervek alapján. 1872-1978. OPI, Budapest, 1983. 31. p.
- (2) Horánszky Nándor: A szakoktatás nevelési cél- és feladatrendszerének alakulása. = Magyar Pedagógia, 1984/1. sz. 35-45. pp.

HORÁNSZKY NÁNDOR

A Bolyaiak zeneesztétikája

Bolyai János zenetudományos gondolatai szerves részét alkotják az életműnek, ezért feltárásuk és elemzésük több szempontból is jelentősen hozzájárul a zseniális tudós művelődéstörténeti szerepének megértéséhez. Ennek a szerepnek a megismerését szolgálta több, vele egyidőben született munkával együtt Benkő András A bolyaiak zeneelmélete című kötete, amely a kérdés sokoldalú és szakszerű bemutatása mellett, „appendixként”, Bolyai Farkas Zenészeti dolgozata mellett közli Bolyai János „legterjedelmesebb” Muzsika-tanát is. (1)

A töredékesen fennmaradt Muzsika-tan gondosabb áttanulmányozása számos irányba elindítja a kutató/olvasó elemző érdeklődését. Ünnepezt szerzőnk (2) a történész szemével nézve a szöveget az átfogóbb kérdésfeltevésektől a részletekig menően tüzetesen megvizsgálta a fő irányokat. Íme, néhány az említett kötetben érintett témakörökből:

- Bolyai János Szép-tana;
- a hangjegyírás reformja a két Bolyainál;
- a hangsor és a hangközök hermeneutikája;
- az akkord-tan távlatai.

A Bolyai Farkas születésének kétszázadik évfordulóját köszöntő kötet 1975-ös megjelenésétől közel húsz év telt el. A Bolyaiakkal szembeni adósságaink azonban a szóban forgó területen azóta sem csökkentek. Ezek egyike a Bolyaiak zeneesztétikai tevékenységének és e tevékenység zeneesztétika-történeti jelentőségének a vizsgálatára vonatkozik. Mert a kutatót terület eszmegazdagságát, a két tudós szemlélete közti hasonlóságokat és különbségeket ha rejtetten is, szinkretizmusukban éppen zeneesztétikai nézeteik tükrözik.

Íme, néhány a zeneesztétika tükrében vizsgálható kérdésekből:

– a zene és a matematika esztétikai viszonya az apánál és a fiúnál; az elsőbbség és/vagy egyenrangúság kérdésének eldöntése egyiknél is, másiknál is;

– a zenei nézetek geometrizálása mindkettőjüknél; különbségek és hasonlóságok a zenei tér esztétikai kérdéseiben;

– vajon a megkésett illuninista, avagy klasszikus szemlélet, illetve a korabeli romantikus nézetek jelenléte érvényesül-e a két Bolyainál a zene anyagának és kifejezőeszközeinek hermeneutikus megítélésében? Lásd a hangközök, hangnemek affektus-karakterére vonatkozó megállapításokat, valamint ezek összevetését az antik ethosszal;

– végül: a matematikai és természettudományi szempontok paradoxonai a két tudós között a zene *esztémai* vagy *matematikai* meghatározottságában.

A felvetett kérdésekből ezúttal az utóbbit vizsgáljuk meg közelebbről, oly módon, hogy a *Muzsika-tanból* kiolvasható válaszok zeneesztétikai jelentőségét Bolyai János állásfoglalásából próbáljuk levezetni, amely talán legélesebb formájában így hangzik: „A természetet nem lehet s kell a priori számokból jóslani (divinare) s annak törvényit érzékeke általi vizsgálat által minél élesebben kitanálni...” (3) E kijelentéssel Bolyai János egy évezredes vitában a természettudományi szempontok igénye mellett kötelezi el magát. Hogyan? – kérdezhetnénk –, egyetemes és nemzeti művelődésünk történetének egyik legnagyobb matematikusa, a zeneművészet elemzésében szembeszáll a számarányok absztrakcióból kiinduló teoretikusok nézeteivel, mi több, tagadja, sőt, legelőször a nézetek gyakorlati hasznát? Így van! S ezáltal minden bizonnyal tudtán kívül feleleveníti az antik görög esztétikában ismeretes *harmonikoszok* és *kanonikoszok* hol elszunnyadó, hol fellobbanó, de máig nem szűnő vitáit. A fiatalabb Bolyai az *Arisztoxenosz*-elv mellett foglalt állást, amely „a fül benyomásain alapul”, s amely – jóllehet éppen ezért – „csak megközelítő pontosságú. Jellemző, hogy eközben már-már előrejelzi a mi temperált skálánkat s szinte a modern enharmonikus elvet is.” (4) E szemléletből következett Bolyai János szembenállása a pithagoreuszok alapelvével, akinek képviselői – *Eratoszténosz* és *Didymosz* – „a kanon (a monochord) hosszúsági mértékaránya alapján” (5) értekeznek a zenei hangokról.

A szembenállás sorsszerű. Elég ha *Goethe* zseniális Színelméletére gondolunk, amely a newtoni spektrumelmélet igazságának hideg fényében is vállalja az ellenkezés ódiúmat, és merőben bukásra ítélt kiindulópontból egy másik színvilág elméletét fogalmazza meg, a festéset gyakorlatiáét, amelyből – a schönbergi iskola képviselőivel bezárólag – a zeneelmélet is termékeny módon meríthetett. *A. Webern* például a *megfoghatóság* kategóriájának a bemutatása során így idéz a *Farbentheorie*-ből: „De talán azok, akik mindig bizonyos rendszert követnek, arra figyelmeztetnek, hogy még azt sem határoztuk meg pontosan, mi is a szín? (...) Nem tehetünk mást, mint azt, hogy megismerteljük: a szín a szem érzékére vonatkozó törvényszerű természet.” Majd *Webern* így kommentálja *Goethe*-idézetét: „Mint hogy a szín és a zene között csupán fokozati és nem lényegbeli a különbség, úgy is mondhatjuk, hogy a zene a fül érzékére vonatkozó törvényszerű természet.” (6)

De térjünk vissza az absztrakt matematikai és konkrét természettudományi irányú sarokítások történetéhez, s ezen belül is a két Bolyai szerepéhez.

Ha összevetjük Bolyai Farkas Zenészeti dolgozatát Bolyai János Muzsika-tanával, kiténik, hogy az apa éppen a másik oldalon áll. Ez derül ki a kettőjük esztétikája közötti észmei és módszerbeli különbségekből.

*Leibniz*t idézve Bolyai Farkas a zenét „az aritmetika titkos gyakorlatának” (7) tekinti; vele szemben Bolyai János „a mennyei szép muzsika szentségtörésének” ítéli az elmélet javára történő „eltávolodást a legélesebb füleinket kielégítő harmóniától”, „az isteni természetől”. (8) Az apa dolgozata a zenét a matematika törvényei alá rendeli, a fiú felszabadítja onnan, sőt, a törvények kútfőjének tekinti.

A kettőjük módszere közötti különbségben mintha matematikai vitáik visszhangzanának. Míg az apa a *Tentamen*-ben *Euklidész* szintetikus, rendszerező pedagógiáját követve, precízen ismerteti a húr-arányok elméletét és gyakorlatát, addig a fiú, az *Appendix*

szerzője, ennek a gyakorlatnak/elméletnek a korabeli tévedéseit, következetlenségeit és analitikai korlátozottságát bírálva megteremti a maga új zenei világát: új utakat nyit a zenei univerzum vizsgálatában azáltal, hogy egyszerűen átlépi a kísérletek/elméletek korlátjait. A 12-es számrendszer világába vezet bennünket, amelyről azonban kiderül, hogy ez nem magyarázza a zene isteni természetét, hanem fordítva, ez a rendszer következik a zene szelleméből: „Menyek tehát a dologra. Először. Mint fõn is minden c hangra nézve, akármilyen reális (egész) szám legyen m , meg van határozva szorososan $c(m)$ (nem *mathematicae*, hanem *idealer*) (...) És mindez illik és alkalmaztassék minden következő hangokra is.” (9)

A vázlatban maradt tervekben arra következtethetünk, hogy Bolyai János előre látta új, hangzó világok megteremtését, amelyek a kvintkör más és más fokról induló bejárásával valósulnának meg. Erről így ír: „Más eszközökkel is lehetne indulni c-ből hangok meghatározására; az előszámok tanja által könnyű megmutatni, hogy csak úgy kapodna ily úton mind a 12 hang, ha vagy mind 5, vagy mind 7 vagy 11 (mint fõn már történt) közökkel távozó (1-en kívül csak 5, 7 és 11 lévén 12-nél kisebb s 12-höz előszám)”. (10)

Jelzett számításait elvégezve kiderül, hogy éppen az említett prímszámok alkalmazásával jelenik meg a *Liszt*, majd *Debussy* zenéjére jellemző egészhangú skála, de a kis és nagy terc-építkezés mellett megjelennek a kvárt és kvint lépésű hangsorok is, mint a későbbi kvárt hangzatok előfutárai, sőt, a bővített kvárt felező funkciója is, amely majd *Lendvai Ernő tengelyrendszerében* (11) játszik lényeges szerepet.

Ez a görögös tradíció, az elmélet-gyakorlat megkettőződése, amelyet annyiszor és nyíltfeleképpen magyaráztak a művelődés történetében – talán elég ha *Nietzsche* alternatíváit említjük a zene apollói és dionüszoszi szelleméről (12) –, nos, ez a hullámzó paralelizmus a magyar zeneesztétika további történetében is nyomon követhető.

Molnár Antal zeneesztétikája szintén az arisztoksenoszi harmonikus-elv kései visszhangja. Vele párhuzamosan *Siklós Albert* zeneesztétikája a kanonikusok elveit eleveníti fel.

A szembenállás sorsszerűségét – a döntés kikerülhetetlenségét – Molnár Antal neoplatonikus hangvételi konklúziója a következőképpen jellemzi: „mivel Igazság és Szépség csak Istenben, a végtelenben találkoznak: művészetelmélet és művészi gyakorlat mindig párhuzamosan haladnak egymás mellett, közvetlen érintkező pontok nélkül. Említettük már az ógörög kanonikusok és harmonikusok ellentétét; ez a szembenállás múlthatatlan.” (13)

A zenematematikai eszmék közötti feszültség művészi reflexióját nyújtja Németh László A két Bolyai c. drámája és a vele egyidőben születő Bolyai-tanulmányai. Persze más feladat annak elemzése, ahogyan a tudósi-művészi ontogenezisében a fiatal Németh László is megismétli a magyar sors kultúrtörténeti filogenézisét, ahogyan ő is, apja fiaként, bár más időben és más vérmérséklettel, alkotó életét a művelődés szolgálatába állítja. Itt arról az „értelmi szenvedélyről” szólnunk, amelyet drámájában is alaptémául választ, s amely – *Benedek András* szavaival – „az emberiség kollektív javát akarja szolgálni, de végzetserűen buknia kell”. A végzet – modern végzet – az emberi örültség, amely nem hajlandó saját érdekét felfogni.” (14)

Úgy véljük, *Bárdos Lajos* mellett *Lendvai Ernő* és követőinek jelenkori kutatásai az esztétikai szintézis igénye jellemzi. Persze a megtett út elért eredményei nyomán ők is átlépik a „párhuzamosokat”, és a műalkotásokban kristályosodó struktúrákat általánosítva alkotják meg a modern zene elemző rendszerét.

JEGYZET

- (1) *Benkő András*: A Bolyaiak zeneelmélete. Budapest, 1975. 95-129., 130-158. p.
- (2) Tanulmányunk eredeti formájában a 70 éves *Benkő András* zenetörténész professzor köszöntésére hangzott el Kolozsváron 1993. február 6-án a Romániai Magyar Zenetársaság erre az ünnepi alkalomra rendezett értekezletén.
- (3) *Bolyai János*: Muzsika-tan. in: *Benkő András* i.m. 133. p.

- (4) *Czebe Gyula*: Harmonikosz. In: *Szabolcsi Bence – Tóth Aladár*, Zenei lexikon I., Budapest, 1930., 456. p.
- (5) Uo., 534. p.
- (6) *A. Webern*: Út az új zenéhez. In: *Előadások-Levelek-Írások*. Budapest, 1965., 19. p.
- (7) *Bolyai Farkas*: Zenészeti dolgozat. In: *Benkő András*: i.m., 102. p.
- (8) *Bolyai János*: I.m. 145. p.
- (9) Uo. 141. p.
- (10) Uo. lásd a 142. old. lábjegyzetét.
- (11) V.ö. például: *Lendvai Ernő*: *Bartók dramaturgiája*, Budapest, 1984.
- (12) *Nietzsche*: *A tragédia eredete vagy görögség és pesszimizmus*. Budapest, 1910.
- (13) *Molnár Antal*: *Zeneesztétika*. Budapest, 1938, 306. p.
- (14) *Benedek András*: *Németh László* in: *Vajda György Mihály – Szántó Judith* (szerk.), *Színházkalauz II*. Budapest, 1981, 484 p.

ANGI ISTVÁN

Csoportmunka egy pedagógus-továbbképzésen

A rendszerváltás nem kerülte el az iskolákat, sőt az addig jól szervezetten működő szakfelügyeleti rendszert sem. A szakfelügyeletet felváltó szaktanácsadástól majd szakértői hálózatától a gyakorló pedagógusok – érthető módon – tartózkodtak. Ezért – megyénkben – a pedagógiai intézet munkatársainak kell újabb és újabb kínálattal, ajánlattal közeledni az iskolákhoz. Egy hagyományos módja ennek a megyei szintű tanulmányi versenyek megszervezése. Ebben a tanévben érdekes árukapcsolást valósítottunk meg: továbbképzést szerveztünk megyei történelmi tanulmányi verseny iskolai szintű megszervezéséhez, lebonyolításához. Ennek módszerét, tanulságait adom most közre a továbbképzések iránt érdeklődőknek. (Nem közlöm a továbbképzés teljes anyagát, csak annyi példát, amennyi a módszer jobb megértéséhez szükséges.) Ez a tanulmány kicsit több, mint ötlet, mert kipróbált módszert ismertet. Bár a puding igazi próbája az, ha megeszik, véleményem szerint az alábbi recept „fogyasztható”.

A megyei tanulmányi verseny anyagául a forráselemzést terveztem. A szokásos módon, a pedagógiai intézet a tanév elején – általában októberben – kis füzetben jelenteti meg az az évi versenykínálatot. E kiadvány fél oldalán a legszükségesebb információkat közöltem: a verseny anyaga, szervezése, szervezői, ütemezése, a nevezési időpontok, az egyes fordulók valamint a megyei döntő ideje és helye. A tanulmányi versenyek elsődleges (de nem egyetlen) célja a tehetséggondozás. Többféle módon, többféle versenyen tettük már próbára az érdeklődő és tehetséges gyerekeket. A jelenlegi történelem-tanítás eseményközpontúsága miatt a versenyek témája történelmi események, időpontok, összefüggések, s a hozzájuk kapcsolódó személyiségek élete és tevékenysége volt. Szerettem volna ezen változtatni, több okból is:

- a gyermek másféle *készségeinek, képességeinek fejlesztésére* is ráirányítsuk a figyelmet,
- olyan feladattal találkozzanak, amely az eddigieknél lényegesen *önállóbb tevékenykedést* kíván meg,
- a versenyek *sematikussá válását* próbáltuk *elkerülni*.

Mindezekhez jó ötletnek bizonyult a forráslemezés. A történelem tantárgyra vonatkozó tantervi előírások (az 1978-as tantervi utasításra gondolok, melyek a történelem vonatkozásában általában használhatatlanok) egy mondatot szentelnek a forráslemezésnek. E szerint „már 6. osztálytól kezdve önállóan kell ismeretet meríteni az elbeszélő források részleteiből, majd 8. osztályig fokozatosan el kell jutniuk az egyes dokumentumok elemzésének készségéig”. A forráslemezés történelemtanításunk egyik periférikus területe. Ebből következik, hogy a verseny előkészítésénél nemcsak a tanulók, hanem a tanárok felkészítésére is gondolni kellett. A már említett árukapcsolást – az iskolákban az ellenérvként elhangzó – de teljesen jogos – pénzhiány is indokolta. A különféle témájú továbbképzéseket a pedagógiai intézetek csak „pénzes” rendezvény formájában tudják meghirdetni, az iskolák pedig a csökkenő keretből egyre kevesebb továbbképzésre tudnak befizetni. (Laikusok számára fölmerül a kérdés: olyan drágák ezek a továbbképzések, hogy az iskola nem tudja fizetni? Nem egy továbbképzés a drága, hanem az, ha egyszerre több (sok) továbbképzést szeretne az iskola igénybe venni. A tanfolyami díjon kívül vannak járulékos költségek is: az utazási költség, a nevelő helyettesítésének pluszként jelentkező kifizetése, annak társadalombiztosítási járulékaival együtt. Néha azonban a tanár helyettesítése is megoldhatatlan.)

Arra gondoltunk, ha összekapcsoljuk az egyébként népszerű tanulmányi versenyeket a továbbképzéssel, akkor „két legyet ütünk egy csapásra”. Azok a nevelők, akik a versenyeket fontosnak tartják, élnek majd a továbbképzés nyújtotta lehetőséggel is.

A továbbképzés időpontjának meghatározásánál a versenykiírásban szereplő időpontokat vettük alapul. A nevezési határidő előtt kb. egy hónappal rendeztük meg a felkészítőt.

A felkészítő foglalkozás témái:

1. *Elméleti ismeretek* a történettudomány forrásairól (előadás)

– A források csoportosítása.

– Az írott források osztályozása.

– A források eredete, információtartalma.

2. A forrásfeldolgozás didaktikai *szempontjai*. Miért érdemes forrásfeldolgozó órát tervezni?

3. *Szempontok* a forrásfeldolgozó órák *tervezéséhez*.

4. *Konzultáció* az elhangzottakról.

A következőkben (az előadás mellett) fóliára írt, írásvetítővel kivetített rendszerző táblázatot mutattam be. A résztvevőknek megfelelő idő állt rendelkezésre a szöveg másolására.

5. A forrásfeldolgozó óra *szervezete*:

Kétféle típusú feldolgozó órát párhuzamosan elemeztem: az egyik az ún. kezdőknek szóló, betanító jellegű foglalkozás volt. A másik a haladó gyerekcsoportnak szóló vagy versenyen használható szerkezet. E kettőnek egyszerűsített változatát közlöm az alábbiakban:

Előkészítés: a. A korszak (magyar, egyetemes) meghatározása. Ismétlés.

b. Helytörténeti utalás.

c. A megfigyelési szempontok megbeszélése.

Elemzés: a. Tanári felolvasás vagy tanulói olvasat készítése.

b. Idegen kifejezések magyarázata vagy önálló megkeresése.

c. Topográfiai azonosítás.

d. A kérdések megválaszolása szóban vagy írásban.

Összefoglalás: a. A válaszok rendszerezése, összehasonlítása.

b. Vázlatkészítés.

c. Forráskritikai megállapítások.

Úgy gondolom, hogy az elméleti előkészítés biztos kapaszkodót adott annak is, aki tanulmányai vagy napi munkája során keveset találkozott forráslemezéssel. Rövid szünet után az iskolai és megyei versenyek megszervezésének rendjéről adtam tájékoztatást:

– időpontok megjelölésével,

– a szervezés feladatairól,

– a nevezés módjáról,

– a megyei verseny (döntő) lebonyolításáról.

6. Az elméleti előadást követően (kihasználva, hogy a terem berendezése csoportmunkához is átalakítható) a jelenlévő nevelők csoportokban forráselemző munkát végeztek. Ebben gróf *Batthyány Lajos* miniszterelnök által írt hivatalos (kézírásos) levél másolatát kapták meg. Időtakarékosabból a levél szövege alatt, eredeti helyesírással közöltük annak olvasatát is. Ezen kívül kézbe adtuk az elemzéshez szükséges feldolgozó kérdéseket, melyek metodikai segítséget is adtak az otthoni elemző munkához. Az első négy kérdés a forrás műfajával, egyéb sajátosságaival foglalkozik. Öt kérdés a levélből kiolvasható adatokat tudakolja (szerző, időpont, címzett, a megírás célja). A további nyolc a tanult történelmi tényekkel való összefüggést, azok igazolását vagy cáfolatát várja el.

7. Azért, hogy a versenyre való otthoni felkészülést más eszközökkel is segítsük, minden jelenlévőnek átadtunk egy irodalomjegyzéket, mely több átfogó tanulmány, illetve néhány folyóiratban megjelent cikk adatait tartalmazta. (Tulajdonképpen ezek alapján készült el a továbbképzés anyaga is.) Ezen kívül a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár nagyszerű helytörténeti kiadványából (Levéltári dokumentumok a középiskolák számára) néhány forrásmásolatot tudunk kiosztani. Így például *II. Rákóczi Ferenc* Jászberény városának adott oltalomlevelét, egy 1757-es végrendeletet, egy 1822-es iskolai bizonyítványt. Ezeket a forrásokat a gyakorlás során lehet hasznosítani.

A továbbképzésen végzett forráselemző munkának több célja volt:

– A jelenlévőket aktivizálásra készítetni.
– A csoportmunka lazább keretei között – melyben az előadó is részt vett – oldani a közösség feszültségét.
– Az előadó és hallgató kapcsolatán, kommunikációján kívül a hallgatók egymással is teremtsenek kontaktust.

– A foglalkozás első felében megismert elméleti tudnivalók gyakorlati alkalmazása.

– Az elemző munka közben felmerülhetnek olyan módszertani kérdések, melyek közérdeklődésre tarthatnak számot, s melyeket az előadó „azon melegében” megválaszolhat.

– Kiseb csoportban nyíltabban, könnyebben kérdeznek a hallgatók, megszűnik, csökken a távolság az előadó és hallgatói között.

– Teljesen természetes módon, az ismerősök, barátok egy csoportban foglaltak helyet, s így a közös munkához szükséges „megtermékenyítő” hangulat hamar létrejött.

– A jelenlévők hitetlenkedő arckifejezéssel fogadták a csoportmunka tényét, a feladatmegoldáshoz némi izgalommal, majd növekvő kedvvel láttak hozzá.

– A csoportmunka szabályai szerint egy szervezőt (vezetőt) választottak maguk közül, aki a feladatok megválaszolásának sorrendjét határozta meg, és a szükséges adminisztrációt végezte. A tanórai munkával ellentétben, értékelésre nem került sor. Az előadó itt-ott belehallgatott a beszélgetésekbe, s néhány apró megjegyzéssel segítette azt.

Összefoglalva az ismertetett módszert:

A továbbképzésen a hagyományos előadás mellett egyéb információkat is nyújtottunk; a további önálló munkát irodalomjegyzékkel, forrásmásolatokkal segítettük; illetve a csoportmunkában magát a tanult módszert is gyakorolhatták, kipróbálhatták a kollégák.

Azok számára, akik – érthető okokból – nem tudtak a továbbképzésen részt venni, a pedagógiai intézetnél szokásos módon, szakértői levélben adtuk meg a szükséges tájékoztatást, illetve az előadás tömörített tartalmát.

Az a tény, hogy a szakértő elégedett az elvégzett munkával nem sokat jelent: de a kollégák egyértelmű elismerése az újszerű továbbképzési formáról, arra ösztönöz, hogy érdemes újat, újszerűt kipróbálni ezen a területen is.

A szakértői levél tartalma:

Kedves Kollégák!

Nem karácsonyi meglepetést rejtget ez a levél, hanem egy sokkal prózaibb dolgot: az általános iskolai megyei történelmi versenyre való felkészülést szeretnénk ezúton is segíteni. A november 4-én Szolnokon megtartott továbbképzésen – érthető okokból – nem tudott minden érdeklődő részt venni, ezért – szükségszerűen rövidítve – írásban megküldjük mindenkinek az ott elhangzottakat.

A verseny anyaga: forráselemzés. Az általános iskolai tananyagban csak elvétve találkozunk elemző feladatokkal, pedig ez a fajta munka készség és képességfejlesztésre ad alkalmat. Kívána-

tos lenne, hogy a történelemórákon többet foglalkozzunk forráselemzéssel. Mi annyit tehetünk, hogy a versenyek sorába illesztjük be, s ezzel ideig-óráig „reflektorfénybe” állítjuk.

A következőkben vázolt elméleti tudnivalókat azért tartjuk szükségesnek, mert a forráselemzés metodikai kérdéseire és a tanulói tevékenységre utalnak.

I. A történettudomány forrásai

Írásos emlékek, iratlan szellemi hagyományok, tárgyi emlékek. Az írott forrásokat – amelyekkel a forráselemzés foglalkozik – műzemok, levéltárak őrzik. A forrás közölhet alapvető vagy másodlagos információt, bár ez a kutatás céljának alárendelten relatív.

Az írott források csoportjai:

1. Egyénhez kapcsolódó:

emlékirat,
napló,
útleírás,
levél, valós (misszilis), fiktív.

2. Hivatalhoz kapcsolódó:

akta (irat),
ügyirat (az akták összessége),
röpirat – hirdetmény,
újság,
statisztika.

Keletkezésük indítékai:

– spontán, napi ügyletek lebonyolításakor készült,
– céltudatosan, a megörökítés szándékával készült.

II. Miért érdemes forrásfeldolgozó órát tervezni?

1. A forrás korhangulatot teremt, élményt ad, növeli a tanulói aktivitást, gyors eredményt hozó alkotómunkára ösztönöz.

2. Képességeket, készségeket fejleszt:

megértést (a tartalom összefoglalása, a fogalmak megértése);

szövelelektó (a tények, bizonyítékok kiválogatása);

analízis (a tények szembeállítás, összehasonlítása);

felismerés (a tananyagban megtanult tények felismerése);

alkalmazás (a forrás tartalmának összekapcsolása a meglévő ismeretekkel, tapasztalatokkal);

szintézis (különböző típusú forrásokból anyaggyűjtés, összegzés);

következtetés (a forrás eredetének, megbízhatóságának megítélése, véleményalkotás)

III. Szempontok a forráselemző órák tervezéséhez

1. A forrás legyen rövid, érthető.

2. A szöveg eredeti vagy fénymásolt legyen, ne nyomtatott.

3. Álljon rendelkezésre minden tanulónak.

4. Némi gyakorlás után a tanuló önállóan készítsen olvasatot.

5. Az elemzés szempontjait a tanár jelölje meg.

6. A szempontokat, kérdéseket mindig a kiválasztott forrás szabja meg, nincsenek mindig, mindenhol használható kérdések.

7. A forrásfeldolgozás technikáját meg kell tanulni, ezért kezdjük a gyakorlást egy forrás egy-két szempontú elemzésével, majd egyre bonyolultabb, összetettebb feladatsort adjunk.

8. A szöveg megértésén ellenőrző kérdések (kérdéseink) lesznek többségben, de ne legyen az arányuk 70-75% fölött.

9. A forrás szabja meg azt is, hogy milyen készségeket, képességeket fejleszthetünk.

IV. Az óra (foglalkozás) szerkezete

1. *Előkészítés*: a. A korszak (magyar, egyetemes) pontos meghatározása. Ismétlés.

b. Helytörténeti utalás (ha szükséges).

c. A megfigyelési szempontok megbeszélése.

2. *Elemzés*: a. Tanári felolvasás vagy tanulói olvasat készítése.

b. Idegen kifejezések magyarázata vagy önálló megkeresése.

c. Topográfiai azonosítás.

d. A kérdések megválaszolása szóban vagy írásban.

3. *Összefoglalás*: a. A válaszok rendszerezése, összehasonlítása.

b. Vázlatkészítés

c. Forráskritikai megállapítások

A versenyre jelentkező iskolák januárban részletes tájékoztatást kapnak az iskolai forduló lebonyolításáról, megküldjük a forrás szövegének egy másolati példányát, a javasolt megfigyelési szempontokat és a (verseny közben) használható könyvek jegyzékét.

A továbbképzésen részt vevő történelemtanárok közösen elemezték egy gr. Batthyány Lajosról származó hivatalos levelet, ill. a forráselemzés technikájának gyakorlásához néhány forrásmásolatot kaptak.

A szakértői levél terjedelme nem teszi lehetővé, hogy ennél bővebb tájékoztatást adjak. Kérésre szívesen segíték a felkészülésben vagy az iskolai verseny lebonyolításában.

Tekintettel a közelgő ünnepekre, kívánok minden Kollégának békés ünnepeket. Jó pihenést és T. Gordon örökbecsű imájának használatát a következő évben:

„Istenem, adj higgadtságot, hogy bolenyugodjak abba, amin nem tudok változtatni; bátorságot, hogy változtassak azon, amin tudok; és bölcsességet, hogy különbséget tudjak tenni a kettő között.”

IRODALOM

Eperjessy-Filla-Hanzó-Köves-Vas: Egyetemi jegyzet a Bölcsészettudományi Karok részére. Tankönyvkiadó, Bp., 1968.

Forrásfeldolgozás a történelemórán. Teaching of History Series No. 48. Közreadta: *Szebenyi Péter*. The Historical Association, London, 1981.

Ritók-Gyapay: Forrásfeldolgozó órák a gimnázium I. osztályában. = Történelemtanítás 1967/4. sz.

Sallai-Veres: A történelem tanítása. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

Sári Gusztáv: Szövegfeldolgozás az általános iskolai történelemórákon. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

L. Schücková: Történelmi források felhasználása a középiskolai történelemtanításban (előadás). = Történelemtanítás 1968/1. sz.

Szabó Károly: Gondolkodásfejlesztő történelemtanítás. A történelemtanítás időszzerű kérdései 2. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

Szebenyi Péter: Feladatok – módszerek – eszközök. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

Unger Mátyás: A forrásszemelvény-gyűjtemények használatáról – Történelemtanítás, 1965/6. sz.

Unger Mátyás: A történelmi forrásanyag feldolgozása a gimnázium humán tagozatú III. osztályában – Köznevelés, 1967/16. sz.

Závodszy Géza: A történettudomány tárgya, forrásai, módszerei. Tanári segédkönyv. Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1981.

Zsoldosné Olay Ágnes: Történelmi források elemzése. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs 1986.

VERES VILMOSNÉ

Ébreszd fel a szíved

Láttál már 16 éves kislányt, aki a Nagy Ő nevének hallatára elpirult? Figyelted már, hogyan ejtik ki az anyák gyermekük nevét? Ha kívülálló vagy, tehát nem az említett hajdon első számú barátnője, illetve nem vagy a fenti gyermek apja, csak mosolyogni tudsz e korlátokat nem ismerő rajongáson? Mosolygunk, de tudjuk, van valami nagy titkuk. Érezzük, ők most más világban élnek, sőt irigyeljük is őket, hogy a szeretett személy nevének pusztán kiejtése micsoda változásokat tud rajtuk okozni. Valami – jobb híján ezekhez hasonlítható – elvarázsoltságról szól ez a könyv. Egy nagy szerelemről, egy atya-gyermek kapcsolatról, egy nagy barátságról.

Simeon Ivanovics Antonov egyszerű és jámbor parasztcsaládba született, szép volt és erős, ügyes és férfias, aki mindezen tulajdonságaiban nagy örömet lelte. Míg nem az 1880-as évek vége felé megfordult, mint egy palacsinta, hogy valaki más felé forduljon (26. p.).

Beleszeretett Jézus Krisztusba.

S mint minden nagy találkozás, ez is sorsfordító volt számára. Ezentúl Krisztus foglalta el benne az első helyet, s ettől, hol táncra perdült örömeiben, hol sírt méltatlanságán – íme, a megperzseltetés külső, megmosolyogható jelei. De mivel szerelme maga az Isten, aki egyre inkább betölti Sziluánt (ez lesz később, szerzetesként rendi neve), így körülötte kibékülnek az emberek, szabadnak érzik magukat a szeretetben élők.

Joggal kérdezheti ezek után az olvasó: „Jó, jó, de mi közöm nekem ehhez? Ez a történet is egy a szent szerzetesek életrajzai közül.” (Főként – kérdezhető tovább –, hogy miként kerül a csizma az asztalra, azaz ez a recenzió éppen az Iskolakultúra hasábjaira)? Már a 14. oldalon figyelmeztet minket, szülőket és nevelőket, az író: „Figyelem! Ez a könyv nem veszélytelen! Az olvasó Jézus-kórt kaphat, ami rendkívül fertőző és gyógyíthatatlan.” Igen, valóban, talán nagyobb eséllyel kaphat Jézus-kórt az ifjú olvasó, mintha tudományos fejtegetést bogarászna, vagy egy megnyerő szent életrajzát olvasná a megszokott formában. Ez a könyv ugyanis nem szakrális vagy szépirodalmi stílusban íródott. Könnyed humorával, virtuóz gondolattársításaival pillanatok alatt megnyerheti magának a legigényesebbeket is. De a fiatalokat mindenképpen könnyen Sziluán sztarec (1) oldalára állíthatja, aki „tök feketében dilynós egy krapek” (12. p.). Külön vonzó, hogy a Szerző nemcsak az egyik oldalról válogat idézeteket (Biblia, A sivatagi atyák bölcs mondásai és tettei, A szív imája, A lélek újdonsága stb.). Felvonulnak a könyvben a kortársak: *Marx, Nietzsche, Lenin, Goricseva, Kurdakov* is. Jelentős és sokat emlegetett gondolatok kerülnek a helyükre és vesztik el élüket ebben a szeretetközpontú gondolkodásban. Nincs gondolkodó fiatal, aki ne küzdött volna a különböző ideológiai, a ma oly divatos áramlatok vagy az egyes pártok mérlegre tevésével. Azt a kérdést is bizonyára sokan feltették, hogyan állunk ma az imádsággal, ma, amikor az ember a tudományt nevezi meg az igazság forrásának és az embert jelöli meg a mindenség csúcsának.

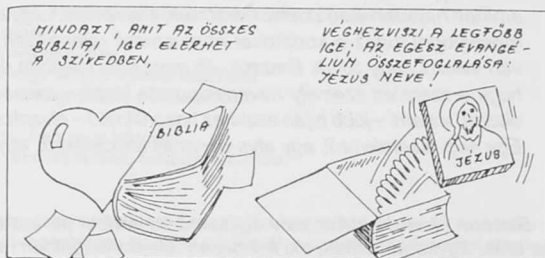
A keresztyének válasza a világ kihívására minden korban az imádság volt. Istentől kéri a békét és a bölcsességet: „Szólj Uram, mert hallja a Te szolgád.”

Az első századokban a vértanúk életükkel és halálukkal képviselték a hit kemény radikalitását. Az államvallássá vált időben pedig a szerzetesek inkább elkülönültek a világtól, annak megalkuvásaitól. Ma a kisközösségek, főként a család feladata, hogy a megosztott világban az egymásért éléssel tanúsítsák Krisztust. A keresztyének hiszik, hogy minden Krisztus nevében létrejött *sobornosztj* (azaz szeretetközösség) a világ békéje, gyógyulása felé visz. Ez a hit igazolódik Sziluán sztarec életében és mindazokéban, akik hasonló „örültségekre” szánták el magukat.

Érezzük: a Szerzőnek saját tapasztalata, hatalmas erejű élménye az imádság. Olyan mélységekbe vezet el fokozatosan, melyek legtöbbünk számára titkok. S olyan természetességgel szól ezekről, ahogyan azt csak egy gyermek teheti: fölemelően és arcpirító egyszerűséggel. (1. ábra)

A szerző, tehát Sziluán atyával együtt a Jézus-imát (2) nevezi meg, mint minden feszültség megszüntetéséhez, az egymás mellett elszárguló gondolatok találkozásához, a meg nem értés okozta szakadások összeforrásához szükséges egyetlen utat. Hisz' mi más ad megoldást, mint a szerető egymásra figyelés, ahol a másikat akarom megérteni, nem pusztán annak szavait. Ld.: erre példaként *Thomas Gordon* technikáját. (2. ábra)

„Minél tökéletesebb a szeretet, annál tökélete-



1. ábra

sebb az ismeret" – mondja Sziluán sztarec. Ezt csak tetézi az a nyelvi tény, hogy a keleti keresztények azt nevezik „teológusnak”, aki imádkozik (152. p.). Jó, hogy éppen kelet felé keresgél az író. Ma, amikor minden jó példa tőlünk nyugatra található, még az ökumené is arrafelé keresi a kinyújtott kezeket. Egyedülálló a nálunk előforduló irodalmak között, hogy a Jézus-kapcsolat kialakulásához éppen egy sztarec élete adjon példát.

Ezek után, ha az olvasó kedvet kapna, hogy kezébe vegye ezt a könyvet, bizony, lehet, hogy erősen meglepődne. Ez a könyv ugyanis – képregény. Az igényes olvasók zöme szívből utálja a modern kor eme szörny-zülföttjét. Nem minden alap nélkül. Mivel a képek e műfajban leginkább sematikusak és csupán illusztrációi a történeteknek. A képregény a giccs, a modern, fogyasztásra beállított konzum-kultúra talán legtipikusabb terméke. Nagy bátorságra vall tehát, hogy valaki olyan könyvet adjon ki a kezéből, mely tartalmát tekintve a legmélyebbek és a legigényesebbek közül való, formáját tekintve pedig képregény.

Hogyan lehetséges ez? Úgy, hogy az illusztrációk nem egyszerűen a szövegre agga-toitak, nem külsődleges járulékaik annak, hanem éppen ellenkezőleg: a szöveg bensőjéről szólnak, annak képi továbbfogalmazásai, radásul gyakran szarkasztikusak, gúnyal, öngúnyal telítettek. Egyes helyeken, mikor nagyon kemény a tanítás és már szinte elvi-



2. ábra



3. ábra

selhetetlen az önvizsgálatra indítása, a mellékelt ábra humorával feloldja a bennünk keltező feszültségeket és egyben segít, hogy mosolyogva nagy levegőt vegyünk, s félretegyünk kialakulóban levő negatív önértékelésünket és tovább olvassunk. A sivatagi atyák örök-bölcs mondásai mögött kamaszos humor húzódik meg, ugyanakkor égetően fontos egzisztenciális kérdésekre válaszolnak. A fordító (*Péter Oszkár*) humorát dicsérei egy-egy apró, de csak magyarul érthető szóvicc, s még az is előfordul, hogy ezeket többféleképpen is érthetjük. És csak a legnagyobbak engedik meg maguknak, hogy kitekintsenek, kacsintva kipillantanak, magukon mosolyogva a mondanivaló mélyéből. (3. ábra)

JEGYZET

- (1) Magyarul szó szerint „örög”. Köztiszteletben koros, ortodox szerzetes.
- (2) A Jézus-ima: ortodox imahagyomány, örökös kapcsolattartás Jézussal, nevének folytonos ismételtetésével. (A megnevezés által birtokoljuk a megnevezettet. A név a megnevezett helyébe lép.) A Jézus-ima a nyugati típusú gondolkodás arisztotelészi gyökerekre visszanyúló elmélkedő ima-kultúrájában teljességgel idegen elem. Éppúgy, mint ahogyan az ortodox gondolatvilág képisége, ikonjai is azok. Ugyanezt a jelenvalóságot próbálja megvalósítani az ikon képi nyelven, mozdulatlanságával és dús aranyozásával. Itt legtöbbször maga a szeretletkapcsolat is megjelenik a festményeken, például Jézust édesanyjával ábrázolja. Az ikonok zavarbaejtően nem szólnak úgyszólván semmiről, de ez a semmi a keleti kultúrában a mindent, a lényegét jeleníti. Érdekes megemlíteni, hogy a Herder-kiadású, 1980-ban készült, magyar fordításban is megjelent A keresztény művészet lexikona című – egyébként alapos és pontos szerkesztésű kötetben az ikon szócikk egyáltalán nem szerepel!

Floris Gabriel: Ébreszd fel a szíved. Nyolc Boldogság Katolikus Közösség, Pélliföld-Szentkereszt, 1994. 176 p.

KUSLITS KATA

Gondolatok egy hasznos erkölcstani kézikönyv kapcsán

*Tudom az urak nyakdíszét,
Tudom, melyik ruha mi szerzet,
Tudom, ki gazdag, ki cseléd,
Tudom, mily fátlyolt kik viselnek,
Tudom a tolvaj- s kártyanyelvet,
Tudom, tortán él sok piszok,
Tudom, mely csap mily bort éreszthet,
Csak azt nem tudom, ki vagyok*

– állítja *Francois Villon* az Apró képek balladája második versszakában; s a szembeállítás csattanósan nyomatékosító utolsó sor refrénként áll mindegyik strofa meg a négyesoros ajánlás végén. Valami hasonlót a mi diákjaink is fölpanaszolhatnának: tanultak és tanulnak az iskolában földrajzot, kémiát, fizikát, történelmet, nyelvtant s még sok egyebet is, alaposan megismerik a bennünket körülvevő világot, testünk működését részletesen tárgyalja a biológia, csak épp önnön valónkkal, lelkünkkel, szellemünkkel, személyiségünkkel nem foglalkozott eddig egyetlen tantárgy sem. Jó magyartanárok ugyan egy-egy vers vagy prózai mű megbeszélésekor utat nyitottak az egyéni megnyilatkozásoknak,

helyzetek, döntések, élet- és sorskérdések, jellemek és magatartások értékelésének, igyekeztek hidat építeni az alkotás meg a fiatalok személyisége között, ez azonban mindig is csak egyik eleme, kísérője – olykor alkalmoszerű kísérője – lehetett a tananyag elsajátításának.

Az iskolában mostanság kezd végre polgárjogot nyerni több olyan tantárgy, amely közvetlenül is a lélek, a psziché kérdésköréi felé fordul. Kirajzolódnak egy embertani, erkölcs-tani, önismereti megközelítésmód körvonalai, és megszülettek az első tantervi változatok, követelményrendszerek, sőt ismeretnyújtó kompendiumok is.

Különösen nagy szükség van ma az etikai útmutatásra. Ez a stúdium ugyanis arra hivatott, hogy a napjainkban tapasztalható értékzavar és hiányos értékudat kihívására reflektorfénybe állítsa az emberi világ értékeit, és segítsen eligazodni közöttük.

A hagyományos értékrendek, értékhierarchiák is részben tekintélyüket veszítették. Magyarországon az 50-es évek elején játszódott le az a nagy társadalmi átrendeződés, amely a tőlünk nyugatabbra fekvő országokban már a századfordulóra vagy e század elején végbement. A technika és az ipar fejlődésével a falusi lakosság számottevő rétegei – főként fiatalok – városalakóvá, gyári munkássá, alkalmazottá vagy felsőbb iskolai tanulóivá váltak, s ezzel elszakadtak az őket addig szorosan kötő tradícióktól. Akik munkásszálláson vagy kollégiumban nyertek elhelyezést, azok meg az új közösségben egy másfajta értékrend elvárásaival szembesültek, egy olyan értékrendszerével, amely ellene hatott a korábbi tekintélyeknek. Ez az új értékrend maga is ellentmondásokat rejtett. Például korábban a faluban mindenkinnek megvolt a maga kijelölt helye a társadalomban, most az embernek magának kellett kiharcolnia helyét a szűkebb és tágabb közösségben. Az önérvényesítés rangja megnőtt, de csak felemás módon: az irányított közszellem egyfelől az egyéni jogok érvényesítésére buzdított, másfelől gátat emelt az „egyéniesség”-nek, a megszabott kereteken túlmutató önérvényesítésnek.

Az egyéni megcélzott követelmények ütközése (például: vallásos neveltetés – ateista propaganda) gyakran vált lelkiismereti konfliktusok forrásává.

A 70-es és 80-as években aztán az ún. szocialista értékrend is hallgatólagosan megkérdőjeleződött, s helyébe újfajta, de hivatalosan még el nem ismert értékek nyomultak (például a közösségért vállalt önfeláldozás helyébe a vállalkozó szellem, a kezdeményező-készség), s a lassú változás a cinizmus terjedésével járt, a korábban uralkodó pátosz vagy álpátosz helyett. Az értékek fölmutatása tehát ma elengedhetetlen az életben való tájékozódáshoz.

Nem elégedhetünk meg azzal, hogy a vallásos igényű fiatalok a hittanórákon amúgy is találkozhatnak erkölcsi követelményekkel. Etikai alapokra valamennyi fiatalnak szüksége van. Különben is csak részlegesen fedi egymást a két tantárgy: a hittan és az etika tárgyköre. Az erkölcs tanítható és tanítható általános emberi alapokból, az emberi szellem méltóságából, a lelkiünkben élő kategorikus imperatívusból, a kanti általános törvény eszméjéből kiindulva is. Ahogyan bolygók keletkezéstörténetét vagy az emberi test fölépítését bemutathatjuk anélkül, hogy elköteleznénk magunkat akár az isteni teremtés, akár a fejlődés eszméje mellett. A lét keletkezésének és értelmének kérdése ott rejtőzik mindenféle ismeret *mögött*.

Istenhitnek és erkölcsnek két érintkezési síkja van vagy lehet: egyfelől az erkölcsöt *megalapozhatja* az isteni tekintélyre hivatkozó követelményrendszer, de ez a megalapozottság nem szükségszerű. Gyöngye lábakon áll az a militáns, elvakult fideizmus, amely az ateizmussal eleve párosítja mindenféle erkölcs hiányát. E vélekedés ellen mind a történelemből, mind a jelen tapasztalatból bőségesen hozhatunk föl cáfoló példákat. Kétségtelen azonban, hogy az istenhitnek erős motiváló ereje van az erkölcsi jónak megfelelő helyes cselekedetek választásában. A másik érintkezési sík: a „kimenet”. Az ember olyan lény, aki mindig a jövőbe tekint, tervez, perspektívákat tűz ki maga elé, célokra tör. Még idős korában is, tehát mindaddig, amíg embernek tekinthető. Nos, ezt az emberi lényeghez tartozó jövőbe feszülést törné meg értelmetlenül az élet következmények nélküli befejezése, a mindent lezáró halál. E tragikus kilátással szemben a vallás vigaszt nyújt és újabb távlatokat nyit.

Ami pedig a kettő között van: a megalapozó motiváció és az eszkatológia között, az minden jóra való ember számára tanítható, akár istenhívő, akár nem. Sőt, éppen az utóbbiaknak van nagyobb szüksége erre a stúdiumra.

Az elmondottak alapján bizvást örömmel üvözlhetjük azt a tanároknak és diákoknak szóló etikai összefoglalást, amely a szerény *Erkölcstani vázlatok* címet és *Tankönyvpótló jegyzet* alcímet viseli, s amelyhez még egy szöveggyűjtemény is csatlakozik. Mindkét kötetet *Szabó Pál Tivadar* állította össze.

A tankönyv embertani bevezetéssel indul, ennek kimunkálásában *Kamarás István* működött közre. A világi megalapozású etikának valóban szükséges propedeutikája annak tisztázása, mi is az ember, melyek a lényegi jellemzői – vagyis: hol a helye a világban –, milyen a testi és lelki fölépítése, hogyan bontakozik ki az emberi személyiség, és milyen jellemzői vannak, ill. lehetnek. Ezután tárgyalja a kötet az erkölcsi alapfogalmakat, hangsúlyt helyezve az értékekre, s ezen belül kitér a „jó” és a „rossz”, az erény és a bűn fogalmára. (Szabó Pál Tivadaron kívül a szerzők *Endreffy Zoltán*, *Horváth Szabó Katalin* és *Vass Miklós*.)

A mindennapok erkölccsana keretében logikusan építik föl az erkölcsi feladatok és kötelességek rendszerét. Először a saját énnükre vonatkozó erkölcsi követelményeket ismertetik, majd szólnak a bizalmasabb „én-te” kapcsolatok etikai vonatkozásairól, végül a társadalomhoz fűződő kötelezettségeinket és jogainkat foglalják össze.

Az utolsó nagy fejezet a bajba jutott emberek (a betegek, a testileg vagy szellemileg akadályozottak, illetve fogyatékosok és a bűnözők) érdekében követendő magatartási szabályokat ajánlja figyelmünkbe. (Ez utóbbi rész megalkotásában *Endreffy Zoltán*, *Boross Sándor*, *Hatos Gyula* és *Dessewffy Anna* működött közre.)

Mindaz az elméleti összefoglalás nem lenne teljes a kiegészítő szöveggyűjtemény nélkül, amely számos kérdést világít meg a gyakorlat oldaláról, s amely segít átélhetővé tenni az alapkönyvben kifejtett ismereteket, az adott tanácsokat vagy ajánlásokat.

A tankönyv szerencsésen summázza az *alapvető* tudnivalókat, s mivel főként ismeretnyújtásra törekszik, elsősorban a tanárok és a felsős középiskolások forgathatják haszonnal. Az, hogy a szerkesztő a két oktatási segédeszközt egyaránt szánja a tanároknak, az általános iskolák felső tagozatosainak és a középiskolásoknak, némi műfaji bizonytalankodást jelez. Tankönyvet lapozgatunk hát vagy tanári útmutatót? Az utóbbi funkciót véleményem szerint sikeresebben fogja betölteni a „tankönyvpótló jegyzet”.

Azt csak helyeselhetjük, hogy a szerelem, a nemi élet, a fogamzásgátlás és a magzatvédelem nagy teret kap a diákoknak is szóló etikai útmutatóban, s a házasság és a család erkölccsstanának külön fejezetet szenteltek a szerzők. Úgy vélem azonban, túlzott terjedelemben foglalkoznak a bajba jutott emberekkel. Ha egészségesebbek az arányok, akkor talán részletesebb kifejtést kaphatott volna az értékek sokasága, továbbá az értékek érvényesülésének módja az ember életében. A váratlan helyzetekben kötelező döntést nemcsak az alacsonyabb és a magasabb rendű értékek közti ellentmondás nehezíti meg (a könyv példájában a hasznosság meg az igazság és a szeretet ütközése), hanem a magasrendű értékek is konfliktusba kerülhetnek (például a szeretet az igazságossággal, a szabadság az egyenlőséggel, az engedelmesség és a tekintélytisztélet a személyiség autonómiájával). A magasabb rendű értékek között is hierarchiát állítunk fel, s az értékpreferenciák éppúgy jellemezhetnek korszakokat, mint meggyőződéseket vagy személyeket. Egyetértek azzal, hogy az értékek bemutatása után mindjárt az ember választási és döntési szabadságáról, az erkölcsi normák és a lelkiismeret szerepéről essék szó. Valóban: az ember nyitottságát éppen az jellemzi, hogy mindig új és váratlan helyzetekben tud a saját értékfelfogása alapján dönteni. *Nicolai Hartmann* ezt így fogalmazza meg: „... az erkölcsi követelménynek ugyanolyan a priori jellege van, mint minden más tudásunknak arról, mi lesz. De ez a jelleg itt tisztán jelenik meg. Mert nem azt mondja meg nekünk, hogy mi fog történni, hanem hogy minek kell történnie, mégpedig általunk történnie... Bár sohasem mondja meg közvetlenül, hogy egy bizonyos esetben mit kell tennünk vagy megengednünk, általánosságban és elvileg megmondja ezt.”

Az *Erkölcstani vázlatok* az első lépést teszi meg az erkölccstanoktatás támogatásában: összefoglalja az embertani-etikai alapismereteket. Ez az ismeret- és normaközpontúság azonban nemcsak előnye, hanem hátránya is a kötetnek. Többször éreztem olvasás köz-

ben, hogy túlságosan is előtérben áll a *közlés*, (ami igazán csak az I. fejezetben indokolt). Jobban örültem volna, ha a szerzők a *meggyőző érvelésre* is több gondot fordítottak volna. Nem tartom elképzelhetetlennek, hogy egy ilyen útmutató számolna, sőt vitakozna a lehetséges ellenvetésekkel, ütköztetne szembenálló felfogásokat, tehát nemcsak engedelmes befogadónak tekintené a tanulót, hanem esetlegesen vitapartnernek is. Nem hiszem ugyanis, hogy egy az etikai követelményekre kevésbé fogékony, egy másfajta értékrendszerre beállított (haszonelvű, egoista vagy cinikusan nihilista gondolkodású) diákot az egyszerű megállapítások vagy a hangoztatott követelmények hatékonyan befolyásolni tudnának. A *megszólító erőt* hiányolom a kötet egészéből.

Az a felfogás, amelyet a tankönyv szerzői képviselnek, a keresztényi etika. Ez némely esetben szigorúbb, mint a társadalmunkban elterjedt világi etikai norma. Így például a válás kategorikus elutasítása és (főként a 149. oldal 2. és 3. pontjában) burkolt megbélyegzése nem fedi a társadalmi gyakorlatot. Félreértés ne essék! Nem azt kívánom, hogy a fiatalok elől más perspektívát vetítsünk, mint az egész életre szóló házasságot! Csupán megértebb magatartást és fogalmazásmódot tartanék szükségesnek. Az elvált szülők gyermekeit még véletlenül se ösztönözzük arra, hogy szüleiket erkölcsileg vétkesnek tekintsék! Másrészt a házasságok felbomlásában olyan tényezők is szerepet játszhatnak, amelyek emberileg indokoltá teszik a szomorú döntést. A vallásos ember nem kíván élni a polgári jognak ezzel a lehetőségével –, ha lehet, minél kevesebben éljenek vele –, de ítéletünkben legyünk toleránsak azokkal, akik egykor nem eléggé éretten döntöttek, és ezt az életben már nagyon is megszenvedték!

Félreérthetőnek érzem az egyéni és társadalmi értékrendek ismertetésének passzusát is; mintha itt a társadalmi értékrend mindenkori alacsonyabbrendűségének felfogása kísértene. Ha az egyén esetében az értékek érvényesülése attól függ, „mennyire tudja magát függetleníteni az adott (korra jellemző, elfogadott) társadalmi értékrendtől, illetve ennek változásától”, akkor nyilvánvaló, hogy a társadalom értékrendje nem érdemes az el-sajátításra, és aki ettől függetlenedik, az magasabb rendű emberré válik. Ezzel a tétellel egyrészt igazolnánk a társadalomból való kivonulás összes esetét, másrészt figyelmen kívül hagyvánk, hogy igenis van tanulnivalója az egyének a társadalomtól (hiszen különben etikaoktatásunk értelmét is megkérdőjeleznénk). Nyilvánvaló azonban, hogy nem ilyen szerzői szándékok álltak a háttérben. De a szembeállítás mélyén egy a rendszerváltás előtt adott „vallásos ember-marxista társadalomkép” ellentét szemléleti maradványát vélelem meghúzódní.

Gondosabb kiadói-szerkesztői beavatkozással másutt is kiküszöbölhetőek lettek volna a pongyola, értelemzavaró megfogalmazások. Hogy csak egy-két példát említsünk: kigyomláható lett volna a „probléma” szó négyszeri előfordulása 12 soron belül (109. p.), vagy ilyen bürokratikus – és nem is igaz tartalmú! – nyelvi fordulat: megfelelő életmódunk „biztosítja saját egészségünk védelmét is!” (Egészségünk – főleg annak védelmét – semmi sem *biztosítja*, legföljebb *elősegíti*.) Igaz, Arisztotelész mondja, hogy a boldogság, amely a léleknek erény szerint végbemenő valamelyes irányú tevékenysége, „maradandó”, mégis pontatlanság ezzel kapcsolatban „az ember *folymatos tökéletességét*” említeni. Azért tettem szövé a nyelvi botlásokat, mivel a kifejezett tartalmat hatástalanítják vagy hiteltelenítik.

A Szöveggyűjtemény nagyban növeli a tankönyvpótló jegyzet értékét. Ha a tankönyvben kifogásolhattuk a túlságosan elméleti, normatív beállítottságot, hiányolhattuk az életszerű példákat vagy a tételek bővebb, meggyőzőbb kifejtését, a melléklet részben pótolja a hiányokat. A szövegválogatást igen jónak, gyakorlatiasnak tartom. Különösen hatásosnak tűnnek a nemiséggel és a házassággal foglalkozó szemelvények, elsősorban Gyököcsy Endre életszerű típusanalízisei. A szenvedélybetegségekkel foglalkozó részletes felvilágosításban nem ártott volna az orvosi vagy kémiai szak kifejezésekhez jegyzetek formájában értelmezéseket fűzni. Úgy tűnik számomra, hogy a 13-16 éves korosztálynak a Szöveggyűjtemény szolgálhatna igazi oktatási segédeszközként, míg a tankönyv inkább a tanárok számára nyújthatna eligazítást. A hatékonyság érdekében azonban szükséges, hogy a könyvből merített tartalmakat a tanár kellő didaktikai feldolgozásban közvetítse.

Amikor az imént a példákat hiányoltam az ismeretközlő szövegekből, magától értetődő forrásként a szépirodalomra (is) gondoltam. Az elbeszélő művek kimeríthetetlen tárházai az emberi helyzeteknek, viszonylatoknak, magatartásoknak, az értékek érvényesítésének vagy bűnös semmibevételének. A tankönyv sokszor közül irodalmi szemelvényeket, de kivétel nélkül líraiakat, s nem is mindig elsőrendű alkotásokból. Nem árt megszívlelni, hogy a tanító vagy „erkölcsnemesítő” líra rendszerint (persze nem okvetlenül) lapos, közhelyes, és nem képvisel igazi esztétikai értéket. De még a nagy költői alkotások kiragadott sorai is azonnal elveszítik az eredetivel való szoros egész-rész kapcsolatukat, s ha lemetsszük őket a törzsről, elsatnyulnak. Így jár a Vörösmarty-idézet („Mi dolgunk a világon? Küzdeni erőnk szerint a legnemesbékért” – a könyvben otromba helyesírási hibával!), mely tartalmát vesztő általánosságba fordul a megszenvedetten drámai előző gondolatsor nélkül. Az erkölcsi nevelésben véleményem szerint az epika nyújthat nagyobb és életszerűbb támogatást, mint a líra.

E kritikai megjegyzések ellenére szívesen ajánlhatjuk a pedagógusok figyelmébe e páros etikai taneszközt. Hasznos fogódzót, elméleti alapot fog jelenteni akár osztályfőnöki órák, akár erkölcsi témájú beszélgetés, viták szervezéséhez. Talán egy második kiadáshoz készülő átdolgozaskor a szerzők megfontolásra érdemesnek tartanak néhány itt megpendített gondolatot.

JEGYZET

- (1) *Nicolai Hartmann: Az erkölcsi követelmények lényegéről.* In: *Lételméleti vizsgálódások.* Ford.: Redl Károly. Gondolat, Budapest, 1972.

S

Szabó Pál Tivadar (szerk): Erkölcspótló vázlatok. Tankönyvpótló jegyzet és szöveggyűjtemény. I. kva 1994.

HONFFY PÁL

Az önismeret fejlesztése

Az általános iskola harmadik és negyedik osztályos tanulói, pedagógiai vezeték mellett, képesek az erkölcsi fogalmakat és a hozzájuk kapcsolódó normákat – életkoruknak megfelelő szinten – elsajátítani, bár ez nem könnyű feladat a gyerekek számára.

Negyedik osztályos napközis csoportomban egy konfliktusmegoldást célzó szociometriai felmérés során kiderült, hogy tanítványaim pozitív erkölcsi tulajdonságokat alig tudnak megnevezni. Szinte kizárólag negatív jelzőket használnak társaik magatartására vonatkozóan. Nyilvánvalóvá vált, hogy az önismerettel is gondjuk van. Ezen a téren tudásukat gyarapítani kell.

A Hétszínvilág című olvasókönyv olvasmányai lehetővé tették az önismeret fejlesztésének előkészítését. A szereplők erkölcsi érzelmeinek, cselekedeteinek, tulajdonságainak megbeszélése során a gyerekek gyakran magukra ismertek. A szeretet, az élet, a család című témakör nagy részének feldolgozása – napköziben való gyakorlása – után meglehetősen megnőtt a gyermekek érdeklődése az erkölcsi tulajdonságok iránt.

Tervet készítettem a pozitív erkölcsi tulajdonságok megnyilvánulásainak mindennapos megfigyelésére. A terv végrehajtása előtt azonban tudni akartam a gyerekek véle-

ményét egy erkölcsi tulajdonságokat kifejező szavakat tartalmazó, általam készített listáról. Az első napon csak a pozitív tulajdonságok listáját tettem le az asztalomra. Tanulóim körbeállták, s elkezdtek tanakodni: Mit lehetne ezzel kezdeni? Javaslaik a következők voltak: Az erkölcsi tulajdonságokat kifejező szavak után írjuk oda

- annak a monogramját, akire jellemző,
- a magyarázatot, melyik szó mit jelent,
- az ellentettjét.

A b) javaslatot a többség elvetette, az a) javaslat minden gyerek tetszését megnyerte.

A megvalósítás mikéntjén azonban tovább tanakodtak:

– A monogramot írjuk oda (ahányszor csak jellemzően viselkedett valaki), vagy annyiszor húzzuk alá a nevét.

– Fekete pontot tegyünk a rosszhoz, a jóhoz meg pirosat.

– Írhatunk piros pluszt is és fekete mínusz.

A lelkesedés az egekig hágott, olyannyira, hogy csitítani kellett a csoportot. Elmondtam, hogy egyelőre várniuk kell, amíg elkészíték egy táblázatot, ahová mindenkinek felírom a nevét. Addig megbeszéljük, melyik szó mit jelent.

Mivel tartani lehetett attól, hogy egyes gyerekek rubrikái túl gyorsan megtelnek fekete mínuszokkal, ezért eredeti tervemnél maradtam: csak a pozitív erkölcsi tulajdonságokat kifejező szavak listáját függesztettem ki a tanteremben, s a táblázatba csak piros plusz jeleket írhattak be a gyerekek egymás nevéhez.

Tulajdonságok	Nevék (monogramok)
erkölcsös, erényes	
megbízható	
segítőkész	
önzetlen	
jóindulatú	
figyelmes	
előzékeny	
udvarias	
tapintatos	
szorgalmas	
kitartó	
pontos	
becsületes	
fegyelmezett	
szerény	
igazmondó	
rendes	
gondos	
takarékos	
szófogadó	
együttműködő	

Tulajdonságok	Nevék (monogramok)
jószívű	
engedelmes	
igyekező	
illetludó	
kötelességtudó	
szolgálatkész	
igazságos	
öntudatos	
óvatos	
kedves	
barátságos	
igényes	
dolgos	
türelmes	
megértő	
erélyes	
együttérző	
szavahihető	
igazságszerető	
önálló	

A gyerekek kedvenc foglalataskodása lett a pozitív erkölcsi tulajdonságok megnyilvánulásainak megfigyelése. Szabadidejük jó részét a táblázat előtt töltötték, s vidáman írogatták egymásnak a pluszokat. A hangulat nagyszerű lett. Megértés, jóindulat, egyetértés... Soha egy hangos szó vagy verekedés. A fegyelem, a szorgalom, a kitartás, a pontosság, a segítőkészség egyik napról a másira feltűnően javult.

A tudatossági szint a magatartás-figyeléssel, s az állandó megbeszélésekkel sokat fejlődött. Hogy ezeket az ismereteket kicsit elmélyítsem, magyar szólásokat és közmondá-

sokat gyűjtöttem, s irodalmi szemelvényeket olvastam fel a Lelki egészségtan című sorozatból.

A gyerekek számára külön gondot jelentett az erényes, erkölcsös fogalma. Sokszor megkérdezték, mit is jelent ez. E tulajdonsághoz egyetlen pluszt sem tudtak beírni.

Felolvastam Voltaire-től egy idézetet: „Mi az erény? Ha az ember jót tesz felebartjával. Nevezhetek-e erénynek mást, mint ami javamra szolgál? Én ínségben élek, te bőkezű vagy; veszélybe kerülök, segítségemre sietsz; félrevezetnek, fölvilágosítasz az igazságról; senki sem törődik velem, megvizgasztasz; tudatlan vagyok, tanítasz: pesze, hogy erényesnek foglak nevezni.”

A magatartás-figyelés körülbelül két hónapig tartott. Befejezése után a társas kapcsolatok pozitívumai megmaradtak, ám a munkaerkölcs romlott. Az önbizalom, az önbecsülés, a magabiztosság javulása különösen a gyengébb tanulóknál volt szembetűnő.

JEGYZET

Bíró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

Kardos Jánosné: Erkölcs és kereskedelem. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.

Etikai kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984.

Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1-4. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

MAVRONYI GYULÁNÉ

Hasonmás – Az ember kettőssége

A közelmúltban az OKI Embertan műhely vendége volt Halász László pszichológus. Műve egyik aspektusát szenvedélyes önvallomása világította meg a lelkiész-szociológus opponenssel lefolytatott pódiumbeszélgetésben.

„El nem múlt ámullattal tölt el, hogy egyazon emberben egy időben vagy rövid idő múlván milyen végletesen ellentmondó érzések, gondolatok és cselekedetek lépnek fel” – írta a szerző a Magvető gondozásában 1987-ban megjelen *Mi fér meg az emberben?* című könyvében. Úgy látta, hogy az ember sokkal inkább arra van „programozva”, hogy az összeegyeztethetlent összeegyeztethető lelki manővereket végezzen, semmint a belső ellentmondásmentességre. Röviddel munkája megjelenése után úgy érezte, hogy az elbeszélő irodalom számos bonyolult, izgató jelenség között a hasonmások bemutatásával is elébevágott a pszichológiának. A meghökkentően felgyorsult társadalmi változások fényében még élesebben rajzolódtak ki az irodalmi hasonmások tesztelése során a szerző által szem előtt tartott emberkép kontúrjai.

S hogy a szerző a végletekig hű maradjon eredeti nézőpontjához, az olvasó inspirálása céljából „Kitalált (irodalmi) és valóságos hasonmások”-at, valamint „Történelmi és sorsvázlatok”-at mutat be nekünk, megtévezve egy vizsgálati beszámolóval, mely az MTA Pszichológiai Intézete által – egy többirányú értékutatás részeként – négy különböző életkorú és iskolázottságú csoport bevonásával végzett kísérlethez készült. A kettősség – sokak mai véleményének tükrében című függelék elolvasása után jó szívvel ajánlom pedagógustársaimnak továbbgondolásra, hasznosításra a könyvet, melyet nem terhelnek lábjegyzetek, ám a jelenség bőséges jelentésgazdagságának érzékeltetésére a mű végén, fejezetenként csoportosított bőséges bibliográfiát kínál.

Bizarr gondolatokat ébreszthet az olvasóban a két nyitó szemelvény: Mi lenne, ha?... árnyékunk és tükörképünk önállósult életre kelne, s énünket fenyegető veszélyé növekedve szembefordulna velünk? Az én (le)váltása című részben a disszociáció megnyilvánulásait tanulmányozhatjuk az irodalmi hősök egyedi történeteiben.

Apropó, történetek! Az iskoláról, családról, munkahelyünkről, szerelmünkről, önmagunkról, másokról – történeteket mesélünk, hogy megértsük önmagunkat, kapcsolatainkat. *Nietzsche* nyomán az ideális élet egy ideális történetnek felel meg: minden cselekmény koherensen viszonyul a többihez, és nincs, ami a narratív események sorából nélkülözhető lenne. Hogy is lehetne, mikor a modern individualizmus szemlémében változó-kony és hullámzó szubjektumnak tekinthetjük az emberi természetet.

Az egyes ember és a társadalom önismeretéhez is hozzátartozik, hogy ki nyíre képes tudomásul venni a kettőség megnyilvánulásait, miként képes megküzdeni azokkal.

Az önmaga tükörképévé vált ember vívódásait többek közt *Salvador Dalí* és *Fernando Pessoa* művészi kvalitásai teszik szemléletessé. Bizonyítva azt, hogy az új én ki tud bújni a nyomasztó kényszerűségből, amint új énszerepet képes kiosztani magának, olyan körülmények közepette, amikor a társadalmi valóság maga a tökéletes éden, sem maga a feneketlen pokol.

A roppant tanulságos eszmefuttatás keretében megismerkedhetünk azzal is, hogy agyféltekéinknek milyen szerepük van énkünk egységében. Mintha az alternáló személyiség az uralkodó agyfélteke által hangsúlyozottak szerint hol nőies, hol férfias jelleget egyesítene, egyikezven helyreállítani a görög mitológia eredeti egységét.

A Saulusból Paulus című tanulmány szemléletesen mutatja be azt a folyamatot, amely ugyan „egy betű” megváltoztatásával leírható, ám a kifejezéséhez, a pálforduláshoz, a damaszkszi út vállalásához a vallásos attitűdön túl egy belső készenletet is feltételez a fordulat véghezviteléhez. Az intellektuális, morális, szociális megtérés-ellenmegtérés olyan elkötelezettséget is jelent, mely a „Pállá válás folyamatát” egy életen át tartó tevékenységgé teszi. A pálfordulás új erkölcsi arculatra, új kognitív képességekre nyit ablakot, melynek révén a maga mögött hagyottat az ember érvénytelennek tekinti, ám az háttérként hat benne, s miközben egy teljesen új ént épít föl, egyszer s mindenkorra kitor a hibrid-létből, és konfliktusmentesebb lesz. Így érthető meg, hogy a pálfordulás nem szokványos szerepcserre, hanem egy életre szóló Én-csere. A könyv olvasása talán a beteg, öngyógyító társadalmunk patológiájára is rávilágít, miután feleszmélve a „kettőségre szocializált” közelmúltból, tapasztaljuk a pálfordulásra képtelenek gyötrelmeit. A fentiek érzékeltetésére szerzünk – a pálfordulás változataiként – vallás- és társadalomlélektani jelenségeket ír le.

Az evilági messzianizmusok vallásosságát Halász *Fromm* nyomán összehasonlítja az autoriter és a humanisztikus vallással. Rámutat a legalizmus, ortodoxia – szupralegalizmus, szupraortodoxia vallásos élménytípusaira. Felhívja a figyelmet a historicizmus és a tudatot visszafelé szűkítő lopakodó determinizmus veszélyeire, s a tudományos ellenőrzés hosszadalmas kerülőútjainak kockázatos mellőzéséből adódó hibaforrásokra a társadalomtudományok terén.

Clark és *Kelman* nyomán leírja az elsődleges, másodlagos, harmadlagos vallásosságot, rávilágít a szakramentalizmus és a szimbolizmus szerepére. Különösen vérfagyasztó képekben eleveníti fel a demokratikus intézményeket kiiktató politikai hatalom koncentrációját, s ennek kontrasztjaként a „kultikus nagygazdák” irányította pártbürokráciák autoriter üdvtanainak helyébe lépő demessianizálást, melynek során az ember önmaga új-rameghatározásával együtt, a forradalmi hitközségek autoritásától megtisztulva, a vallásos attitűdöt a korábbi hite, meggyőződése tárgyára vonatkozó szakmai-tudományos attitűdre törekszik felcserélni. Vigyázzunk tehát, hogy a megtérők és ellenmegtérők között észrevegyük a hitüket a pillanatnyi helyzet és érdekeik szerint gátlástalanul megtagadókat is. A morális megkülönböztetés teológiai-pszichológiai különbségeket feltételez.

Az Üldöző és üldözött című fejezet rendkívül taszító nemzetközi és hazai körképet ad egy elembertelenedett, bálványimádó, álarccokkal teli életvezetésről, melynek alkonya immár csak idő kérdése. Egyre több polgár dőbben rá ugyanis, hogy anyagi-erkölcsi-szel-

lemiboldogulásától, önmagaszubsjektivitásától, a nemzeti-nemzetközies együttműködéstől függ.

A Szégyen és büntudat számonkérése című befejező tanulmány szellemiségének érzékeltetésére álljon itt egy idézet:

„Szegény Laci! ha ezt látná, de közénk lövetne! – mondta állítólag Sz. S. 1956. október 6-án, a tömeg méreteit és hangulatát érzékelve abban a menetben, amely az (egy)párt által 1949-ben halálra ítélt és kivégeztetett *Rajk* és társai (egy)párt által rendezett rehabilitációs temetésén vonult.” Szerzőnk a szigorú lelkiismeret és büntudat megnyilvánulásaként értékeli a *J. Kohlberg* nyomán ismertetett erkölcsi fejlődés több szakaszát, ahol az egyik szint csak lehetőség a következő elérésére. Az adottságok és körülmények hatására a legváltozatosabb egyéni képletekkel számol: beleértve azokat is, akik nemcsak értelmileg, hanem erkölcsileg is megrekednek akár a tíz-tizenéves éves gyermek szintjén, az erkölcsi szocializáció alacsony fokán rögzülnek, szorongást, kudarcot, megbánást nem éreznek, megbocsátást nem igényelnek, pszichológiai-morális (ön)megbüntetésük fel sem merülhet.

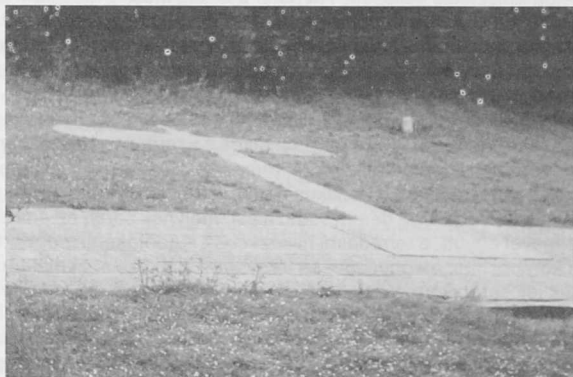
Halász László: *Hasonmás – Az ember kettőssége. Scientia Humana Társulás, Budapest, 1992. 265 p.*

GÁL IMRE

Mit láthat egy fizikatanár Angliában?

1994 nyarán a Veszprém megyei fizika és technika szakos nevelők számára utazást szerveztünk Angliába. Az út programját a szakmai érdeklődésnek megfelelően alakítottuk ki, de természetesen a közismert londoni látványosságokból sem maradtak ki a kollégák.

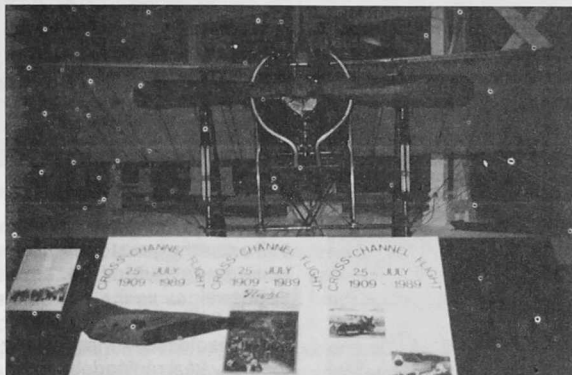
A szakmai program Doverban kezdődött, ahol felkerestük a Blériot emlékhelyet. A vártól északkeleti irányban egy tisztáson van az a betonlap, amely mérethűen formázza Blériot gépét azon a helyen, ahol 1909. július 25-én a La Manche csatorna átrepülése után földet ért. (1. kép) A 24 LE-s Anzani típusú motorral felszerelt gépével Blériot Dovertól



1. kép

északra haladt el, majd déli irányt véve hosszabb utat tett meg, mint a csatorna tényleges szélessége. Repülője 8 méter hosszú, 7,8 m fesztávolságú és mintegy két és fél méter magas volt. Az akkori angol lapok arról cikkeztek, hogy Anglia stratégiai szempontból elveszítette szigetjellegét.

Blériot gépét, mint a kor szenzációját még ugyanebben az évben Budapesten is bemutatták. Működőképes Blériot típusú repülőgép a Londontól mintegy 60 km-re északra levő Shuttleworth gyűjteményében látható. A Royal Air Force Múzeumban Blériot gépének másolatát láttuk, itt állították ki az eredeti gép légszavarjának egy darabját is. (2. kép) A volt Hendoni repülőter hangárjaiban berendezett múzeumban megelevenedett előttünk



2. kép



3. kép

a két világháború története – repülőgépekben elbeszélve. Az idősebbek még maguk is láthatták a Messerschmitteket, a német rakétákat, a második világháború, majd a hidegháború korszakának repülőit, amelyeket a fiatalabbak már csak hallomásból és olvasmányaikból ismerhettek.

A városnéző sétán a Trafalgar tér közelében találtuk meg Franklin Benjamin emléktábláját, akit nemcsak a villámhárító megalkotójaként tartunk számon, hanem hazája nagyszerű politikusaként és diplomatájaként is. A jóhiszemű fizikatanár a Trafalgar téren galambetetés közben felfedezte a hosszmetékek etalonját. Ilyen tábla látható a greenwichi múzeum bejáratánál is. A tér közelében találhatjuk Faraday szobrát. (3. kép)

Greenwichben egyeztetjük óráinkat a 24 órás számlapú órával. (4. kép), majd emlékfótokat készítetünk a nulla délkörön. A Királyi Csillagvizsgáló (The Old Royal Observatory) természetesen ma már múzeum. Gyönyörű látványt

nyújtanak a korabeli időmérő eszközök, távcsövek. Az épület belsejében a nulla délkört lézersugár mutatja.

A Westminster apátságban megálltunk Newton, Stephenson, Davy sírjánál. A Királyi Légierő kápolnája a második világháborúban elesett repülősök emlékét őrzi.

Oxfordban üzemlátogatáson vettünk részt a Rover autógyárban. Az autópár sikerének egyik fontos biztosítéka az Egyesült Királyságban a Rover gyártása. Az elmúlt évben 40%-kal nőtt az egyes típusok eladása, ezek közül is a legnépszerűbb a Rover 600-as. Csoportunkat az autógyárban kávéval kínálták, majd rövid ismertető után végigjártuk a



4. kép



5. kép

szereplőcsarnokokat. Megkapó látvány volt a ponthegeztő robotok munkája, melyek egy-egy autón 4-5 ezer ponthegeztést végeznek.

Igen figyelemreméltó volt az üzemlátogatás levezetésének módja is. Az idegenvezetőnk egy kézi rádióadóba fordította az üzemi kísérőszöveget, mi pedig kaptunk egy fejhallgatót, amelyben egy apró vevőkészülék volt, így az üzemben levő zaj ellenére is minden szót kiválóan hallottunk. Ott ez is az üzemlátogatás pedagógiájához tartozik az üzembe.

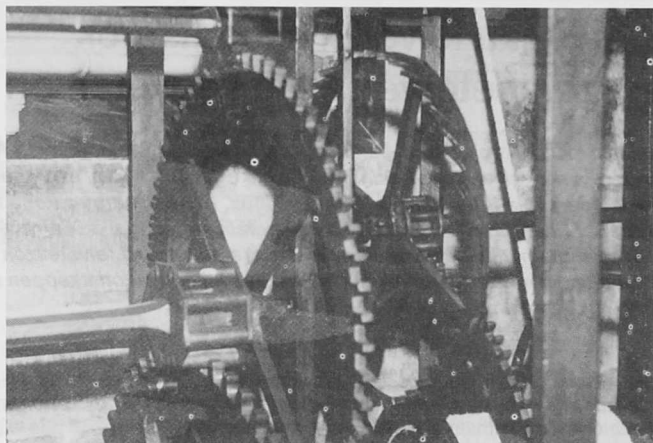
Egy-egy üzembrész dolgozói teameket alkotnak, amelyek számára külön pihenőhely van kijelölve, ahol üzemi televízió is működik, amelyen az is olvasható, hogy honnan érkeztek látogatók. Így az üzemi televízió a mi magyar pedagóguscsoportunk látogatásáról is hírt adott.

A Science Museum (Természettudományi Múzeum) hétszintes épülete a fizika- és technikatörténet óriási bemutatóhelye. A

XIX. század technikai csodáit – a Rocket és a Puffing Billy mozdonyokat látva eltűnődünk azon, milyen félelmetes masinák lehetnek ezek százötven évvel ezelőtt, s latolgattuk, hogyan lehetett felszállni az ősbiciklire? (5. kép) Az űrhajózási részlegben látható az Apollo-10 eredeti kabinja. A hőléggallont maguk a látogatók működtetik. Több méteres makett szemlélteti a Csalagút építését, a fűrészi munkákat, a törmelék kiszállításának módját.

Öttlétünk idején néhány 10-14 éves korú gyermekcsoport is járt a múzeumban, egy részük egyenruhában. A gyerekek kezében feladatlap volt a kiállított tárgyakkal kapcsolatos ismeretekre vonatkozó kérdésekkel. A pedagógusok a válaszokat is tartalmazó útmutató példányt kaptak.

Egy külön erre a célra berendezett helyen olyan eszközök találhatóak, amelyeknek működtetésével a diákok fizikai ismereteiket gyarapíthatják. Ötletes például a piaci mérleg óriási változata, melynek serpenyőjébe a gyerekek akár bele is ülhetnek. De megmérhetik a két tenyerük közötti elektromos feszültséget is, egy homorú tükör segítségével pedig a saját kezük képmásával foghatnak kezét.



6. kép

Valamennyi múzeumban nagy tisztaság és rend fogadott. A múzeumoktól előzetesen alaprajzot, kérhettünk, melynek angol nyelvű szövegét lefordítottuk, amit aztán minden kollégánk megkapott s ennek segítségével a helyszínen már nem okozott gondot számára a tájékozódás.

Stonehenge felé haladva Salisburyban megtekintettük Anglia legmagasabb tornyú katedrálisát. A székesegyház toronyórájának érdekessége, hogy az óraszerkezet nem a toronyban, hanem a földszinten, az oldalhajójában található, így közelről is megfigyelhető annak működése. (6. kép) Egyes feltevések szerint a stonehenge-i kövek is az időmérést szolgálták. A tájkép védelme végett az autóbuszparkolót a terepszint alá helyezték. Az itt vásárolt könyvecskében vázlatrajz-sorozatot láthattunk az óriási kövek felállításának lehetséges módjáról. Ezek a rajzok az 5. osztályos technikakönyvben levő görgős szállítási módot, illetve a 7. osztályos fizikában az emelő alkalmazását juttatták eszünkbe.

Stratford of Avonban a Shakespeare emlékek mellett láthattunk egy vasúti kocsit, melynek fékezése a kerekekhez szorított fahasáb szolgált. Igazi technikatörténeti emlék a Shakespeare Színházzal szembeni parkban.

Az út során egyéb érdekességeket is megfigyelhettünk. Angliában régi szokás, hogy a tejet házhoz szállítják, az ajtó elé teszik le az üvegeket. A sűrűn lakott területeken ehhez elektromos meghajtású, környezetkímélő autókat használnak. Ha lassan is, de azért ott is változnak a szokások, s csökken a házhoz szállítás aránya, mert a tartós tejet ma már lényegesen olcsóbban megvásárolják a szupermarketekben.

A közlekedésben nem a baloldali közlekedés tűnt fel, hiszen arról idehaza is tudtunk, hanem a gyakori körforgalmú útkereszteződés. Sokkal ütemesebb így a forgalom, a kereszteződésekben kevésbé torlódnak össze a járművek, kevesebb a megállás, az újraindítás. A gyalogátkelőhelyeknél ötletes az úttestre festett, nyílal kiegészített „Nézz jobbra”, „Nézz balra” felirat.

Filmekből tudtuk, hogy az angol lakások ablakai szimpla üvegezésűek, amit az utóbbi években egyre több helyen cserélnek ki hőszigetelt üvegezéssel ellátott, műanyagkeretű ablakokra. Érdekes, hogy a fürdőszobából és a könyhából a szennyvíz kivezetése falon kívül történik, így ha dugulás van, nem kell falat bontani.

Kellemes delutáni sétát tettünk a Királyi Botanikus Kertben, s közben percenként húztak el fölöttünk a leszálláshoz készülő utasszállító gépek.

Sok élménnyel gazdagodva érkeztünk Sopronba. Megálltunk egy parkolóban, hogy telefonáljunk a hozzátartozóinknak. Két fülke: az egyikben érmés, a másikban kártyás készülék. Egyik sem működött! Hazaérkeztünk...!

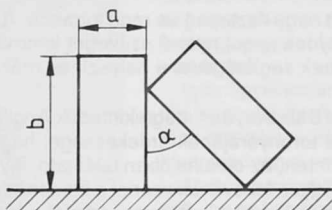
VESZTRÓCZY LÁSZLÓ

Fizika felvételi feladatsorok a szentpétervári állami egyetemen

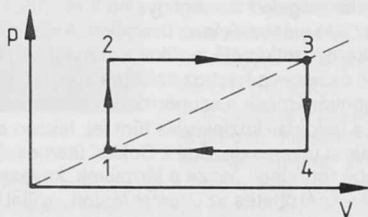
A következő feladatsorokat 1988-ban írták a felvételizők a Szentpétervári Állami Egyetemen, amely ekkor még Leningrádi Állami Egyetem néven szerepelt. Az első két feladatsort a fizika karra jelentkezők írták. Pontosabban: a kettő közül az egyiket. A harmadik feladatsort a matematika-mechanika karra és az alkalmazott matematikai-folyamatirányítási karra jelentkező felvételizők kapták. Gondolom, a mi felvételizőinknek is hasznos lehet gyakorlatképpen megoldani ezen feladatokat.

I. változat

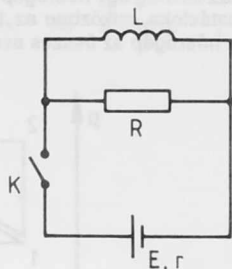
1. Mekkora α szögnek lehetnek egyensúlyban az egyforma téglák az ábra szerinti helyzetben? A súrlódási együttható a téglák és az alattuk levő felület között μ , a súrlódás a téglák között elhanyagolhatóan kicsi.



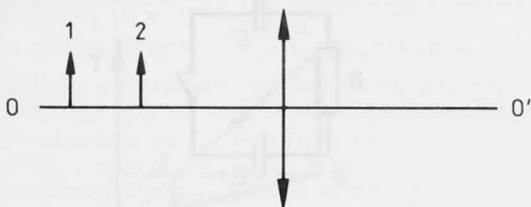
2. Határozzuk meg azt a munkát, amelyet egyatomos ideális gáz végez az 1-2-3-4-1 körfolyamatban, ha az 1 és 3 pontokhoz tartozó abszolút hőmérséklet T_1 , illetve T_3 és ezen pontok az origóval egy egyenesen vannak.



3. Mekkora töltés halad át az R nagyságú ellenálláson, ha a kapcsolót zárjuk az ábrán látható áramkörben? Az L , R , E , r értékeket vegyük adottnak!



4. A tárgy elhelyezése (1 vagy 2) az ábra szerint, ezekről a lencse valódi képet ad N_1 , illetve N_2 nagyítással. Határozzuk meg a nagyítást azon esetben, amikor az 1 és 2 helyzet között középen helyezkedik el a tárgy!

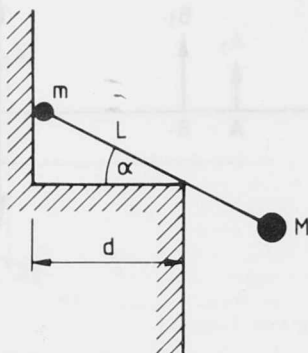


Végeredmények:

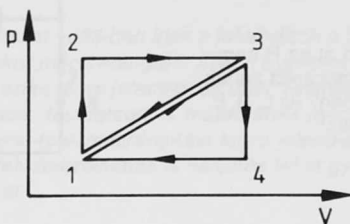
- $\arctg \frac{a}{b} < \alpha < \min [2 \cdot \arctg \frac{a}{b} ; \arctg (\frac{a}{b} + 2\mu)]$
- $W = R (\sqrt{T_3} - \sqrt{T_1})^2$
- $Q = \frac{EL}{Rr}$
- $\frac{N}{N_1 + N_2} = 2N_1 \cdot N_2$

II. Változat

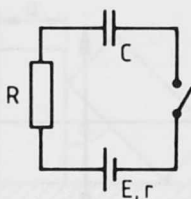
1. Két kis gömb, melyek tömege m illetve M , elhanyagolható súlyú, L hosszúságú merev rúd végein helyezkedik el, amely az ábra szerinti helyzetben egyensúlyban van. A súrlódási együttható a rúd és a kiszögellés között μ , az m tömegű gömb és a függőleges fal közti súrlódás elhanyagolható. Milyen feltételeknek kell teljesülnie, hogy az m , M , μ , L , d és α paraméterek között, hogy az egyensúly fennálljon?



2. Határozzuk meg egy hőerőgép hatásfokát az 1-2-3-1 és 1-3-4-1 körfolyamatokban, ha a gép hatásfoka, miközben az 1-2-3-4-1 folyamatot végzi, egyenlő η -val. Tekintsük úgy, hogy a hőerőgép az összes esetben ideális gázon végzi a munkát!



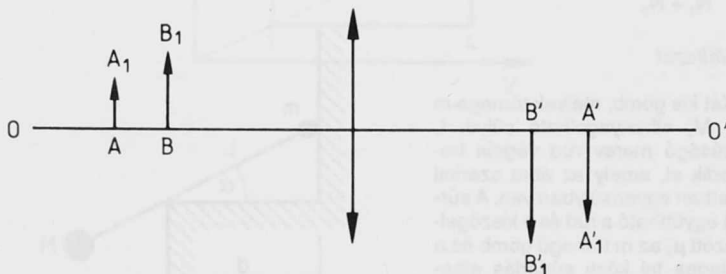
3. Mekkora hő fejlődik az R nagyságú ellenálláson, miután zárjuk a kapcsolót az ábrán látható áramkörben. Vegyük a C , R , E és r értékeket adottnak!



4. Üvegből készült optikai lencse tengelyén az AA_1 és BB_1 tárgyak helyezkednek el, ezek képei $A'A_1$ illetve BB_1 az ábrának megfelelően.

Határozzuk meg a $\gamma = \frac{AB}{A'B'}$ arányt, ha tudjuk, hogy:

$$\frac{AA_1}{AA_1} = N_1 \quad \text{és} \quad \frac{BB_1}{BB_1} = N_2$$



Végeredmények:

$$1. 1 < \frac{L}{d} \cos \alpha < 1 + \frac{m}{M} < \frac{L}{d} \cos^2 \alpha \cdot (\cos \alpha + \mu \sin \alpha) \quad \text{és} \quad \mu > \operatorname{tg} \alpha$$

$$2. 1-2-3-1\text{-nél: } \eta_1 = \frac{\eta}{2}$$

$$1-3-4-1\text{-nél: } \eta_2 = \frac{\eta}{2-\eta}$$

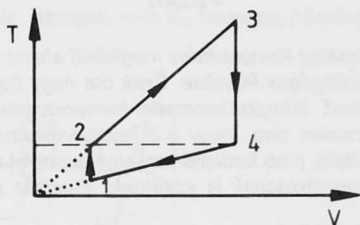
$$3. Q = \frac{1}{2} \frac{RCE^2}{(R+r)^2}$$

$$4. \gamma = N_1 N_2$$

III. Változat

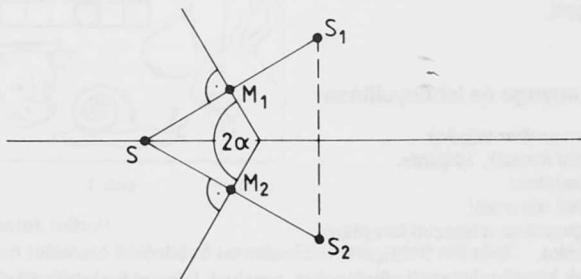
1. Az első vagon elindul, a vonat mellett álló megfigyelő előtt t_1 idő alatt halad el, az utolsó vagon pedig t_2 idő alatt. A vonat állandó gyorsulásával számolhatunk, a vagonok hossza egyforma. Határozzuk meg azt az időt, amely alatt a megfigyelő mellett elhalad az egész vonat!

2. Egy mól ideális gáz végzi az 1-3-3-4-1 körfolyamatot az ábra szerint. Határozzuk meg a végzett munkát, ha a gáz abszolút hőmérséklete az 1-es és 3-as állapotban T_1 , illetve T_3 , amelyeket ismertnek tekintünk, a 2-es és 4-es állapotban az abszolút hőmérséklet egyenlő.



3. Az R ellenálláson valamely áramkörben P teljesítmény szabadul föl. Ha ehhez az ellenálláshoz párhuzamosan kapcsolunk még egy ugyanilyen ellenállást, akkor együttes teljesítményük ugyanakkora P lesz, mint az előbb. Rajzoljunk ilyen elrendezést, és számítsuk ki a telep elektromotoros erejét és belső ellenállását!

4. Az S_1 pont az S pontnak az M_1 pontra vonatkozó tükörképe, az S_2 pont a másik tükörképe a fényforrásnak az M_2 pontra vonatkozóan az ábra szerint. Határozzuk meg az $S_1 S_2$ távolságot, ha tudjuk, hogy $SS_1 = SS_2 = d$ és a tükrök által bezárt szög 2α .



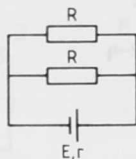
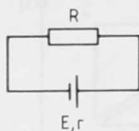
Végeredmények:

$$1. t = \frac{t_1^2 + t_2^2}{2 \cdot t_2}$$

$$2. W = R (T_1 + T_3 - 2\sqrt{T_1 T_3})$$

$$3. \sqrt{\frac{3 + \sqrt{2}}{2}} \cdot R \cdot P$$

$$r = \frac{R}{\sqrt{2}}$$



$$4. S_1 S_2 = 2 \cdot d \cdot \cos \alpha$$

Fordította: Csete Lajos

Témazáró vetéikedősorozat a 3. osztályos környezetismeret tanításában

Vázlat

A környezetismeret tantárgy komplexitása megfelelő ahhoz, hogy a tanulók sokrétű érdeklődését a pedagógus felkeltse. Évek óta nagy figyelemmel kísérjük a szaklapokban megjelenő, környezetismerettel-környezetvédelemmel kapcsolatos cikkeket. Ez indított minket arra, hogy a 3. osztályosoknak is kitaláljunk egy témazáráshoz kapcsolódó, több fordulós versenyt, amelyet az érdeklődés felkeltése mellett tehetséggondozásnak is szántunk, s módot adott annak sokrétű kibontakoztatására.

Ugyanekkor az is célunk volt, hogy a négy párhuzamos osztály tanulóit önálló munkára serkentsük. Az eredmény a vártnál is nagyobb volt, tehetségeket fedeztünk fel a versírásban, mesemondásban.

Mi még a régi környezetismereti könyvből tanítunk. Ennek anyaga szerepelt a verseny feladataiban. Az előzetes feladatok a verseny előtt két héttel a faliújságra kerültek. Így a versenyre a tanulók már az elkészített feladatokat hozták. Öt fős csoportokban dolgoztak. Minden esetben felnőtt és gyermekzsűrit hívtunk össze. A pontok összesítése a harmadik forduló után történt. A részeredményeket másnap már mindenki olvashatta. Az előzetes feladatok megoldása minden esetben manuális tevékenységet, önálló kutatást, alkotó fantáziát igényelt.

A vetéikedősorozat anyaga és lebonyolítása

1. forduló (november végén)

Téma: felszíni formák, időjárás.

Előzetes feladatok:

1. Készítsetek albumot!

Képek ragasztása a felszíni formákról.

2. Kutatómunka.

Keressetek képzőművészeti alkotásokat, amelyek felszíni formákat ábrázolnak!

3. Keressetek meséket!

Téma: időjárás, felszíni formák.

(Könyv címe, írója.)

4. Gyűjtsetek népdalokat!

(A dalok a természetről, időjárásról, felszíni formákról szóljanak.)

5. Készítsetek faliképet különböző termékek felhasználásával!

6. Írjatok verset a hegyről és az időjárásról!

A vetélkedő feladatai

1. Milyen fafajtákat ismersz? (1 perc)

2. Rakd ki!

Összekevert betűkből: **TERMÉSZETVÉDELEM**

3. Próbáld a képet összerakni!

(Egy szétvagdosott hegységet ábrázoló kép.)

4. A gyűjtött dalok valamelyikének a bemutatása.

5. Vers a hegyről, időjárásról.

(Az mondja el, aki írta.)

6. Különböző fák elhelyezése.

lombhullató



örökzöld



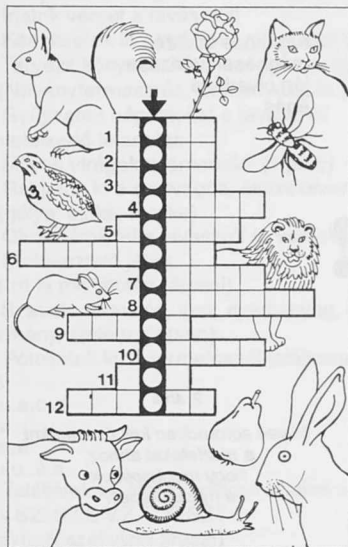
7. Emlékeztető játék.

A tanulók egy percig nézhetnek különböző képeket, majd le kellett írniuk, hogy mit láttak.

Képek: Télapó, köd jele, félsziget, esős táj, hegység, hőmérő, sziget, félsziget, síkság.

8. Rejtvény.

Nyári emlék (1. ábra)



1. ábra

1. Apró rágcsáló
2. Gyorsan fut és gyáva
3. Vadon, csoportosan élő baromfifajta
4. Apró kedves állatka
5. Gyümölcsfajta
6. Az állatok királya
7. Ez az állat a hátán hordja a házát
8. Ez az állatka sok kellemetlenséget okozott ezen a nyáron is.
9. Házállat
10. Szép virág
11. Szorgos állat
12. Általában nem a kutya legjobb barátja

9. Készítsetek bábót!

Az asztalon található különböző termékekből, megadott idő alatt.

10. Talalós kérdések.

Időjárásról és a felszíni formákról.

Amíg a zsűri értékelt, minden csoport megtanított a többivel egy általa gyűjtött dalt.

II. forduló (február)

Téma: kölcsönhatások és a tél

Előzetes feladatok:

1. Készítsetek albumot!
Képek madarokról, téli tájról.
2. Készítsetek madáretetőt!
3. Tervezzetek plakátot!
Az állatok védelme télen és a madáretetés.
4. Írjatok verset a télről!
5. Készítsetek illusztrációt!
Csanádi Imre Farkas üvölt című verséhez.
6. Farsangi álarcok készítése.
(legalább 3 darab)

A vetélkedő anyaga:

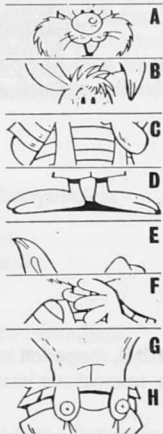
1. Végezzetek kísérletet!
(A feladatokat borítékban kapták meg a gyerekek.)
1. csoport: Mutass be oldódást!
2. csoport: Példa olvadásra.
3. csoport: Bizonyítsd be, hogy a fény egyenes vonalban terjed!
(A tananyagban található módon.)
4. csoport: Mutass be mágneses kölcsönhatásokat!
5. csoport: Mutass be példát a rugalmatlan ütközésre!
A kísérlethez szükséges kellékeket a csoportok megtalálhatták egy tálcán az asztalon, onnan kellett kiválogatniuk a számukra megfelelőket.
2. Egészítsétek ki a hiányzó mássalhangzókkal!
(Kölcsönhatásokról van szó.)

. u . a . . a . . ü . . ö . é
 . á . . e . e . . o . . á . a
 . é . . o . . a . á . a
 é . é .

rugalmas ütközés
 mágnesek vonzása
 jég olvadása
 égés

3. Betűrejtvény hideg időre.
4. Részletkérdés (2. ábra)

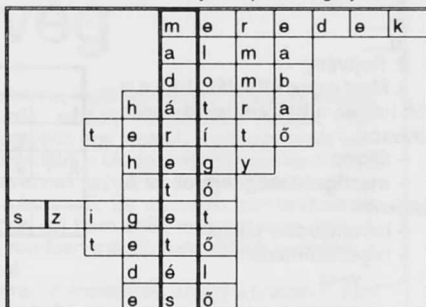
RÉSZLETKÉRDÉS



2. ábra

Milyen sorrendben kell összerakni a részleteket ahhoz, hogy megkapjátok a nyuszi képét?

- Mutassátok be a térről írt verseket!
- Rakjátok össze a szét darabolt képeket!
(Őz, szarvas, vagy vaddisznó)
- Ha kitöltöd a rejtvényt, a természetbarát fontos téli teendőjét kapod megfejtésül.



- a hegyoldal ilyen is lehet
- a feketeergő is szereti
- alacsonyabb kiemelkedés
- nem előre
- asztalra tesszük
- 500 m-nél magasabb kiemelkedés
- állóvíz
- víz vesz ki körül
- hegy...
- fővilágítási
- csapadékfajta

8. Amíg a zsűri értékelt, a tanulók feltették magukra a legérdekesebb álarcokat, így játszottak és énekeltek.

III. forduló (április)

Téma: termelés és a tavasz

Előzetes feladatok:

- Készítsetek albumot!
A képeket a virágok és a mezőgazdaság témaköréből válogassátok!
- Írjatok verset a tavaszról!
- Készítsetek illusztrációt egy tavaszi versről!
- Tervezz könyvborítót mezőgazdaságról szóló könyvhöz.
(Növénytermesztés, állattenyésztés.)
- Gyűjtsetek népdalokat a tavaszról!

A vetélkedő feladatai:

- Milyen virágokat ismertek? (1 perc)
- Rakjátok ki a szétvágott, összekevert betűket!
(gólya, cinke, fecske)
- Olvasátok fel a tavaszról írt verseket!
- Emlékeztető játék.
(Írd le mit láttál a táblán!)

Szavak: termelés, ipar, nyersanyag, késztermék, állattenyésztés, növénytermelés, takarmány, élelem. (3 perc)

- Pótoljátok ki! A termelésnél találkoztatok velük: nyersanyagokról van szó.

.ő.	bőr
.a..a.o..ó	napraforgó
.e.	len
.a..ú	gyapjú
.u.o..é.a	cukorrépa

- Találjátok ki, melyik népdalról lehet szó? Hiányoznak a magánhangzók.

T.V.SZ. SZ.L.V.Z.T .R.SZT

(Tavaszi szél vizet áraszt)

Ki tudja elénekelni?

- Énekeljete el egyet a gyűjtött népdalok közül!
- Ikerszavak.

Írjátok be az adott szavak ikerszavait és a kezdőbetűiket felülről lefelé olvassátok össze! (Most is ezt csinálod!)

t....	-	barka	(tarka)
ő...	-	hatol	(ötöl)
r....	-	röngy	(ringy)

d.....	-	durral	(dirrel)
a...	-	cseprő	(apró)
f.....	-	fodros	(fidres)
e.....	-	begyedem	(egyedem)
j....	-	kelés	(járás)
e.....	-	bencsem	(encsem)
d.....	-	dombos	(dimbes)

9. Rejtvény.

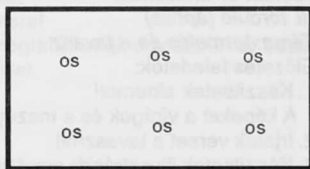
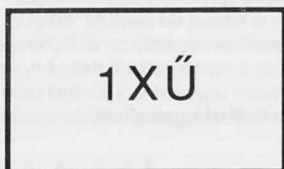
a. Most ez van! Kitaláld, ha a je-
lölt helyen a betűket lefelé össze-
olvasod.

- állóvíz
- mezőgazdaság termeli az ál-
latoknak
- baromfiudvar lakója
- ragadozómadár
-- vesz

			t	ó				
t	a	k	a	r	m	á	n	y
	h	ó	v	i	r	á	g	
k	a	k	a	s				
			s	a	s			
t	e	s	z					

egyszerű

hatos



10. Hajtogatással készítenek tevaszi virágot! (Tulipán)

11. Összerakó játék. (Hal, macska)

Mialatt a zsűri értékelt, a gyerekek népi játékokat játszottak.

A versennyel elértük célunkat, mivel szinte minden tanuló érdeklődését felkeltette a környezetismeret iránt. A versekből, az illusztrációkból az „Irka” című iskolai újság is megjelentetett néhányat.

IRODALOM

- Ablak – Zsiráf
- Minden napra egy kérdés
- Minden napra egy mese
- Szó, fon, nem takács?
- Nézz körül
- Világ és az ember
- Kérdezz, felelek mindenre!
- Ákom, bákomp berkénye (Magyar népi gyermekköltészet)
- Angela Wilkes: Első természetbúvár könyvem
- Hétszínvirág (olvasó könyv, 3. oszt.)

MERÉNYI JÓZSEFNÉ – GYÖRI FERENCNÉ

Lapvég

Sopron, Borpatika. Este, vagy nem is annyira, legfeljebb kilenc óra. Egy csapat diák keveredik az asztalomhoz, bort isznak, osztálykirándulónak vannak. Fiúk mind. Mondom nekik, én lányokat várok, legalább egy tucatot, merthogy tanár lennék valahol, csak ez nem látszik most így, mindjárt, a két deci vörösboron keresztül. Röhögnek, veszprémi kamaszok, majd szereznek asztalt ha a lányok jönnek, addig beszélgessünk. Irodalomról, tanárokról, a borokról. És mondják, panaszkodnak rendesen, s hogy a kötelező olvasmányban ezt nem értik, meg azt nem értik. A lányok, kiket haza kell majd vezérelnem, rendben megjönnek, átülök hozzájuk a másik asztalhoz, a fiúk elvannak magukkal.

S a hangulat egyre magasabbra hág, a srácok énekelnek, ahogy a srácok ebben az életkorban énekelni szoktak, s egy idő elteltével verni kezdik a tenyerükkel a tölgyfaasztalon a taktust. Azaz vernék, ha két asztallal tőlük, vegyes és némileg ittas társaságának megmutatva, ki is az úr eme soproni borharapóban, fel nem ugranék egy erőteljes férfi, s el nem ordítaná magát: *ezt nem, ezt azonnal abbahagyni*. Emberünk feltehetően az asztali dobolásnak nem híve, no meg, természetesen, a suhancok mulatozását sem tekintti aggóató polgári szemű túlzottan szalonképesnek a társaság kissé ázottan pislákoló aszott hölgyei előtt.

A doboló diákok ott – és diákjaim itt – tanácstalanul néznek rám. A levegő megtelek várakozással, agyamban cikáznak a gondolatok, talán csak a termínátor-filmek hősei tekintik át ilyen villámsebese a helyzeteket maguk körül. Csakhogy, én járatlan vagyok az *ilyen* helyzetek megoldásában. Mert ugye, ha magam dobolok, s felszólít egy ilyen derék izmos magyar ember a cselekedet elhagyására, akkor két eset van: abbahagyom, és utálom magam, a szahart (ezt a szót Alfréd Jarry használja, szeretett főszerkesztőm, irodalmi rangja van, kérem nem kicenzúrázni), vagy folytatván azt csak annyi időre szakítom félbe, amíg jól pofán nem pancsolom a felém fenyegetően közeledő illetőt, esetleg ő engem, amire az esély talán még nagyobb.

Azonban hogyan az idegen, ám bennem bízó diákok élén? S az anyémekek biza-kodó tekintetében miként megállni a helyemet? Ha biztatom őket, tömegverekedés fog kitörni. Ha leintem őket, akkor az a kisnyársnyálbicepszpolgár legközelebb már a hallgató diákokat is le fogja inteni, mert szentesítem neki a rendelkezési jogot a borozóban. Méregetem a fickót és a társaságát, de ő nem vesz figyelembe, nem gondolja, hogy közöm van a deákokhoz. A csönd fokozódik, benne a feszültség is, ritka az ilyen, az elnémult borozó, az álmoskönyvek szerint rosszat jelent, de legalábbis néhány pofon szétszóródását lehet feltételezni. Amikor: az egyik (az említettekhez nem tartozó) asztalra rácsap két tenyér. Nem bátoritanul, nem is hivalkodóan, amúgy tekintélyesen. Minden szem az illetőre szegeződik. Egy negyven körüli, furcsa, kissé illuminált, megállapíthatatlan egzisztenciájú vézna férfiú vacsorázik ott egy különösebben nem emlékezetes növel. Rendteremtő polgáremberünk nyomban emelkedik, a diákok nem hisznek a fülüknek. A levegőt belengi a várható verekedés vérellata. A renitens alak elvigyorodik, rákacsint a diákokra, majd ismét rám, azután ismét lecsap. Majd megint, majd megint és ismét lecsap ütemesen. A diákok ujjonganak, de még nem mernek az asztalra csapni. A polgár fenyeget, áll és ugrabugrál, a renitens megvetően rálegyint és láss csodát: leinti. A diákok tenyere felbátorodva ismét lecsap, a polgár átkozódva leroskad, én még várok egy keveset, de már nem történik semmi, azután elindulok a *lányaimmal* még bámolni a környező barokk házakat. A renitens felrántott szemhéjjal búcsúzik, a diákok lapátolnak és újólág lecsapnak, a polgári rend arrogáns képviselője gyűlölettel méreget, s bennünket. Késő, lépéshátránya már nyilvánvaló.

Ballagunk a szűk utcákon, belopakszunk a kapualjakra, megtelünk az éjszakai kövek hűvösével, hallgatjuk, hogyan szívárog elő a kövek réseiből, a rácsos tetejű kutak mélyéből, a templomok homályos ablakain keresztül hogyan dereng fel az ütemet verő diáktenyerek monoton zaja, különös zenéje.

ZALÁN TIBOR

Körmös

A jobb adni, mint kapni bölcsességét felismerők rendületlenül etetnek bennünket, ráadásul gasztronómiai kultúránk is fejlett, mindenkor képes az aktuális közízléshez igazodó forradami újulásokra. Díszes tálcán kínálják az erőszakkal fűszerezett nacionalizmust, a demagógiát próféciával körítve, de közkívánatra választhatunk akár dilettantizmust pökhendi módra vagy profi összeállítású skóttálat is. Fejlett biológiai alkalmazkodóképességünknek, intelligenciánknak köszönhetően szinte mindent megemésztünk. Bár a gyengébb egyedeknek egy-egy fogás időnként megfekszi a gyomrát, az ínyencek zavartalanul találnak ki újabb és újabb kreációkat.

Kényes gyomromat ifjúkoromban a menzai robbantott szirtisalevesek is megfeküdték. Azt hittem, hogy mára már megedződtem; de tévedésemre a minap rádöbbenem. Hiába rágódok rajta, számomra megemészthetetlen a spékelt flamingókról szóló hír és a teniszlabdás viziló. (A labda még a Süsü nevű hétgyermekes viziló apukának is sok volt, pedig ő a cellulózt is meg tudta emészteni.)

A céltalan gonoszság és a bűnös tudatlanság szabadult el és kélt versenyre egymással idén az állatkertben. Jó lenne, ha homo sapiens voltunkat nem emésztőrendszerek edzésére használnánk. Agresszivitásunk vírusai és a butaság baktériumai ellen nincs védőoltás.

Egy katasztrófát látok: amíg a világegyetem csak a fény sebességével tágul, addig az agresszív emberi butaság a gondolatnál is sebesebben terjed. Lidércálmom dilemmája, hogy létezik-e olyan effektus, ami meggátolja, hogy ez utóbbi sebesebben tágul gömb elfoglalja az egész Univerzumot?

Stalinski