

BUDAPESTI NEVELŐ

**A Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet
szakmai folyóirata**

**XLIV. évfolyam 2. szám
2008. év 2. szám**

Szerkesztőbizottság:

Sárik Zoltán, igazgató (a szerkesztőbizottság elnöke),
Bíró Ferencné, Foki Tamás, Germánné dr. Vastag Györgyi, Ifi István,
dr. Kovácsné dr. Papp Mária, dr. Majoros Anna, dr. Szenes György

Felelős szerkesztő:

Csillag Ferenc

Műszaki szerkesztő:

Fábry Gabriella

Kiadja a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (FPPTI)
A kiadásért felel: Sárik Zoltán az FPPTI igazgatója
A folyóirat negyedévenként jelenik meg
Szerkeszti és terjeszti a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
(1088 Budapest, vas u. 8 – 10. Telefon: 338-21-56)

A lapban megjelent írások a szerzők véleményét tükrözik.
A 2008/. szám lezárásának időpontja: 2008. augusztus 21.

ISSN 0133-2228

E számunk szerzői:

Csillag Ferenc pedagógiai szakértő, FPPTI, Budapest, **Gebauer Ferenc** pszichológus, FPPTI, Budapest, **Hock Zsuzsanna** pedagógiai szakértő, FPPTI, Budapest, **dr. Jarosievitz Beáta** középiskolai tanár, Fővárosi Ady Endre Kollégium, Budapest, **Lindner Gusztávné** igazgató, Magyar-Kínai Két Tanítású Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, **Sipos Endre** tanár, Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, **Százdi Antal** vezető-főtanácsos, Budapest-Csepel Önkormányzata Polgármesteri Hivatal, **Takács Gábor** ny. középiskolai tanár, Budapest, **ifj. Tóth-Barbalics István** könyvtáros, FPPTI, Budapest **Varga Ferenc** pedagógiai szakértő, FPPTI, Budapest, **dr. Wiedemann László** ny. vezető szaktanácsadó, Budapest

Budapesti Nevelő 2008/2. szám

T A R T A L O M

KIS KÖZOKTATÁSI AKTUÁLIS

Százdi Antal: Jogszabályváltozások

FÓKUSZBAN A NEVELÉS

Sipos Endre: GÖG ÉS AGRESSZIÓ

(Pedagógiai-antropológiai vizsgálódások)

Százdi Antal: Adresszió az iskolában

MÓDSZEREK, GYAKORLAT, ÚJ UTAK

Takács Gábor:

Időpontok felismerésének, megadásának és az időtartamok számításának tanítása

Hock Zsuzsanna: Pedagógiai szakmai szolgáltatás és iskolai könyvtár

PSZICHOLÓGIA

Gebauer Ferenc: A Mérei-féle „Többszempontú Szociometria” mai alkalmazási lehetőségei

TUDOMÁNYTÖRTÉNET

Dr. Wiedemann László: Törekvések a természettudományos oktatás-nevelés terén történeti áttekintésben

KÜLHON, TAPASZTALATOK, BESZÁMOLÓK, ÉRDEKESSÉGEK

Csillag Ferenc: A sajátos nevelésű igényű diákok ellátása, gondozása, képzése és munkába állítása Portugáliában

(Egy tanulmányút tapasztalatai – 2. rész)

BESZÁMOLÓK, AKTUALITÁSOK:

Jarosievitz Beáta: Élményeink a 7. Európai Diákalkotó Fesztiválról (ESE 2008)

Varga Ferenc, ifj. Tóth-Barbalics István:

A „Nagy László a tudós pedagógus” – közelítések az életúthoz kiállításról

KÖNYVEKRŐL

Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon (1945 – 1960)

(Trezor Kiadó – Budapest, 2008) – Csillag Ferenc

IN MEMORIAM

ÖRZSE – Tisztelegés Ábrahám Károlyné emléke előtt

KIS KÖZOKTATÁSI AKTUÁLIS

Százdi Antal: Jogszabályváltozások

A közoktatási intézményekben dolgozók, mindenekelőtt a vezetők számára, az egyik legnagyobb kihívást a folytonosan változó jogszabályok nyomonkövetése, nem ritkán értelmezése és olykor alkalmazása jelenti. Lehetőségeinkhez mérten megpróbálunk segítséget adni kollegáinknak azzal, hogy legalább a munkaterületükhöz legközelebb álló, a vezetői munkát, a napi pedagógia gyakorlatot leginkább befolyásoló szabályozások változásáról rövid áttekintést adunk. Az alábbiakban ismertetett, és már elfogadott jogszabály módosulások a 2008/2009-es tanévtől hatályban lesznek. Terjedelmi korlátok miatt csak a változásokat ismertetjük, tehát nem térünk ki arra, hogy milyen volt a korábbi szabályozás. Még valamit: ha valaki beletekint a módosító jogszabályokba, és azok végén azt olvassa, hogy a rendelet a kihirdetést követő meghatározott idő elteltével (néhány nap, hét, stb.) hatályát veszti, ne lepődjék meg: egy új és helyes gyakorlatot tapasztalhat. Ugyanis a módosítás szövege a módosított jogszabályban tovább él, csak a módosító rendelet merül feledésbe, hogy ne szaporítsa a feleslegessé vált jogszabályok nem kis halmazát. Most pedig nézzük milyen fontosabb területeken számíthatunk eltérő szabályozásra az új tanévtől!

A szakszolgálatokról

*Módosított jogszabály:
A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló
14/1994.(VI.24.) MKM rendelet.*

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 34. §-a értelmében a szakszolgálatok a szülő és a pedagógus nevelő munkáját segítik. A törvény nyolc területet sorol a szakszolgálati feladatellátás körébe. Közülük a legtöbb kapcsolata az óvodáknak, iskoláknak a logopédiai ellátással, a nevelési tanácsadókkal és a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenységet ellátó bizottságokkal (továbbiakban: bizottság) van.

A már 14 alkalommal módosított jogszabály újabb változtatásának célja, hogy szakmailag az eddigieknél jobban megalapozott vizsgálatok alapján mondják ki a bizottságok az óvodásokról, iskolásokról, hogy sajátos nevelési igényűek (SNI), és az iskolák, nevelési tanácsadók szakemberei számára a szükséges fejlesztéseket is alaposabban, és a gyakorlatra jobban épülve határozzák meg a bizottságok. Nézzük a módosítás fontosabb elemeit:

1.) Ezentúl a gyógypedagógusok a pszichológusokhoz, gyermekpszichiáterekhez hasonló eséllyel pályázhatnak a bizottságok vezetői megbízására. A korábbi gyakorlat szerint csak abban esetben lehetett a bizottság vezetője gyógypedagógus (öt év szakmai gyakorlat után), ha nem jelentkezett az álláshelyre a meghatározott feltételeknek megfelelő pszichológus, pszichiáter.

2.) Ha óvoda, iskola, családvédelemmel foglalkozó más szerv, korai fejlesztés és gondozás feladataiban részt vevő intézmény úgy ítéli meg, hogy a gyermek szakértői vizsgálata szükséges, akkor behívja a szülőt, és indokolással együtt közli javaslatát a szakértői vizsgálatra. (Ha a szülő ezzel nem ért egyet, akkor a közoktatási törvény 30.§ (4) bek. alapján az illetékes jegyző kötelezheti a szülőt gyermeke vizsgálaton való részvételére.) Ezen túl azonban a bizottság csak akkor vizsgálhatja meg a gyermeket enyhe értelmi fogyatékoság, illetve a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességének vélelmével, ha a gyermek vizsgálatára a nevelési tanácsadás keretében előzetesen már sor került.

3.) A bizottságok tagjainál 2009. január 1-jétől összeférhetetlenségi szabályokat állapítottak meg. Vagyis olyan intézménybe nem javasolhatnak felvételre gyermeket, amellyel a vizsgálatban résztvevő valamelyik szakember foglalkoztatási jogviszonyban áll. (Nem tudni, hogy ez a vidéki bizottságok esetében maradéktalanul megvalósítható-e, ahol a felmérések szerint szakember hiány van. Hét bizottságnál pl. nincs főállású pszichológus. Összességében a személyi-tárgyi feltételek a bizottságok mintegy felénél adottak.)

4.) A megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő tanulók részére szervezett fejlesztő foglalkozások heti időkeretét 8 fős csoportokra kell meghatározni. (Az ellátásra jogosultak számát osztani kell nyolccal.) Új és adott esetben problémát is okozó szabályozás lehet, hogy - megfelelő szakember vezetésével - az organikus és nem organikus háttérű sérültek részére közösen is lehet egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs tanórai foglalkozásokat tartani.

5.) Ezentúl a szülő bármikor kérheti gyermeke vizsgálatát, illetve a családvédelmi intézmény, gyámhatóság a szülőnek bármikor javasolhatja, hogy jelenjen meg gyermekével szakértői vizsgálaton.

Itt jegyzem meg, hogy a közoktatási törvény nem rég történt módosítása értelmében 2008. szeptember 1-jétől az egyre több hatósági jogosítványt elnyerő, 2007. január 1-jével az OKÉV és még 5 különféle intézmény összevonásával létrejött Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH) ellátja a bizottságok szakvéleményének felülvizsgálatával kapcsolatos feladatokat is. (Talán

nem szakmai felülvizsgálatra gondol a jogalkotó a szűkszavúan megfogalmazott jogkör delegálásával, mert ha igen, aggályos, hogy a hivatali, hatósági feladatot ellátó köztisztviselők rendelkeznek-e az ehhez szükséges tapasztalattal, szakirányú képzettséggel, vagy netán külső szakértőket kérnek fel a feladatra?)

Az OH nem csak a bizottságokat, hanem munkaterv alapján a közoktatási intézmények hatósági ellenőrzését is ellátja, és ennek keretében felügyeleti bírságot is kiszabhat az intézményre, és szabálysértési eljárást is indíthat az intézményvezető ellen. Mindebből következik, hogy módosul az Oktatási Hivatalról szóló 307/2006.(XII.23.) Korm. rendelet. A módosítás főbb elemeit - amiről még eddig nem esett és nem esik majd szó más jogszabály módosítása kapcsán - itt és most felvázolom röviden: az OH a közigazgatási hivatalok felkérésére is végezhet törvényességi ellenőrzést; ellátja a pedagógus-továbbképzéssel összefüggő ellenőrzési feladatokat; az állami ellenőrzés szerveként ellátja az országos mérés, értékelés feladatait; országos és regionális szakmai ellenőrzést végez; hatósági ellenőrzési feladatokat lát el; szabálysértési hatósággént jár el; felsőoktatási intézmény közoktatási intézményét gyakorlóhelylyé nyilváníthatja. (Lesz tehát munkája bőven. Jó tíz éve, amikor az első szabadon választott kormány idején hasonló feladatok ellátásra szervezett Tankerületi Oktatási Központokat megszüntették, ki gondolta volna, hogy még centralizáltabb formában, bővített jogkörrel, hasonló intézmény keletkezik. Pedig az indok akkor az volt, hogy a közoktatásban ilyen centralizációra nincs szükség. Úgy tűnik nem csak az idők és az erkölcsök változnak, hanem a szakmai vélemények is.)

Visszatérve a módosított rendelethez: Mint látható lényegében az enyhe értelmi fogyatékoság és a sajátos nevelési igény megállapítására vonatkozik a módosítás. Az integrált nevelés elterjedésével ez a két megjelölés fokozott jelentőséget kap a közoktatásban, mivel egyre inkább gyakorlattá válik e két gyermekpopuláció normál közösségben történő nevelése-oktatása. A pedagógusoknak fel kell készülniük arra - a lelki ráhangolódás mellett főleg szakirányú továbbképzéssel - , hogy mind több enyhe értelmi fogyatékos, vagy a pszichés fejlődés tartós és súlyos – a tervek szerint nem organikus hátterű - zavara miatt növekvő számban kell sajátos nevelési igényű gyermeket osztályukba fogadniuk és integráltan nevelniük, akik eddig speciális (szegregált) iskolába, osztályba jártak. Emiatt kellett 2007. március 31-e és november 30-a között lefolytatni a szakértői bizottságokban a gyermekek felülvizsgálatát. Ez 82 fő híján 32 ezer főt érintett. A vizsgálat kissé meglepő eredményt hozott: több mint 10 ezer főről, vagyis minden harmadik gyermekről a korábban eljáró bizottságok azt állapították meg, hogy nem sajátos nevelési igényűek! (Éppen három évtizede a fővárosi kisegítő iskolákba járó enyhe értelmi fogyatékosokat vizsgálta felül Czeizel Endre,

Lányiné dr. Engelmayer Ágnes és Rátay Csaba. Az értelmi fogyatékosok kóreredet a „Budapest-vizsgálat tükrében címmel 1978-ban megjelent kötetben akkor mintegy 8%-ukról derült ki, hogy nem értelmi fogyatékosok.) Még valami kiderült a tavalyi felülvizsgálat során, amire az iskolaigazgatóknak jobban ügyelniük a jövőben, mert az Állami Számvevőszék figyel és büntet, még pedig arra, hogy csak azokat kell feltüntetni az erre szakosított statisztikai adatlapon (06t28 sz.), akiket a szakértői bizottság és nem a nevelési tanácsadó minősített sajátos nevelési igényűnek.

Még egy kis kitérő: az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók aránya a sajátos nevelési igényűek körén belül a 2001/2002 tanévi 65 %-ról több mint negyedével, 41 %-ra csökkent az elmúlt tanévre. Vagyis egyre több az olyan gyermek, tanuló, aki egyéb - vagyis nem organikus okra visszavezethető - ok miatt lesz SNI-vé nyilvánítva. Míg hét évvel ezelőtt 5,5 ezerrel több enyhe értelmi fogyatékos gyermeket, tanulót (37.942 főt óvodásokkal együtt) tartottak nyilván, addig az elmúlt tanévben az SNI gyermekek, tanulók száma a hét évvel korábbihoz képest negyedével nőtt (58.615 főről 78.882 főre.), pedig sajnos csökkent az országban a gyermeklétszám. Szakmailag valóban indokolt ez a nagymérvű emelkedés, vagy a bizottságok voltak kissé liberálisak a megítélésnél? Úgy hiszem, a vizsgálat eredménye egyben válasz is.)

Még egy utolsó adat, és már lépünk is tovább: az enyhe értelmi fogyatékosok aránya az óvodás, iskolás népességben belül jelenleg: 1, 9 % (hét éve 2,1 % volt), az 1-8. évfolyamosok esetében pedig jelenleg 2,8 % (hét éve 3,3 % volt), ami lényegében megegyezik a teljes népességben vélelmezett arányukkal.

Szakértés, vizsgáztatás

Módosított jogszabály:

Az Országos szakértői, az Országos vizsgáztatási, az Országos szakmai szakértői és az Országos szakmai vizsgálónői névjegyzékről, valamint a szakértői tevékenységről szóló 31/2004. (XI.13.) OM rendelet.

Ez a címét és szövegét tekintve is egyre hosszabbá váló jogszabály, mint látható, csak a szakértők és a vizsgálónökök tevékenységét szabályozza, de mivel több ezer érdekelt kollegát érint, így röviden érdemes kitérni rá.

A két szakterület között van átfedés: sok szakértő egyben vizsgálónök is. Itt jegyzem meg, hogy ma már a jogszabály nem ismeri az alapvizsgálónöki megbízatást, mivel ezt a vizsgálóhelyiséget eltörölték, anélkül, hogy ilyen vizsga szervezésére előírás szerint egyáltalán sor került volna. Ám az alapvizsgálónöki lista évtizedig élt, és a minisztérium szedte a

jelentkezőktől a felkerülésért kirótt összeget. Aztán módosult a törvény, eltörölték a listát, a pénzt azonban megtartotta a költségvetés. (Csak ártalmatlan megjegyzés: nehogy valaki bírósághoz forduljon, hogy esetleg a gépkocsiregisztrációs díjakhoz hasonlóan, kamatosan kelljen az államnak visszafizetni a hiába befizetett díjakat!)

Nos, nézzük tehát, miben és miért változott a jogszabály?

A változtatás oka, hogy az elmúlt években nőtt a közoktatási intézmények ellenőrzésével szembeni állami elvárás, így a szakértőkkel, vizsgálóknál szembeni követelmény is. Markánsabban kívánják elkülöníteni egymástól a szaktanácsadói és a szakértői munkát, ami lényegében egy korábbi jogszabály módosítással már megtörtént. A cél tehát: csak jól felkészült, az új igényeknek megfelelni tudó, modern ismeretekkel bíró szakértők szerepeljenek a nyilvántartásban. Most pedig nézzük az érdemi módosításokat:

- 1.) Újabb szakértői területre lehet majd pályázni: szakterületként megjelent a szakszolgálat-esélyegyenlőség és a pedagógiai fejlesztő szakértő fogalma. A már esélyegyenlőség terén munkálkodók pályázatait várják, akik külön felkészítés keretében kapnak képzést. (Az esélyegyenlőségi szakértők az elképzelések szerint ott lesznek a szakértői és rehabilitációs bizottságokban, figyelve annak munkáját, nehogy véletlenül sérüljenek a vizsgáltak jogai, esélyei. Ha ilyet észlelnek, eljárást kezdeményeznek az OH-nál.)
- 2.) A módosítás újra fogalmazza, de lényegesen nem bővíti, hogy a szakértői, vizsgálónői névjegyzékbe való felvétellel kapcsolatos pályázathoz mit kell csatolni.
- 3.) A legfontosabb változások egyike, hogy az országos szakértői névjegyzéken történő nyilvántartás meghosszabbítását az a szakértő kérheti, aki részt vett egy olyan, legalább 30 órás akkreditált tanfolyamon, amely tanügyigazgatással, minőségirányítással, szervezetfejlesztéssel, vagy egyéb, szakterületével közvetlenül összefüggő, aq miniszter által meghatározott témakört ölel fel.
- 4.) A közigazgatási szakvizsga a jövőben pedagógus szakvizsgának felel meg a tanügyigazgatás, szakoktatás-igazgatási és térségi tervezés és fejlesztés szakértői szakterületen.
- 5.) Az OH tartja nyilván továbbra is a szakértőket, vizsgálókat. Külön nyilvántartást vezet azokról a szakértőkről, akiket a közoktatási törvény értelmében az OH különféle feladatokra felkérhet, illetve az esélyegyenlőségi szakértőkről. Ebben a külön nyilvántartásban az előző mondatban szereplők közül is csak az szerepelhet, aki részt vesz az OH által évente, a tanügy-igazgatási területre szervezett önköltséges konzultációin, illetve szakértői munkáiról készült jelentéseit (véleményét) nem csak a felkérőnek, hanem az OH-nak is megküldte.

6.) Szabályozzák a szakértők működésével kapcsolatos panaszkezelési eljárást is. Így meghatározza a jogszabály, hogy ha bejelentés érkezik a szakértő munkájára, akkor vele szemben miként kell eljárni, milyen szankciókat lehet alkalmazni. Eseti szakértői bizottság vizsgálja ki a panaszt, és meg kell hallgatni a szakértőt is. Megalapozott panasz esetén figyelmeztetésre, meghatározott időre történő felfüggesztésre és törlésre is javaslatot tehet a bizottság az OH elnökének. (Meglepő megfogalmazással is szembesülhetünk: a bizottság "ismételt panasz esetén a szakértő közoktatási névjegyzékből való törlésre tehet javaslatot a hivatal elnökének". Ez úgy értendő netán, hogy az újabb panasz valóságalapját ki sem vizsgálják, ha megtörténik a bejelentés, a panasz súlyától függetlenül következik a törlés? A megfogalmazás nem alaposnak bizonyuló ismételt panaszról szól, hanem panaszról. Így akit egyszer már alapos indokkal bepanaszoltak – a bevezető mondat említi az alapos indokot - , az a második esetében már törlődik akkor is, ha a panasz nem megalapozott?)

Még egy zárójel nélküli zárójeles megjegyzés: a módosítás szerint a legalább 30 órás továbbképzési kötelezettséget első ízben "azon szakértők esetében kell alkalmazni, akik 2009. március 31-e után kérik a nyilvántartás meghosszabbítását." (Had idézzem a száz éves háborút kirobbantó III. Edwárd angol király mondását, amit a Térdszalagrend megalapítása követett: Huncut aki rosszra gondol!)

No, ennyit erről!

Esélyegyenlőség

Módosított jogszabály:

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény

Az egyre hosszabbá és bonyolultabbá váló közoktatási törvény ismét módosult. Ne számoljuk utána hányadszor, nem érdemes, nem ez az utolsó átírása a jelenleg néhány lap híján 100 oldalas (A4-es méret) jogszabálynak. Lesz az még hosszabb, és egyre kevésbé értelmezhető is. Nézzük tehát a fontosabb módosításokat!

1.) A törvény szerint a jövőben a szülőt megilleti a közérdekű igényérvényesítés joga. Vagyis ezentúl, ha úgy érzi hátrány érte őt, netán gyermekét, akkor sokfelé fordulhat panaszával, indíthat jogorvoslati eljárást. Nem mintha ez a joga eddig nem lett volna biztosítva, hiszen pl. a közérdekű kérelmekről, panaszokról és bejelentésekről, szóló jogszabályi eljárásrend továbbra is hatályban van! Ám – gondolhatta a jogalkotó, netán valami EU-s normatívából kiszűrve – mégiscsak jobb, ha még itt is rögzítve van az egyéni jogérvényesítés lehetősége, felsorolva egyúttal kihez, mihez fordulhat a hátrányt érzékelő szülő.

2.) Különböző feltételek esetén a jövőben egységes, óvodai és bölcsődei feladatokat ellátó intézmény is működhet. Az intézmény-összevonási hullám egyik eredményeként a jövőben meghatározott körben ezeknek a mamutintézményeknek főigazgatója is lehet. Egyébként ott is, ahol az alapító okirat szerint az intézménybe felvehető gyermeklétszám eléri az 1500 főt.

3.) Nem tudom mennyire állja ki az alkotmányosság (gondolok itt a személyiségi jogokra), de legalábbis a tapintat próbáját az a szabályozás, hogy az intézményvezetői megbízásra benyújtott pályázat, és az azzal kapcsolatban kialakított különféle (szülői, diák, nevelőtestület, szakértő, stb.) vélemények, és a szavazás eredménye nyilvános adat, amit az intézmény honlapjára fel kell tenni. (A pályázó továbbra is zárt ülést kérhet képviselő-testületi meghallgatásakor.)

4.) A módosítás tippet ad, hogy még milyen munkaközösségeket hozhatnak létre a pedagógusok. Pl. gyermekvédelem, szabadidő, integráció, stb. A törvény felhatalmazza a munkaközösségeket a belső ellenőrzésben való részvételre. (Ez a lehetőség egyébként eddig is megvolt, hiszen a szervezeti és működési szabályzatról is intézkedő 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 4. §-a szabályozza az intézmény belső ellenőrzésének rendjét, teret adva a munkaközösségi ellenőrzéseknek is.)

5.) Megint előkerült a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek ügye. A HHH és a nem e körbe tartozók települési arányát kell alapul venni a körzeti arányok kiszámításánál. Mit is jelent ez? Ha a településen több általános iskola működik, meg kell állapítani a HHH tanulók települési arányát. (Ez úgy kapjuk meg, hogy a HHH tanulók számát elosztjuk a településen élő tanulók számával.) Ugyanilyen módon határozzuk meg a körzeti HHH tanulók arányát: számukat elosztjuk a körzetben élő tanulók számával. A kapott szám, vagyis a HHH-ek körzeti aránya legfeljebb 15% -kal lehet magasabb a település egészére kapott arányszámnál. Ez a főszabály, ami azonban tovább differenciálódik, de erre ne térjünk ki, már csak azért sem, mert ez a rendelkezést első ízben a 2010/2011. tanévben kell alkalmazni, és addig még annyi minden változhat a világban, nem is szólva a jogszabályokról. (Az OH egyébként is több mindenre adhat felmentést.)

6.) Az OH egyre bővülő jogkörét érintően szabályozza a törvény, hogy a felügyeleti bírság összegének megállapításakor mit kell figyelembe venni, akár enyhítő körülményként is. A bírságot – összege legfeljebb 1 millió forint - az OH az intézményre szabja ki, és ha indokoltnak látja, az intézményvezetővel (vagy a konkrét felelőssel) szemben bírság kiszabására is módot nyújtó szabálysértési eljárást is indíthat még. Az egyes szabálysértésekről szóló 218/1999.(XII. 28.) Korm. rendelet 142. §-a intézkedik a nevelési-oktatási tevékenységre vonatkozó szabályok megszegésének szankcionálásáról. Itt –

egyenlőre – 20 és 50 ezer forintig terjednek a bírságok. Ha például a Köznevelési Információs Rendszerbe (közkeletű nevén: KIR) történő bejelentkezés, változtatásjelentést, adatszolgáltatást az erre kötelezett nem teljesíti, akkor bizony számolhat azzal, hogy 50 ezer forintba megbüntethetik. Ha osztály, csoport szervezésére, létszámának meghatározására vonatkozó előírást szegi meg, vagy a kötelező nyomtatványokat nem vezeti, akkor szintén 50 ezerre rúghat a büntetési taksa. Ha azonban hátrányos megkülönböztetés történik, itt a felelős személy száz ezer forinttal lehet szegényebb. Olcsóbban ússza meg az – noha vétsége korántsem enyhébb –, aki a tanuló gyakorlati képzésére vonatkozó jogszabályi előírásokat megsérti, illetve nem biztosítja számára az előírt juttatásokat. A vétkes büntetése legfeljebb 20 ezer forint. Érdekes!

7.) Az OH igencsak kiterjedt lehetőséget kapott: ha az óvoda, iskola a gyermek felvételi, átvételi kérelmének elbírálásakor megsértette az egyenlő bánásmód követelményét, eljárása során az OH – az ellenkező bizonyításáig – vélelmezi az egyenlő bánásmód sérelmét. (Bocsánat a botladozó párhuzamért, de bennem a sztálini időkben főügyészként tobzódó Visinszkij kimódolt gyakorlata ötlött fel, aki legyintve a római jogra, átfordította a manapság is érvényesülő ártatlanság vélelmét: ugyanis az ókori római jogból fakadóan a vádlónak kell a megvádolt bűnösségét bizonyítani és nem a megvádoltra várt az a kötelezettség, hogy bizonyítsa ártatlanságát.)

8.) Eddig közvetett módon volt kötelező elkészíteni az önkormányzati esélyegyenlőségi tervet. Közvetett volt a kötelezettség, mert nem írta elő jogszabály, ám furfangos módon a különféle állami, EU-s alapokhoz benyújtott pályázatoknál kötelezően csatolandó elemként szerepeltették, így az érdekelték rákényszerültek annak megalkotására. Most nyíltan rendelkezik a törvény: el kell készíteniük az önkormányzatoknak a köznevelési esélyegyenlőségi intézkedési tervüket.

9.) Módosult a HHH gyermekek köre is. Nem tehet gyermeke HHH voltára nyilatkozatot az a szülő, akinek gyermekét a jegyző védelembe vette. Csak az a gyermek lehet tehát HHH, aki rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül, vagy tartós nevelésbe vettek és törvényes felügyeletét ellátó szülője óvodás gyermek esetén a gyermek 3 éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola 8. évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen. Tehát mindkét szülőre vonatkozik a szabályozás, vagyis ha az egyik szülő iskolai végzettsége nem felel meg az előírásnak – akárcsak egyetlen évet is befejezett mondjuk szakiskolában – jogszerűen nincs nyilatkozattételi lehetősége!

10.) A módosító jogszabály az úgynevezett gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. tv.) módosításával intézkedik az óvodáztatási támogatásról. Ha a szülő rendszeres

gyermekvédelmi támogatásban részesülő gyermekét (akinek halmozottan hátrányos helyzetére vonatkozóan nyilatkozatot is tett) három, illetve négy évesen beíratja az óvodába, és járátja is, az 2009. júniusában egyszeri 20 ezer forintot kap gyermekenként. A további alkalmakkor pedig 10 ezer forintot utal ki számára a jegyző, szintén gyermekenként. Ez évente kétszer kapható, júniusban és decemberben. Ha a gyermekvédelmi kedvezményben részesülő óvodást 2009. január 1-je előtt íratják be az intézménybe, a szülő gyermekenként 10 ezer forintot kap. Az önkormányzat rendeletben úgy is dönthet, hogy a támogatást nem pénzben, hanem természetben adja, ekkor a gyermek beíratását követő 7 munkanapon belül kell azt megkapnia a szülőnek.

11.) A nevelési/pedagógiai program, a szervezeti és működési szabályzat mellett ezentúl a házirend, az intézményi minőségirányítási program elfogadása is kizárólag a nevelőtestületek hatáskörébe tartozik, vagyis nem ruházható át semmiféle testületre.

Egyeztetés alatt álló jogszabály:

A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994.(VI.8.) MKM rendelet

Nem tudni mikor, de elképzelhető, hogy még az idén hatályba lép a fenti jogszabály újabb módosítása. Legutóbb április 30-ai dátummal módosította a minisztérium, de mivel a közoktatási törvényt ismét átírták, a végrehajtási utasításként funkcionáló eme miniszteri rendelet sem maradhat ki a sorból. Mivel még változhat a szövege így pusztán csak a legfontosabb, és vélhetően nem változó elemeit ismertetem.

1.) A tervezet szerint megint neki lehet állni az SZMSZ-ek módosításnak – lassan már nem fér el a szekrényben a sok toldástól – , mivel nem tudom ki által rendkívül fontosnak tartott elemet bele kell szőni. Nevezetesen: a szakmai munkaközösségek együttműködését, kapcsolattartásának rendjét, részvételét a pedagógusok munkájának segítésében. Bizony nagy baj lenne az oktatással, ha ez a kifejtés nem szerepelne benne, így pennára fel kedves kollegák, és készülődjenek az iskolai szervezetek a véleményezésre, a nevelőtestületek az elfogadásra, fenntartók a jóváhagyásra, had fogyjon a papír!

2.) Az óvoda ezentúl figyelemmel kíséri majd a gyermekek értelmi-, beszéd-, hallás-, látás-, mozgásfejlődését. Ellátja a gyengeségek kiszűrését (sic!) és kezdeményezi a szülőnél a szakszolgálat igénybevételét. Az óvodapedagógusnak egy mellékletben szereplő vizsgálati eljárás alapján kell elvégezni a nevelési év elején ezeket a szintfelméréseket, és a beszédre vonatkozóan a logopédussal közösen kell értékelni azt. Lesz emlékeztetvizsgálat (Binét-teszt alapján), a beszéd grammatikai fejlettségének mérése tárgyakkal történő manipuláció közben (!) (tárgyeset, helyhatározók, részeshatározók, eszközhatározók használata), a többes szám

jelének használata, verbális munkamemória vizsgálata, hallásvizsgálat, és még egyebek. A fejlődést legalább félévente rögzíteni kell. Nem sorolom tovább, nehogy kedve szegődjék az egyébként is éppen elég egyéb feladatot ellátó óvodapedagógusoknak a tervezetben felsorolt várható felmérések elvégzésétől. Az egyéb területek vizsgálata nincs státusra konkretizálva, azt feltehetően egyéb szakember (talán orvos) látja el.

3.) A szakmai vizsgákkal kapcsolatban is lesz megint kisebb-nagyobb változás, de erre ne térjünk ki.

4.) A tanulók fegyelmi eljárásában is terveznek finomításokat, lehetőséget adva arra, hogy (adott esetben) a sértett fél bizonyos döntési helyzetbe kerüljön az eljárás megszüntetésében, lefolytatásában. Így pl. megállapodhatnak a felek, amit a kötelezettségszegő tanuló osztályában meg kell vitatni. (Nem tudom ilyesmiket miért kell egy miniszteri rendeletben szabályozni? Ha már mindenképpen odavalónak tartják, akkor miért nem az alaprendelet 5.sz mellékletében szerepelő *A fegyelmi eljárás szabályai* címszó alá rendezik.)

5.) Nyilvánosságra kell majd hozni (honlapon) a dajkák szakképzettségét; az iskolai nevelő-oktató munkát segítőik számát, feladatkörét, iskolai végzettségét és szakképzettségét. Ez vonatkozik a pedagógusokra is. A tanítók, tanárok esetében a végzettséget, szakképzettséget nem csak fel kell tüntetni, hanem hozzá kell rendelni a helyi tanterv tantárgyfelosztásához is. Közvélemény elé kell tární továbbá az országos mérés-értékelés eredményeit, a lemorzsolódás, évismétlés mutatóit. Általános iskolában a volt tanítványok 8. és 9. évfolyamon elért eredményeit, a szakképző iskolákban a pályakövetés eredményeit, a hétvégi házi feladat szabályait, az iskolai dolgozatok szabályait, stb. Nos, erről ennyit! Egy biztos: ezúttal sem csökkent az ellátandó feladat, de még nem vagyunk a végén. Lesz ez még több is!

Továbbképzés

Szakmai vitaanyag

Az alábbiakban tehát nem egy elfogadott, és e sorok írásakor megjelenés előtt álló jogszabály-tervezetről van szó, hanem egy olyan normaszövegről, amelyről még társadalmi vita folyik, és sokféle egyeztetés előtt áll. Egy azonban biztos: valamikor – netán még az idén - jogszabályként megjelenik.

Még 1996-ban jelent meg egy kormányrendelet, amely kötelezővé tette a pedagógusok számára a rendszeres, legalább hét évenként továbbképzést. A rendelet anyagi előnyöket is kikötött a továbbképzést eredményesen elvégzők számára. Ha azonban a pedagógus neki felróható okból nem teljesítette ezt a kötelezettségét, akkor a munkáltatónak lehetősége volt arra, hogy megszüntesse a vétkes közalkalmazotti jogviszonyát. (Ez utóbbi ok miatti

munkaviszony megszűnéséről nincs hír, inkább az volt a gyakorlat, hogy egyre-másra szerveződtek a mindenféle rendű, rangú, kínálatú és szakmai szintű tanfolyamok, és a pedagógusok szorgalommal ülték ezeket végig.)

Hamarosan kormányrendelet szabályozta a továbbképzés rendszerét. Ez volt a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelet. (Hogy a jogalkotók miért ragaszkodnak ezekhez a hosszú jogszabály elnevezésekhez?) Később - pontosan 1999-ben - módosult a közoktatási törvény, amely bevezette a pedagógus szakvizsgát, ami néhány kivételtől (pl. vezetők, szakértők, stb.) eltekintve nem vált kötelezővé.

A továbbképzések rendszerének jogszabályban tervezett újragondolása abból a megalapozott elvből indul ki, hogy az egész képzési kínálatot egymásra épülő rendszerré kellene szervezni. Így a pályára lépő kezdő pedagógusokra épülő alapképzésnél elsősorban az információs, kommunikációs technikák, a pedagógiai kompetenciáknak való megfelelés lenne az elsajátítandó ismeretanyag, és az épülne a főiskolán, egyetemen megszerzett ismeretekre. Mivel a pedagógusképző intézmények - mindenekelőtt az egyetemek - alapvetően elméleti képzést adnak, ez a továbbképzési forma ezt az évek óta kritizált gyakorlatot próbálná ellensúlyozni. Vagyis - remélhetően - a továbbképzés tematikájában a gyakorlati ismeretek kapnának döntő szerepet. A kezdő pedagógus ne csak a tanulásmódszertanból kapjon ismereteket (igaz, abból se sokat kapnak az alapképzésben), hanem a nevelésmódszertanból is, hogy miként kell bizonyos helyzeteket, netán az egyre többször előforduló konfliktusokat, és az abból fakadó agressziót megoldania az iskolában, a tanteremben.

A másik eleme, szakasza a továbbképzésnek a gyakornoki (1-3 év) időt töltő pedagógusokra épülne, ahol szintén a gyakorlat lenne az elsődleges, de itt már a munkahelyen szerzett ismeretekre is alapoznának. A következő szint a 3-8 éve pályán lévő pedagógusokra számít. Itt már a metodikai, pszichológiai és mesterségbeli tudást kívánják elmélyíteni, új ismereteket, kompetenciákat terveznek beépíteni a pedagógusok ismeretanyagába. A 10-14 éve dolgozók számára megint más jellegű, eltérő tudásbázist átadó képzést terveznek bevezetni. Egyfajta megújító szakmai képzést kapnának itt a résztvevők.

A 15 évnél több munkaviszonnyal rendelkező pedagógusokra a tervezet külön nem tér ki, de vélhetően a negyven felé járó pedagógusokkal is számolnak, nem csak mint munkavállalókkal, hanem mint a továbbképzésben résztvevőkre is. Nem gondolom, hogy nekik már ne lenne szükségük újabb ismeretek elsajátítására. Megnyugtató, hogy a hét évenkénti továbbképzés rájuk is vonatkozik, így ők sem maradnak ki ebből a lehetőségből. (Talán ők már olyan képzést választanak, amelyet akarnak?) Mit is tartalmaz még a tervezet?

Nagyon helyesen, támogatja a helyben történő képzéseket; és az intézményvezető, munkaközösség döntse el, hogy kinek milyen, és mennyi képzésre van szüksége. A vezetők képzésének rendszerét át kívánják alakítani; kidolgozzák a szakértők továbbképzésének új rendjét (erről fentebb már szóltam), a szakmai segítők, mentorok felkészítésének tartalmi követelményét is kimunkálják. A továbbképzés egészében érvényesíteni kívánják az egyén, a munkahely és fenntartó érdekeit. Az állam csak olyan továbbképzéseket finanszíroz, amely összhangban áll a munkaerő-gazdálkodással, és a pedagógiai programmal. (Grafológusok, médiamednedszerek mi lesz veletek?)

Felmerült a távoktatási formában történő képzés lehetősége. A pedagógus-továbbképzés tehát továbbra is megőrzi jelentőségét, hiszen egyre népesebb a résztvevők köre. Míg a 2001/2002-es tanévben 38,5 ezren, addig az elmúlt tanévben majdnem 46 ezren vettek részt különféle képzésben (választékban nem volt hiány), miközben a pedagógusok száma több ezerrel csökkent. (Úgyhogy érdekelt képzők, vállalkozások ne keseregjenek, szükség lesz a számlakönyvre.) Téma szerint egyébként a legtöbben - a résztvevők közel fele - módszertani képzésben vett részt (ami részben a felsőoktatás kritikája is). Az elmúlt tanévben több mint 3 és fél ezer különféle tanfolyam indult, ezek egyharmada számítástechnikai és informatikai ismereteket tartalmazott.

Nézzük röviden, hogy SWOT-analízis alapján milyen hátrányokkal, gyengeségekkel számol a tervezet a pedagógus-továbbképzés terén. A legfontosabbak közül néhány: kevés a támogatásra szánt központi forrás; egyenetlen a képzések színvonala, így gyenge minőségű képzések is előfordulhatnak; a képzési programok bevalásáról nincs visszajelzés; kevés tanfolyam van a vezetők számára; a 120 órás kötelező tanfolyamok miatt a résztvevők nem kellően motiváltak; 30 óránál kisebb óraszámú képzések nem szervezhetők (egyenlőre, mert erre is lehetőség nyílik majd); a részvétel sokszor formális a képzéseken; magasak a csoportlétszámok; a tanfolyamok ellenőrzése gyakorlatilag a hallgatók visszajelzéseire épül; a továbbképzésen részt vevők helyettesítésére egyre kevesebb forrás áll rendelkezésre; előfordulhat, hogy már elavult, illetve tudományosan nem kellően alátámasztott ismereteket nyújtanak egyes képzéseken; nagy a képzési túlkínálat, ebből is következően lobby-körök és kartellező cégek uralják a továbbképzési terepet.

Ennyi!

Forrás: OKM honlap

FÓKUSZBAN A NEVELÉS

Sipos Endre: GÖG ÉS AGRESSZIÓ ***(Pedagógiai-antropológiai vizsgálódások)***

Vázlat:

1. Az egoizmus és a természetes önszeretet
2. Szellemi feszítőerők. A test-lélek-szellem egysége
3. A gög ontológiája
4. A gög stációi
5. Az agresszió ontológiája
6. Az agresszió stációi
7. A gög által kiváltott agresszió

Az egoizmus és a természetes önszeretet

A „természetes önszeretet” fogalma ritkán használt a pszichológiai és a pedagógiai irodalomban. Pedig nagyon fontos középértéket jelöl. Azaz fundamentális szerepű MEZON-ról van szó, arisztotelészi értelemben.

Azt is gondolhatnánk, hogy a „természetes önszeretet” eleve adva van minden egyén számára. Azaz születésünktől fogva rendelkezünk vele. Sajnos nem így van. A természetes önszeretetig el kell jussunk. Önerővel, külső segítséggel, rövid vagy hosszú úton.

A „természetes önszeretet” már eleve feltételezi az EGO-t, az éntudatot, hisz annak középértéke. Ugyanakkor feltételez bizonyos szintű önértékelő képességet, autóképet és heteroképet is. Milyennek látom magas s milyennek látnak mások: rokonaim, ismerőseim? Nyilvánvaló, hogy itt reális önképről van szó, mely adott érettséghez, szellemi szinthez köthető, s életkorhoz... (Ki, mikor jut el eddig...?)

Az éntudat kialakulásának első fázisában még szó sincs természetes önszeretetről. Itt inkább parttalan egoizmusról beszélünk. Önmagunk előtérbe állításáról. Ösztönös vágykielégítésről. A test örömeinek átéléséről. Ezt akár természetes kisgyermekkori egoizmusnak is tarthatnánk, ha ez a jellemvonás csak a kisgyermekkort jellemezné. De sajnos nem ér véget ekkor.

Az éntudat kialakulásának második nagy fázisában a másik véglet felé billen el a mérleg. Ez az átbillenés a pubertás korszakban realizálódik: általában. Ez pedig nem más, mint a: *„parttalan önleértékelés”*. A kisgyermekkort túlélő kamasz hihetetlenül elégedetlen önmagával: külső és belső tulajdonságaival.

A „természetes önszeretet” csírája, azaz a középértékre való rátalálás a *reális önértékeléssel* veszi kezdetét: szerencsés esetben. Előtte viszont jó pár szerencsétlen stációt jár végig az ember. Ezeket érdemes részletes vizsgálat tárgyává tenni!

1.1 A kisgyermekkori falkavezér-effektus

A kisgyermekkori falkavezér-effektus a kisgyermekkori természetes egoizmus egyik megjelenési formája. Mondhatjuk azt is, hogy elkerülhetetlen stációja. (Ha ez a stáció elmarad, akkor a lelki sérülés elkerülhetetlen.) A kisgyerek a környezetétől: édesanyjától, édesapjától, testvéreitől, rokonaitól szinte végtelen mennyiségű szeretetet kap. (Szeretetenergiát.) S a kisgyerek viszonzásképpen szeretetet ad. Megtanul szeretni. Ez nem áll

másból, mint abból, hogy a belső örömrésztet spontán módon kivetíti. S megszokja azt, hogy a dolgok körülötte zajlanak. Azaz ő van középen, s a világ körülötte kering.

Persze itt szó sincs valamiféle kozmikus világképről. Csupán intuitív megérzésekről van szó. De ezek az intuitív megérzések végigkísérik egész életünket. A falkavezér-funkció éppen oly módon generalizálódik az ösztönösen létező csecsemőben, majd kisgyerekekben, hogy az ő vágyait ki kell elégíteni. A felnőttek őt szolgálják. Az ő rendelkezésére állnak. (S nem véletlenül használtam a többes számot. Apáról és anyáról beszélek.)

Különösen hangzik, de a csecsemő, majd a kisgyerek úgy viszonyul az édesanyjához és édesapjához, mint az úr az ő szolgálóihoz, a személyzetéhez. (Az állati és emberi ivadékgondozásnak ez meghatározó mozzanata.)

A növekedés során normális környezetben a kisgyerek egyre önállóbbá válik: önállóan öltözködik, mosakodik, eszik, stb., azaz nem kell teljes mértékben kiszolgálni, csak bizonyos területeken. Azaz fölérendeltségi érzetét még az éntudat kialakulásáig, illetve azon túl is megtudja őrizni. Azt az intuitív érzetet, hogy akik szeretik őt, azok *bármikor az ő szolgálatába állíthatók...*

1.2. Az elkényesztetett gyerek parttalan egoizmusa

Amiről eddig szoltunk az teljesen normális dolog. Így kell lennie. Az teljesen helyénvaló, hogy szolgálatunkkal gondoskodunk növekedő gyermekünkről. A probléma ezután kezdődik. A normális nevelési közegben oly módon kell a gyereket önállóságra szoktatni, hogy a szeretetérzet s a természetes gondoskodási gyakorlat ne a „falkavezér effektusban” ragadjon be. Azaz a szülő és a gyermek mellérendelt viszonyba kerüljön egymással, illetve fokozatosan a szülő fölérendeltsége oly módon érvényesüljön, hogy a *szeretetszál ne szakadjon meg*. Ez olyan egyszerű dolognak tűnik, pedig egyáltalán nem az. S legtöbbször nem is sikerül.

Azaz nyugodtan állíthatom, hogy ez a fokozatos átmenet legtöbb családban nem realizálódik. Legtöbb családban vagy elodázzák a problémát, vagy rossz kompromisszumot kötnek.

A kisgyerekek, ha a felnőttek nem teljesítik kívánságait akkor ordításba kezdenek és hisztériarohamot produkálnak. A felnőttek ilyenkor feladják elveiket és teljesítik a követelést. Ily módon a hisztériaroham „constans” feltételes reflexé válik. Azaz rendszeresen megismétlődik. S a kisgyerek megőrzi a falkavezéri státuszt. A liberális pedagógia pedig

szentesíti ezt a torz együttélési formát. Ilyen családdal s ilyen „elkényesztetett” gyerekekkel gyakran találkozunk.

Aztán a liberális családok egy részénél egy idő után betelik a pohár. Elcsattannak az anyai és apai pofonok, s a szülők ideiglenes uralomra tesznek szert. Majd a gyerek újra próbálkozik. Sikeresen. Újra falkavezérré válik. S így megy tovább. Egyszer fenn. Egyszer lenn. Ha a liberális papa a liberális mamától elválik, s külön-külön nevelik, illetve nem nevelik a gyereket, akkor a fölé és alárendelődés tovább variálódik, s a gyermek lelki torzulása garantálódik...

1.3. „A világ nem az én eszközöm”

Én egy önálló lény vagyok. A világ tőlem függetlenül létezik. Én ugyanakkor a világhoz tartozom. Az egész része vagyok. „A világ nem az én eszközöm.” A világ nem körülöttem forog. Ha el akarom érni a célokat, akkor alázattal kell magamévá tennem az erkölcsi törvényt, s tiszteletben kell tartanom a természet törvényét is.

Ezeket az eszméket, irányelveket nem lehet megértetni a kisgyerekekkel. Ugyanakkor ezen eszmék vezérfonalul szolgálnak a nevelő munkában, s a normális szokások kialakításában.

Az a gyerek, aki eddigi élete során a szükségletek kielégítésének pusztá eszközeként használta szüleit, az ugyanúgy kívánja használni társait is, tanítóit, tanárait is. Természetesen ezek a gyerekek éppen úgy elsajátítják a viszonzás, a szeretetnyújtás metakommunikációs jelzéseit is, a hálaadás, az egymás tömjénezésének liturgiáit is, akárcsak az alakoskodó felnőttek. Azaz nem megalázott szolgaként, hanem civilizált szolgáltatóként kerülünk be – mi pedagógusok – a rendszerbe.

Ez valójában nem is lenne olyan nagy baj, ha a normális – erkölcsi törvényt és a természet törvényeit tiszteletben tartó nemzedékek formálódásához járulhatnánk hozzá. Nemcsak oktató, hanem nevelő munkát is végezhetnénk.

A ma felnövekvő nemzedék egy része nagygyermekként ifjúként is megőrizte falkavezér státuszát. Ez a gőgös viselkedésformákban s az agresszív megnyilvánulásokban nyomon követhető. Persze: mi, felnőttek sem vagyunk különbek.

Az vesse rájuk közülünk a legelső követ, aki teljesen mentes ezektől a szélsőségektől, s aki megtalálta magában a tiszta középértéket.

2. Szellemi feszítőerők. A test-lélek-szellem egysége

Követésről természetesen szó sincs. Csak problémafeltárásról. A gőg és agresszió jelenségei nem csak az elnyúló „falkavezér-effektusra” vezethetők vissza, hanem a szellemi feszítőerők egységének hiányosságaira is.

Úgy tűnik, mintha korunkban a nagy összetartozó egységek külön pályán futnának, s a találkozási pontok létrehozásához külön technológiákat kellene kidolgoznunk. Mintha manapság nem lenne evidens az, hogy az ember csak akkor válhat szabad autonóm személyiséggé, ha megtartja gyökereit; ha egy adott közösséghez, néphez, nemzethez tartozik. Az sem egyértelmű a most felnövekvő nemzedékek számára, hogy mindenféle önmeghaladás, önfejlődés, önmegvalósítás, alkotó munka, s minden kimagasló teljesítmény csak normális-tiszta társadalmi közegben képes megszületni, folyamatosan létezni, s maradandóvá válni.

A test-lélek-szellem egységének eszméje is anakronizmusnak tűnhet mindazok szemében, akik nem tudnak, illetve nem akarnak hinni a lélek testet gyógyító erejében, illetve a tiszta emberi szellem, a józan belátás hatalmában. (Sőt tagadják ezen eszmék létezését.)

Mintha egy átkos ködfüggöny mögött élnénk. Mintha az általunk teremtetten civilizáció mesterséges intelligenciarendszere rátelepedne a humánus emberi kultúrára, s mintha saját *árufétiseink* rabszolgájává kellene válnunk az elkövetkező évtizedekben?!!! S mintha ebbe az irányba terelnénk gyermekinket is akarva, akaratlanul! (Remélem, hogy ez nem teljesen így van.)

2.1. Az egész részévé válás. Közösségi élmény

Ha fel akarjuk tárni a gyermeki gőg és agresszió gyökereit, melyek természetesen a felnőttkorban is tovább élnek: akkor a „szellemi feszítőerők” vizsgálatával kell kezdenünk.

Az *egész részévé válásának* egyedülálló egzisztenciális élménye nem más, mint a közösséghez tartozás átélése. S ez hihetetlenül fontos minden felnövekvő élőlény, emberi lény számára. S itt nem csupán a családi együttlét rendszeres érzeteiről van szó, hanem a tágabb közösségi élményről. Az óvodai-iskolai közösségi élményekről. De főleg az ifjúsági szervezetekben átélt együttlétekről. Az a gyerek, aki ifjúkorában, gyerekkorában vagy nem részesült ilyen élményekben, vagy nem kellő mértékben vált a közösség aktív (szerves) részévé, az mindenképpen hiányos lény. S ez esetben majdnem mindegy, hogy ez a közösség milyen célok, feladatok nyomvonalán szerveződött. Itt ugyanis mindenképpen az együttlét

van a hangsúly. Nem is akármilyen együttléten, hanem olyanon, amikor közös célok megvalósítása realizálódik.

A gyerekközösségek spontán önszerveződése talán az előbbieknél is fontosabb. Ezek minősége, irányultsága viszont nagyon eltérő lehet: attól függően, hogy kik kerülnek vezető (falkavezér) pozícióba. (Akárcsak a „felnőtt” társadalomban.) Az alapvető, elemi emberi szerepek, s az alapvető, elemi emberi jellemvonások ezekben az önszerveződő közösségekben alakulhatnak ki, futhatnak be egy fejlődési ívet, vagy egy regresszív torzulási ívet. Illetve ezt is, meg azt is. Ugyanis az ember – nemcsak a gyermekkorban, hanem a felnőttkorban is folyamatosan változó, metamorfizálódó lény.

A gőg és agresszió gyökerei egyértelműen s elsődlegesen az elemi közösségi élmény hiányosságaira, neuralgikus pontjaira vezethetők vissza. Nem kizárva természetesen az öröklött hajlamok, adottságok, s a devianciára motiváló környezet szerepét.

2.2. **Én és te. Autókép – heterokép**

Az éntudat kialakulása nincs életkori szakaszhoz kötve. Illetve minden életkori szakaszban jelen van. Újraszületik, szétmállik, újrarendeződik. Azaz a dialektika törvényei szerint működik. Az már szinte közhelynek számít, hogy saját énünket embertársainkon keresztül, az ő közvetítésükkel tárhatjuk fel. Ezért van először a Te (eszméje). Az Ő eszméje. S csak ezek után lehet némi fogalmunk arról, hogy mi, azaz Én. Az éntudat nem létezik önazonosság és önmegtagadás nélkül. Ha képtelen vagyok magamat zárójelbe tenni, megtagadni ideiglenesen, akkor nem tárulkozik fel számomra a világ. Ha viszont nem tudok magamba visszatérni, magammal újra és újra azonosulni, akkor végleg elvesztem. Akkor tehetetlenül lebegek a világűrben. Saját éneket a másik ember által ismerem meg. Nem csak azért, mert őrá van rálátásom, s rajta tudom megfigyelni-érzékelni az emberi történéseket, jelenségeket; hanem azért is, mert már eleve kötődünk egymáshoz. Egyek vagyunk: ketten. Az énfeltárás ily módon csak második lépés lehet, a különválás lépése. Ez a dinamikus folyamat, mármint az eggyéválás és különválás ritmusa határozza meg egész életünket. S minden lelki probléma e ritmus (e melódia) hiányosságaira vezethető vissza. Az egyik fő hiányosság un. parttalan egoizmus, a falkavezér-effektus, amikor is nem tudok kilépni magamból. Úrként viszonyulok az engemet feltétel nélkül szolgáló világhoz. A másik véglet pedig az, amikor képtelen vagyok saját magamba visszatérni, saját szilárd ént kiépíteni, s

tehetetlenül ténfergek a világban. Tehetetlen eszközzé válok. Az egészséges személyiségfejlődés a két véglet között képzelhető el.

2.3. Identitástudatra épülő önmeghaladás

Az identitástudat, az önazonosságtudat nem az önmagunkba való bezáródásról szól, éppen ellenkezőleg, egy olyan tudatos énépítésről, mely képes befogadni a környező világot, azonosulva a környezettel anélkül, hogy az ÉN, az individuum bármilyen csorbát szenvedne. Az identitástudattal rendelkező ember végtelen nyitottsággal rendelkezik. Az identitással rendelkező ember benne él a történelmi téridőben. A jelenben, a múltban, a jövőben, a szűk és a tág társadalmi környezetben. S ez a nyitottság teszi stabillá, szilárdná. (Anélkül, hogy zárttá válna. A zártság, a tömörszerűség, a végesség képzetét kelti.) Az identitástudattal rendelkező ember azért tűnik zártnak (ez érzéki csalódás), mert erős kötelékek, gyökerek, törzsek, ágak kötik a világhoz, a hazához, az anyaföldhöz.

Az önmeghaladás, az önfejlődés éppen erre az identitástudatra épül. S itt helyénvaló a „növény-analógia”. A gyökér nélküli ember képtelen a fejlődésre, a komoly alkotó munkára. Az identitásnélküliség gyökértelenség.

Azaz identitástudat nélkül elképzelhetetlen a normális önfejlődés. Így aztán szinte valamennyi gyermekkori, kamaszkori, felnőttkori lelki torzulás visszavezethető az identitástudat hiányosságaira. Itt keresendők a gőg és agresszió tüneteinek előtörténetei. Az identitástudat ugyanis biztonságot nyújt. A bátor ember képes energiáit koncentrálni, egyre magasabb színvonalú testi-lelki-szellemi teljesítményt nyújtani.

Az identitástudatnak egyetlen problémája van. Magától nem alakul ki. S csak normális környezetben, normális szoktatással, s céltudatos nevelőmunkával hozható létre. S talán éppen ez hiányzik a gyermekek környezetéből társadalmunk jelen idejében...

3. A gőg ontológiája

A gőg nem más, mint egy személyiségfejlődésben bekövetkezett rendellenesség. Beteges önfelértékelésből származó torz viselkedésmód. De lehet egy rejtőzködő kisebbségérzés harsány kompenzációja is. A gőg egyensúlyvesztés. Márpedig az egyensúlyvesztés állapotát s az egyensúlykeresés stációit mindannyian átéljük. Mint ahogy mindannyiunknak voltak, vannak s lesznek gőgös (másokat lesajnáló, önfelértékelő) pillanataink. Ebben nincs

semmi természetellenes. A probléma akkor kezdődik, amikor valaki úgy marad, azaz idültté válnak a gőgös pillanatok, s ily módon realizálódik a társadalmi környezetszennyezés.

Mégis miből származik ez a jelenség? Milyen ősforrásból táplálkozik. a parttalan egoizmus, a kisgyermekkor falkavezér-effektus késői változatáról van szó mindössze, vagy az énkeresés kísérletéről? Is-is. Vagy-vagy. Sajnos ennél sokkal többről van szó! Az idültté váló gőg sokkal komolyabb hiánybetegség, legalább három eredője van.

Az első mindenképpen az identitástudat hiányából, azaz a normális szoktatás, a céltudatos nevelés elmaradásából származik. Amiért különben a konkrét környezet felelőssé tehető.

A másik eredő az érzelmi élet zavaraira vezethető vissza. Ezt lelki infantilizmusnak is tarthatjuk. A gőgös viselkedés a szorongástól, a halálfélelemtől való menekülés szerencsétlen kísérlete. (Valószínűleg öröklött neuro-fiziológiai adottság.) is szerepet játszik a kialakulásában.

Harmadik s legáltalánosabb eredő a sikerélmény a prioritás fokozatos megőrzésének kísérlete, s a kudarc távoltartása. A gőgös ember, mint tudjuk különbnek tartja magát mindenkinél, s ha a lekezelő stílusát a környezete elviseli, akkor a gőg sikeres életstratégiának bizonyul. A valódi közösség kiveti magából, illetve leleplezi és kiirtja ezt a stílust. (Hol vannak ezek a valódi közösségek...?)

3.1. Alárendeltségből való kitörésvágy

A gőgös viselkedés valójában egy nagyon rossz, csak torz környezetben létező életstratégia. Geneziséét érdemes nyomon követni. A kisgyerek nagyon gyorsan fejlődik. A belső változásokat a közvetlen környezet nem nagyon érzékeli. A kisgyerek szeretné magát megmutatni. Új képességeit új ismereteit fitogtatni. Központibb szerepet szeretne a kisebb-nagyobb közösségben betölteni. Úgy, mint régen. A csecsemő-kánaán időszakában. Amikor mindenki őreá figyelt, az ő kívánságait kívánta kielégíteni. Vissza akarja nyerni ezt a státuszt. Természetesen magasabb szinten. Ugyanez játszódik le a gyerekekben, amikor egy szűkebb közösségből egy nagyobb közösségbe kerül: óvodába, iskolába; másik óvodába, másik iskolába.

A kisgyerek, akárcsak a nagygyerek, az ifjú, a felnőtt *érzelmi robotként* működik. Ráadásul a kisgyereknél még nem artikulálódtak kellő mértékben a pozitív és negatív emocionális folyamatok. Látom az első osztályosokat év elején rajz órán. Csillog a szemük, s

mind azt akarja, hogy csak vele foglalkozzak. Csak vele!!! Ő legyen a centrumban! Úgy kell az embernek ilyenkor sokfelé szakadni, hogy mégis egyben maradjon.

Az órán fegyelmezetlenkedő gyerekek célja sem más, mint a figyelemfelhívás. Hogy vegyék észre őt. Ő itt van, s ő nagyon fontos. A tanár is csak vele foglalkozzon. Csak vele. Persze ez a figyelemfelhívás pusztán szeretetérzékből is táplálkozhat, de a későbbi agresszív uralkodási vágy előhírnökeként is felfogható.

S ezzel el is jutottunk a gögő ösforrásához, a csúcsrakerülés, a feltétlen uralkodás vágyképeihez. Ráadásul ezek a vágyak szolgáltatják a pszichikus energiák nagy részét. S ezeket a vágyakat kellene a nevelés során domesztifikálni.

3.2. A sikeréhség és hatalomvágy anatómiája

A sikerélmény és a hatalomvágy ősi alaktalan formában, kaotikusan mindannyiunk tudatalatti régiójában jelen van. Akár tudomást veszünk róla, akár nem.

Az emberek nagy része ezzel nem igazán foglalkozik, hiszen a kulturált társadalmi környezetben, a normális személyiségfejlődésben ezek a pszichikus energiák felhasználódnak, szublimálódnak, a mindennapi élet tevékenységrendszerébe, a hivatásgyakorlásba beépülnek.

A normális társadalmi környezet előfeltételként funkcionál a gyermek normális szokásrendszerének kialakításában. (A virtuális környezet egészen másképpen funkcionál. Képernyőn keresztül csak kvázi-személyiség alakulhat ki.)

A normális személyiségfejlődéshez igenis szüksége van a kisgyerekek sikerélményekre. Mint ahogy a centrumba állításnak is fontos szerepe van az egészséges önbizalom és öntudat kialakulásában. A szorongások legyőzésének láthatatlan technikái is spontán módon sajátíthatók el.

Sajnálatos módon ez ma már nem így működik! A túlfokozott kisgyermekkori sikeréhség, a falkavezér-effektus, mint hatalomvágy fokozott jelenléte azt jelzi, hogy a normális személyiségfejlődés feltételei nem adóttak a gyerekek számára.

Hihetetlenül nagy türelemmel kell a gyerekeket közel hozni egymáshoz. Az elemi egymás mellett élés szabályainak elsajátítása csak akkor sikerülhet, ha a szabályozó szerepet vállaljuk. A sikeréhséget a mások sikerének elismerésével, empátiaérzék-fejlesztéssel; a hatalomvágyat a közösségi élet szabályainak betartásával tudjuk ellensúlyozni. Ha ezt nem tesszük meg kisgyermekkorban, akkor a későbbi anarchikus állapot elkerülhetetlen.

3.3. Önhittség. Bántó-lenéző stílus

Ha az elemi egymás mellett élés szabályainak alkalmazására nem került sor a nagygyerek előéletében, illetve e szabályok betartása, mint követelmény sem a családi, sem az iskolai környezetben nem realizálódott, akkor elzáródott annak útja, hogy a gyermek normális individuummá, egy valódi közösség tagjává váljon. A GÖG, akár a lakmuszpapír szépen jelzi ezt a hiányt. Ráadásul úgy terjed, mint a pestis, szedi áldozatait.

A *beteges önhittség*, a kifejeletlen, a parttalan egoizmusban, érzelmi infantilizmusban megrekedt egyén sajátossága. A *bántó-lenéző stílus* pedig a léleknélküliség tipikus jellemvonása. Az igazán értékes ember, az értékteremtő ember ugyanis visszafogott, szerény, s tiszteletben tartja embertársait. Nincs szüksége külsőségekre, színpadias önmutogatásra, semmiféle kompenzációra.

Természetesen az önhittséget, a bántó-lenéző stílust felfoghatjuk egy olyan ifjúi póznak, mely nem más, mint átmeneti aránytévesztő, önmegvalósító útkeresés, szerepjáték, démonúzó álarc, múló divat, vagy valamilyen fertőző betegség, kór, melyet időben beadott védőoltással akár meg is lehet előzni; egy-két élettől kapott pofonnal meg lehet gyógyítani. Bárcsak így lenne!!!

Ha valóban így lenne, akkor szóra sem lenne méltó, s nem kellene írni róla!

Sajnos nem így van. A kór terjed, s ennek mi vagyunk az áldozatai, szenvedő alanyai, tehetetlen szemlélői.

4. A gög stációi

A gög, ha időben nem kezdődik el a gyógykezelés, akkor gyalázatos méreteket ölthet, s lakhatatlanná teszi a környezetet.

A gög enyhe álszerény önajnározással is elkezdődhet.

Feltétele: a balga, béketűrő hallgatóság, aki beveszi a maszlagot.

A gög a másik stációban erőre kap: egyre nagyobb fórumot követel magának. Egyre lekezelőbb, egyre dicsekvőbb, s előjogokat harcol ki magának. Miközben semmibe veszi a többiek lehetséges értékeit.

A gög a harmadik stációban teljesedik ki igazán. (Normális közegben ez a harmadik stáció létre sem jöhet.) Ilyenkor konkrét alanyt keres, akit kipellengérezhet, akit megalázhathat, akiből

hülyét csinálhat, szórakoztathatja a többieket. (Iskolai közegben ez az áldozat egy-egy pedagógus is lehet.)

A gőg a negyedik stációban követendő mintává válik. Terjed. Ha egy ilyen mocsárközösségben a gőgös egyedek száma olyan mértékben szaporodik, hogy elfogynak a potenciális áldozatok, akkor egymást kezdik el megalázni. A szóbeli bántalmazás tettelegességhez is vezethet. (A Vas utcai tragédia is valószínűleg ezen forgatókönyv szerint zajlott.)

Természetesen a gőg betegségében szenvedő ifjú nem feltétlenül válik agresszorral, illetve az agresszió áldozatává. S az is lehet, hogy a beteges önteltségnek van némi alapja. Azaz eredményeket tud felmutatni egy-egy szakterületen. (Akár országos verseny is nyerhet.) A gőg csupán járulék. Így szocializálódott. Azt hiszi, hogy a gőg szükségszerű attribútuma a kiemelkedő teljesítménynek. S aki magasabb szintű teljesítményt nyújt, annak kötelező érvényűen le kell néznie, s meg kell aláznia a többieket.

4.1. Önértékfelfedezés. Büszkeség. Kifejezésvágy.

Az arisztotelészi etika szellemében vizsgálódva nyilvánvalóvá válik, hogy a GÖG az egyik szélső érték. A másik szélső érték a túlzó szerénység, a dependencia, az önleértékelés, illetve az önértéktudat teljes hiánya. S akkor mi a középérték? Hát a reális önértékelés. S a saját értéktudatból származó biztonság. Ami természetesen normális öntudattal, büszkeséggel is társulhat. (Ez esetben természetesen még véletlenül sem sértő büszkeségről van szó. A normális büszkeség amúgy is sokkal közelebb áll a szerénységhez, mint a gőghöz, a beteges önfelértékeléshez.)

A reális önértékeléshez társuló normális büszkeség az önkifejezés természetes lehetősége. Ugyanis belső értékeink nyilvánosságra hozása kötelesség. Az ember akkor találja meg a helyét a kisebb-nagyobb közösségben, ha a többiek tisztában vannak az értékeivel. Nemcsak a pozitív jellemvonásaival, hanem a hiányosságaival is. Az önkritikai érzék ugyanis a reális önértékelés szerves része.

A gőg éppen ezt teszi lehetetlenné. A beteges, elvakult önfelértékelés megfosztja az embert az önfejlődés lehetőségét. Miközben a gőgös ember azt hiszi, hogy az önkifejezés lehetősége önmagunk felmagasztalása s a másik ember megalázása; közben nem veszi észre, hogy egyre törpébbé válik; egyre érzéketlenebbé. Miközben másokat megaláz, ily módon próbálja felsőbbrendűségének látszatát megőrizni, éppen ezzel zárja el a saját fejlődésének

útját. Ugyanis – a liberálisok tagadják ezen erény létjogosultságát – éppen az ALÁZAT, s a valódi értékek iránti TISZTELET az, ami a továbblépést lehetővé teszi. Az egyéni biztonság, s az egyéni ethoszra épülő élet is csak ezen az életúton valósítható meg.

4.2. Függőségfelmondás. Nagyratörő tervek

Mégis mi játszódik le az ifjúban, a személyiségfejlődés kezdetén, a kamaszkor és felnőttkor határán? Valami egészen újat akar elkezdni. Már terhére van az eltartottság, az anyagi – erkölcsi függőség. Más akar lenni, mint a szülei, s különbözni akar mindazoktól, akikkel közeli kapcsolatban áll. Egy egészen más léthorizont jelenik meg a szemei előtt. Egy álmovilág, vágyképek sora. S ezek a vágyak sokkal fontosabbak az érzékelt világ dolgainál.

Ezeket különben – mi felnőttek – is ugyan ilyen intenzitással éltük át annak idején. S függetlenül attól, hogy ezekből a célképzetektől mi valósult meg és mi nem. Ez ma is nagyon fontos számunkra! Ha az égvilágon semmi nem valósult meg az akkori nagyratörő álmainkból, akkor is ennek köszönhetjük belső identitásunkat, jelenlegi individuumunkat, a keserű tapasztalatunkon átszűrődő testi-lelki-szellemi igazgyöngyeinket.

Az ifjú álmai-vágyai-célképzetei elsődleges szubsztanciaként (létezőként) funkcionálnak. Ez normális dolog. Még az is szükségszerű, hogy ez az álmovilág konfliktusba keverik a jelenvaló világgal.

A dolog akkor válik abnormálissá, amikor az idősíkok összefolynak. Amikor az ifjú úgy viselkedik, mint egy anyagilag, szellemileg, lelkiileg független egzisztencia, holott a szülei pénzéből él, mások gondolataival sáfarkodik, s a lelki támaszt, a lelki biztonságának dobogóját is a gondoskodó kezek helyezték talpai alá.

A gögös megnyilvánulások célpontjai éppen azok a személyek: szülők, tanárok, barátok, akiknek a vállán kapaszkodott fel az ifjú titán.

Ha csak múló aránytévesztésről van szó, akkor spongyát reá, ha nem, akkor el kell kezdeni a gyógykezelést: először a kevésbé, majd egyre érzékenyebb pontok érintésével.

4.3. Durvaság. Lelki bántalmazás. A világgal való szembekerülés

Sajnos a gyógykezelés sem mindig eredményes ebben az esetben. (A gyógykezelés elmulasztása még veszélyesebb. Gyakran találkozom mostanában ilyen gyógykezeletlen ifjakkal.)

A hivalkodó lelki durvaság jelenségei is egyre gyakoribbak. S itt nem pusztán passzív gőgről van szó, hanem támadó, a másik személyiség szuverén életszférájába behatoló agresszióról. Amikor a gőgös – hisztérikus – uralkodó lény rátapad áldozatára, s szabadon rendelkezik vele. S itt nem csupán az egyneműek úr-szolga relációjáról van szó. Hanem fiú-leány kapcsolatról. A gyanútlan leány beleszeret – azaz közel enged magához egy pszichopata-gőgös (jóképű) fiút, aki őt később kedve szerint rendszeresen megalázza. Illetve a gyanútlan-ártatlan fiúk beleszeretnek – majd közel kerülnek a nagyon vonzó pszichopata leányba, s ily módon élik át fokozatosan a földi pokol stációit.

Természetesen nem minden gőgös ifjú pszichopata. Ugyanakkor a pszichopátáknak a gőg az egyik ismertetőjegyük. S miért kell ezzel foglalkoznunk? Azért, mert mindannyian veszélyben forgunk, ha pszichopátákkal kapcsolatba kerülünk. Miért? Mi a különbség a pszichopata és a normális pszichikummal rendelkező egyének között. Mindössze annyi, hogy a pszichopátáknak nincsenek valódi érzéseik, emócióik, lelki történéseik, csak legfeljebb megjátszott (megtanult) érzéseik, emóciók, lelki történéseik. Mivel lelkük sincs, lelkiismeretfurdalásuk sincs. Empátiaérzékük sincs. A pszichopaták pusztán kidobandó tárgyként kezelnek bennünket. Számukra a gőg természetes létállapot. Ugyanis ők soha nem fognak az erkölcsi törvények szerint élni. S nincs semmiféle fenntartásuk, ha a céljuk elérése közben eltesznek bennünket láb alól. A fehérgalléros és a gallér nélküli bűnözők az ő soraikból kerülnek ki.

5. Az agresszió ontológiája

S már el is jutottunk a gőgtől az agresszióig. Az arisztotelészi etikai középértékelmélet (mesonelmélet) szerint az AGRESSZIÓ is szélsőséges emberi tulajdonság. Az ellentétes póluson az ÁDOZATTÁVÁLÓ gyengeség áll. A pozitív középérték pedig a CÉLTUDATOS ERŐÖSZPONTOSÍTÁS. Az agressziónak ismert a két jellegzetes formája: az egyik az ún. sarokba szorított patkány agressziója, az önvédelem támadó affektusa. (A legősibb biológiai reakcióról van szó. Szimpatikus beidegződésről.)

Az agresszió másik formája: a hatalom, a leendő győzelem szellemében való erőöszpontosító támadás, az ellenségnek tartott másik ember vagy embercsoport fenségterületébe való behatolás. Ezen elszántságra, harci kedvre, nemegyszer az ellenséggel szembeni gyűlöletre nevelik a katonákat a háborúra való felkészülés fázisaiban. (Bár a háborúban a különös kegyetlenséggel elkövetett bűntettek is előbb vagy utóbb fény derül.)

Az agresszióknak hihetetlenül sokféle változata van: a finom iróniával átszótt szóbeli bántalmazástól a tudatos tervszerűséggel elkövetett gyilkosságig. Ezek jelentéktelen töredékét a büntető törvénykönyv tartalmazza. Ugyanakkor az agresszív emberi tevékenységek kilencvenkilenc százaléka jogilag szabályozhatatlan.

Ezek a jelenségek durván három csoportba sorolhatók:

1/ *Testi agresszió*: (Ez köt bennünket össze az állatvilággal)

Egyes szerzők: életfenntartó harci ösztönnek nevezik.

2/ *Lelki agresszió*: A másik ember érzelmi világa, lelki világa identitása elleni durva támadás. (Ez sajnos mindennapi életünk szerves része.)

3/ *Szellemi agresszió*: Embertársunk szellemének semmibevétele. Szellemi értékek pusztítása. Szisztematikus agymosás. (Társadalmi szinten a médiák végzik ezt a munkát.)

5.1. Az éden elvesztése. Szorongás. Kiszolgáltatottság

Az emberi agresszióknak van egy mitikus oldala is. S talán ezen a ponton különíthetők el a szimpla állati ösztönök az emberi tudatalatti szférától. Gusztav Jungnak valószínűleg igaz van, amikor közös ősképekről s kollektív tudatalatti világról beszél, s e munkahipotézisnek fellelhetőek a bizonyítékai. A francia etnográfusok által létrehozott strukturalista antropológiai vizsgálatok is ezt a feltevést támasztják alá.

Ha ez így van, ha valóban léteznek ősképek, s azonos vagy hasonló tartalmakhoz tartozó azonos vagy hasonló vizuális jelrendszerek, akkor ez az analógia a pszichikai történések között is fellelhető. Azaz vannak olyan elemi emberi történések, történetek, emberi drámák, melyek az emberiség történetének különböző helyein más-más korszakokban újra és újra azonos vagy hasonló módon újra és újra visszatérnek: s hasonló szituációkhoz kötődnek s hasonló lelki folyamatokat indukálnak.

Az agresszió különböző mítoszokban az ISTEN elleni lázadásból, az ösbűnből, az éden elvesztéséből, s az ebből származó szorongásból és kiszolgáltatottságból eredeztethető. A sarokba szorított „patkány-effektusra” ezek szerint az agresszió valamennyi válfaja felfűzhető. A gyermeki világban mindenképpen. Az agressziót elsősorban az elégedetlenség, a hiányérzet vált ki. Az agresszor ellenségképében a harag és gyűlölet központi szerepet tölt be. Felmerül a kérdés, hogy ez a harag és gyűlölet milyen forrásból táplálkozik. Hiszen az agresszort a birtoklásvágy hajtja. Különös öserő. Olyasmit akar birtokolni, ami nem az övé. Dehogynem az övé! A mítosz éppen arról szól, hogy az övé volt! S most akarja

visszaszerezni! Ő csak az elvesztett őshazába, ősföldre, a kánaánba akar visszatérni! S ezen visszatérés szándéka erkölcsi joggal megalapozódik, és szakrális jelleget ölt! S elkezdődik a szent háború!

5.2. **Öncsalás. Csillapíthatatlan hatalomvágy**

Az agresszióknak van egy másik magyarázata, s talán forrása is. S ennek jellemvonásai az emberi természetben keresendők, az emberi ösztönvilágban. Adler szerint a HATALOMVÁGY az emberi természet egyik constans értéke. Azaz az emberi történetek nagy része a hatalomvágyra, illetve a hatalomösztönre vezethető vissza. Az agresszív jelenségek valóban logikai szálra fűzhetők ezen a nyomvonalon is. Most már csak az a kérdés, hogy a hatalomvágy miből táplálkozik? Miért akarja birtokolni az egyik ember a másik ember vagyonát, állatait, családját? Miért akarja az egyik ember szolgáskorba dönteni a másik embert? Embertársát? Káin miért ölte meg Ábelt? Hatalomvágyból? Miért akar az egyik ember elsőbbséget szerezni a másik emberrel szemben? Miért hiszi az egyik ember, hogy különb a másik embernél? Mert valóban különb is?! S aki ezt belátja miért nem lesz agresszor? Miért csak azok lesznek agresszorok, akiknél ez az elsőbbség nem nyilvánvaló? Miért Káin ölte meg Ábelt, s nem Ábel Káint? Miért lett feláldozva Ábel? Ugyanazért, mint Jézus? Mert különb volt az embertársainál?....

Ezek szerint az agresszió alapja az öncsalás, az önbecsapás, az önfelértékelés, a gőgös hamistudat, illetve a tudatos önfelértékelés, a gátlástalan-céltudatos törtetés. Azok fölé emelkedés, akik különbek nálunk. Egy sohasemvolt sértettség megbosszulása. Ez az agresszív bosszúösztön bele van kódolva az emberbe? Egyáltalán nincs bekódolva. De a törtető senkik újra és újra megkaparintották a hatalmat! Az agresszorok! De a hatalmat nem tudták hosszan megtartani! Az emberi kultúrát nem ők hozták létre, a hatalmasok; s az emberi kultúrát sem tudták elpusztítani, a maguk képére formálni!

5.3. **Kíméletlen belső motiváció**

Akarmelyik munkahipotézist fogadunk el az agresszió genezisével kapcsolatban, vagy elvethetünk minden elméletet: azt nem tudjuk letagadni, hogy kíméletlen *belső motivációval* állunk szemben. S ez pedagógiai nézőpontból fundamentális kérdésekhez vezet. Mégis: mik ezek a kérdések! Hát *először is*: Az agresszív belső motivációk mennyire örökletesek, azaz

milyen neuro-fiziológiai adottságokhoz kötődnek? *Másodszor:* melyek azok a környezeti-társadalmi tényezők, amelyek ezt a motivációt ellensúlyozhatják, vagy gyengíthetik? Az a kérdés is felmerül, hogy ezen motivációk elfojtása nem vezet-e majdan hatalmas robbanáshoz, agressziórohamhoz? Az n... számú kérdések között kettő mindenképpen különös figyelmet érdemel. Az egyik: Az agressziót gerjesztő pszichikai energiák miképpen koncentrálhatók *sportteljesítményekbe*? A másik: Az agressziót gerjesztő pszichikai energiák miképpen szublimálhatók a *művészeti alkotó munkába* illetve *tudományos kutató tevékenységbe*?

Véleményem szerint nincs olyan gyermek, akinek agresszív belső motivációi ne lennének levezethetők ezeken a területeken. Tételtem konkrét (37 éves) pedagógiai gyakorlatom egy-egy példájával tudom bizonyítani. Ha a tömegsport és a művészeti nevelés a hozzá méltó helyre kerülne a hazai iskolai nevelésben; ha azok a hátrányos helyzetű gyerekek is hozzájutnának ezekhez az esszenciális pedagógiai szolgáltatáshoz, akik a deviáns környezet szubkulturális közegéből képtelenek önerőből kitörni, akkor sokat javulna a helyzet. Ehhez természetesen ki kellene lépnie az országnak a jelenlegi idült erkölcsi válságból.

6. Az agresszió stációi

Az agresszió stációi hierarchikusan rendeződnek. Pontosan egymásra épülnek. A mindenkori környezet hatása, illetve bizonyos hatásmechanizmusok elmaradása katasztrófához vezethetnek. A következmény nélküli negatív tett inspiráló jellegű. (Erre számtalan példa hozható.)

Az agresszió első stációja tapogató jellegű. Finom testi-lelki-szellemi csipkelődésben realizálódik. Mennyit bír el a környezet? Mi a tűréshatára a másik embernek? Kíváncsi kreatív kitapintásnak is felfoghatjuk a műveletet.

Az agresszió második stádiumában már szisztematikusabb a támadás, és célirányosabb. A másik ember leggyengébb pontjának megtalálása akár kutatómunkának is felfogható. Ekkor még a szóbeli bántalmazás fegyvere kerül alkalmazásra.

A harmadik stációban már teljes mellbedobással zajlik a támadás. Ezt szadista stációnak is nevezhetjük, hiszen az agresszor örömének, mámorának feltétele: a másik ember durva megalázása, bántalmazása mindhárom szinten: lelkiileg, szellemileg és testileg is megvalósul.

A 4-5-6-7. stáció csak akkor következik be, ha a harmadik stációban elkövetett agresszióknak nincsenek következményei. Végrehajtható szankciói. Az agresszor ilyenkor vérszemet kap, s szinte végtelen energiával kezdi el pusztító tevékenységét. (Adolf Hitler

politikai pályafutása során nyomon követhető ez a folyamat. Egészen az utolsó óráig, amikor is saját népét kívánta megbüntetni, amiért a túlerővel szemben nem arattak győzelmet.)

Az agresszor természetesen okosabbnak, erősebbnek, jobbnak, illetve felsőbbrendűnek érzi magát a többi embernél, ezért az agresszor „különös” előjogokat harcol ki magának az erőszak fegyvereivel.

6.1. Szorongó introverzió. Álomvilág

A pszichológiai és pszichiátriai irodalomban az agresszió korai forrását a kisgyermekkor szorongásából szokták levezetni. A kisgyermekkor és kamaszkor álmok elemzése előrelépést hozott ezen a kutatási területen is. Ráadásul ezek a szorongó-delirios állapotok s zaklatott álmok szenvedő alanya, vesztese mindig maga az álmodó. Vereségek, kudarcok százait-ezreit éli át a kisgyerek álmában. Nem véletlenül alakul ki kisebbségi érzése. Nem véletlenül vonul vissza introverzió magányába, s nem véletlenül akarja a szorongó érzéseit titokban tartani. Azaz szisztematikusan távolodik, záródik ki abból a világból, ahová valójában még be sem került. (A borderline-kór is ily módon alakulhat ki.)

Csak hogy a kisgyerek vissza akar kerülni, illetve be akar kerülni a világba. S le akarja győzni virtuális ellenségeit. De hogyan? Mintákat keres! Modelleket. Az erősekkel: oroszlanokkal – tigrisekkel – harcosokkal akar azonosulni. Illetve megpróbál bebújni a bőrükbe. Ez különben sikerül is. Nemcsak virtuálisan, hanem valóságban is. Egy idő múlva siker koronázza törekvéseit.

A kezdet igen nehéz. A gyerekközösségek kegyetlenek. Az introvertált-szorongó gyerekeket gyakran bántalmazzák a többiek. Illetve rajta próbálják ki az erejüket, fölényüket. (A későbbi agresszor először más agresszorok szenvedő alanya.)

Aztán elérkezik a fordulópont. Betelik a pohár. A vert gyerekből ütő gyerek lesz. A vesztésből győztes! Most már nem fogják bántani. S itt akár be is zárulhatna a kör. De nem zárul be. Az agresszió éppen ilyenkor veszi kezdetét. A kisgyerek máris átesett a ló túlsó oldalára. A kisebbségi érzését a magasabbrendűség érzése veszi át. S ezt az érzést tettekkel meg kell erősíteni.

6.2. Szembekerülés a világgal

Persze itt nem pusztán kompenzációról van szó. A szélső pólusok kipróbálásáról. Jóval többről. A győztes csaták nyomán erős hiányérzet sarkallja az egyént újabb csatákra és újabb győzelmekre. Nemcsak a kisgyerek működik így, hanem mindannyian átéljük ezeket az emóciókat. A normális felnőtt és a kisgyerek között az az egyetlen különbség, hogy a normális felnőttben működnek a kontrollmechanizmusok.

S miért kerül szembe a kisgyerek a világgal? Azért mert nála még nem működnek ezek a kontrollmechanizmusok. Nem is működhetnek, mert ezt hosszú éveken keresztül kell megtanulni, meg kell szokni. S ezzel el is jutottunk az egyik elemi pedagógiai kérdéshez. A normális fejlődés érdekében ugyanis a kisgyermekben ezeket a *kontrollmechanizmusokat* úgy kell beépíteni, hogy lehetőleg ne kerüljön sor túl sok *gátlásra* és túl sok *elfojtásra*.

Különös dolog, hogy ez a kontrollmechanizmus szoros kapcsolatban áll az elemi erkölcsi követelményekkel. (Mózes törvényeivel) Legalábbis ezen törvények szellemében kell normális szokásrendszer irányába haladni, lépegetni. (Ösztönösen és tudatosan. Indirekt és direkt módon.)

A neveletlen gyermek azért kerül szembe rendszeresen a világgal, a közvetlen környezettel, mert semmiféle szabály betartására nem tanították meg. A neveletlen gyereket a spontán-kaotikus, jelenben átélt, azaz a pillanatban felvillanó érzései irányítják. Akinek szokásai nincsenek, annak tartós érzései sincsenek. A neveletlen gyereket nem fogadja be a környezet, a világ, ily módon szinte szükségszerűen kezdődik el a konfliktussorozat és az agressziókiélés.

6.3. Bosszú. Sarokba szorított patkány

A be nem fogadott lény bosszút akar állni. Igaz, hogy van egy másik megoldás is. A befelé tekintés. Az énkontroll. A tudatos és szisztematikus önkritika. Az önépítés.

Ez természetesen nem működik önfegyelem nélkül. A neveletlen gyerekek (felnőttek) nem volt, nincs, s nem is lesz soha önfegyelme. Sőt: a liberálisok szerint az önfegyelmhiány emberi jog. Ily módon ez az alternatíva, azaz a reális önkép (autokép) kialakítása nem is jöhet számításba.

Nézzük meg milyen a másik út. A neveletlen-éretlen gyereket vagy felnőttet a normális közösség kivetíti magából. Itt is van egy másik út: a nevelés, a felemelés. Méltóvá tévés arra,

hogy a közösség tagjává váljon. Ez is egy elemi-pedagógiai-ontológiai-antropológiai kérdés. (Főleg ezzel kellene foglalkoznunk az iskolában.)

A „sarokban szorított patkány” effektus éppen ebből a periférikus helyzetből származtatható. Ezt valójában meg lehetett volna előzni. A neveletlen gyerek bosszút akar állni a nevelt gyerekeken. Miért? Mert nem tud elviselni magánál különbet. Különbé meg nem tud válni. Szabályokat betartva nem tud, és nem akar küzdeni. A gyűlölet elhatalmasodik rajta.

S kezdődik a háború. Szánalmas, szerencsétlen kapálódzás, a kisgyermeki falkavezérség emléke, az elveszített éden emléke, a szorongások és vereségek emléke és jelenvalóléte. Ökölbe szorított kéz, artikulálatlan üvöltés, s támadás, segélykiáltás... Itt vagyok! Vegyetek észre! Erről szól az agresszió.

7. A gőg által kiváltott agresszió

Vajon miért éppen a gőggel párosítottam az agressziót, hiszen még annyiféle társítás indokolt lenne. Talán azért, mert mindkettő a parttalan egoizmusra épül, s mindkettőt szépen szembe lehet állítani a természetes önszeretettel, mint tiszta középértékkel.

Vegyünk egy egyszerű példát, egy olyan osztályközösséget, ahol a gőgösséget és az agresszivitást egy-egy külön személy testesít meg. A gőg, mint tudjuk kóros önfelértékelést jelent. Az agresszió, pedig durva behatolást a másik ember magánterületébe. Talán az a közös a két jellemvonásban, hogy a gőgös is és az agresszor is céltáblának használja a másik embert.

Ha egy váratlan pillanatban véletlen szükségszerűséggel a gőgös a rejtőzködő agresszort választja céltáblának, s finom iróniával s az ehhez kapcsolódó szóbeli bántalmazással szórakoztatni kezdi a többiek az osztály tagjait, akkor ennek kimenetele nem kétséges. (Fellini: Országúton c. filmjében is tanúi lehettünk egy ilyen történésnek.)

Természetesen nem állnak rendelkezésemre egzakt statisztikai adatok, de biztos vagyok abban, hogy a békeidőben agyonvert-meglincselt egyének jelentős része a gőg kórjában szenvedett.

A gőgös ember olyan, mint a lakmuszpapír, a rejtőzködő agresszorokat is képes aktiválni. S legtöbb történelmi korszakban, ha a gőgös lény nem volt járatos a harcművészetben, akkor rövid életutat járhatott be. Érdekes, hogy ennek ellenére ez az emberfajta egyáltalán nem pusztult ki. Csak legfeljebb kaméleon formációba ment át. A gőgösség és álszerénység váltógazdaságának jelenségeiről is érdemes lenne szót váltani.

7.1. A nálunk különb emberek gőgösnek tűnnek...

Itt nyilvánvaló érzéki csalódásról van szó. S ez kizárólag az érzékeny-gondolkodó s bizonyos szintű neveltségi szinten álló egyedekre, azaz ránk vonatkozik. A magunknál sikeresebb, illetve nagyobb teljesítményt nyújtó kortársaink megnyilvánulásait GÖGÖS-nek, azaz önfelértékelőnek érezzük.

Ez esetben három esettel kell számolnunk. Első esetben pusztán projekcióról van szó, azaz a mi irigységünk láttatja velünk a gőgös viselkedést. Másik esetben valóban gőgös, távolságtartó, önfelértékelő egyénről van szó, de van is alapja ennek a túlzó önbizalomnak, hiszen valódi értéket képvisel. A harmadik eset: talán a leggyakoribb, amikor nincs érzékszaladás, amikor egyértelműek a gőgös megnyilvánulások, melyek minden átmenet nélkül átsapnak árszerénységbe, majd újra a gőgös gesztusok következnek. S mindez a felszínen zajlik. Azaz nemlétező belső tartalmak, értékek álcázása történik több-kevesebb sikerrel.

Erre azért is oda kellene figyelnünk, mert mindez a mi kárunkra történik. Ha valaki folyamatosan tud beszélni, némi retorikai érzékkel megáldva, s a gőg, az álszerénység s egyéb színpadi gesztusokat is képes bedobni, s jól tud a húsosfazék körül helyezkedni, az előbb vagy utóbb vezetővé, döntéshozóvá válik.

Az ilyen megjátszott gőg és álszerénység könnyen leleplezhető. Jól irányított kérdésekkel a felszín alatti hatalmas űr feltárható. Csak felkészült kérdezőbiztosokat kell alkalmazni.

Nem véletlenül vigyáznak a hatalom felkent s felkenésre készülő papjai, hogy ilyen kérdező biztosokkal egy légtérbe ne kerüljenek, s ily módon büntetlenül folytathassák kisdéd játékaikat. S az ő frázisaikon kívül semmi más információ ne jusson le az embertömegekhez.

7.2. Tisztelet – alázathiány. Alárendelőds képtelensége

A gőgös gyerek és a gőgös felnőtt nem tisztel senkit. Csak saját magát. Saját magának ráadásul olyan képességeket, olyan értékeket tulajdonít, amivel nem rendelkezik.

A gőgös egyed éppen a gőg mértékének megfelelő arányú vaksággal van „megáldva”. Azaz minél többre tartja magát, annál kevésbé tiszteli a legértékesebb embereket. S egy idő után nem tisztel senkit. Azaz nincs benne az alázatnak még a szikrája sem.

Felmerül a kérdés: miért kellene a gőgös embernek vagy bárkinek alázatosnak lennie? S itt mindannyian hajlamosak vagyunk az alázat fogalmát azonosítani a szolgai megalázkodás és megalázottság fogalmával. Holott itt egyáltalán nem erről van szó, hanem az alázatnak arról a szikrájáról, mely lehetővé teszi számunkra, hogy bizonyos magasrendű eszmének, értéknek, s ezen értékek képviselőinek alárendelődjünk, ezáltal az emberi közösség egészének részévé váljunk.

Mondhatnánk azt is, hogy egy bizonyos *alázatszakra* elengedhetetlen feltétele az emberi egymásmellettélés elemi szabályainak elsajátításában, az emberréválásban. (Ezért okozott mérhetetlen nagy kárt a magyar közoktatásnak s a magyar társadalomnak az a fajta neoliberális eszmeiség, mely az alázat fogalmát törölte a szótárból.) Ráadásul a tiszteletnek egyetlen formája sem valósulhat meg soha *alázatszakra* nélkül. S éppen a tisztelet járulhat hozzá egy normális azonosságtudat, identitástudat kifejlődéséhez.

A gőgös ember szörnyű hiánybetegségben szenved. Mivel képtelen őszintén alárendelődni még kisebb időfázisban is egy közösségnek, vagy a közösség egy-egy demokratikusan megválasztott képviselőjének, ezért teljesen önmagára van utalva, illetve az önmagáról kialakított tévképzeteknek. Lehet, hogy ez a leggyalázatosabb rabszolgaság?

7.3. Elemi, ősi létküzdelem. Gyilkosság

Etológus barátommal beszélve panaszkodni kezdtem: Milyen hatalmas méreteket öltött jelenvalólétünkben az agresszió. Hátradőlt karosszékében és hahotázott. Hiánycikk az agresszió!

Az állatvilágban egyetlen faj, egyetlen populáció sincs (a legszelídebb növényevőket is beleértve) ahol ilyen szűk territóriumba zsúfolva ilyen minimális lenne az agresszív cselekmények száma. A békeidőket és a háborúkat is beleszámolva. Hát igen, az állatoknak szükségük van a megfelelő élettérre. Miért, az embernek nincs szüksége? Dehogynem. De hát az ember tudatos lény, s tud alkalmazkodni egymáshoz. Amúgy is, szűk térben „sok jó ember elfér.” (Van-e elég jó ember, ez itt a bökkenő. Pedagógia feladat: sok jó ember termelése) Aztán elhangzott az etológus barátom szájából a „jogos agresszió” fogalma, ótestamentumi példákkal alátámasztva. Szerintem ez marhaság. A jogállam létét kérdőjelezi meg.

A másik ember életének kioltása bűn. Az önmagunk életének kioltása is bűn, legalábbis a keresztény eszmeiség szerint.

Mint tudjuk az agresszió farkastörvényeinek hihetetlen nagy szerepe volt az elemi, ősi létküzdelemben. Legalábbis ezt így gondoljuk. „Ember embernek farkasa” „Ha én nem ölök, engem ölnek.” (Ez így is működik háborúk idején, de most nincs háború.) Béke van, s a békében az agresszió szublimált formái virágoznak. Gyilkosság csak akkor történik, amikor végleg betelt a pohár, elszakad a fonál, vagy gyilkosság megrendelésre történik, a hatalmi érdek sérülésekor. A bérgyilkos hivatásszerű agresszor. Mi szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen nem kényszerülünk arra, hogy bérgyilkosságot vállalva keressük meg mindennapi kenyerünket.

Százdi Antal: Agresszió az iskolában

Úgy negyedszázada történt egy fővárosi nevelőotthonban. Az egyik fiatal pedagógushoz, aki a negyedikes kisiskolások csoportját vezette, bement az igazgatóhelyettes, hogy vegye át a 8. osztályosok felügyeletét is, mivel nem jött be a nevelőjük. Az otthonban néhány hete dolgozó nevelőtanár átment a csoporthoz. Nem ismerte az ottani gyermekeket, csak amennyire egy másik közösség tagjai megismerhetők, akikkel egy épületben élték mindennapjaikat. Tanórai időszak volt, és a 8. osztályosok termében nagy zsvaj, kiabálás, rohangálás, dobálás, vagyis igazi párnacsatás hangulat fogadta. Körülnézett, majd amikor nem csendesült a zaj, és rá se hederítettek, nagyot kiáltott: Ki a legerősebb itt?

Hirtelen elcsendesült a terem, és előlépett valahonnan egy nagydarab, csupa hús kamaszgyerek. Apró cinizmussal az arcán érezte, hogy ez az ő felségterülete, és mit akar itt ez a vékonyka ember, akit olykor láthatott növendékeivel focizni, röplabdázni, számháborúzni. Megállt a nevelő előtt kissé még lihegve, és bátran, mondhatni kihívóan a szemébe nézett.

- Szóval te vagy a legerősebb?

- Igen - válaszolta.

- Hogy hívnak?

- Józsi.

A következő pillanatban Józsi egy hatalmas pofont kapott. Felborította egy kisasztalt, átbukott a plüssfoteleken és egy oszlop mellett landolt. Néma csönd lett a teremben. A nevelő odament a kissé kábán heverő Józsihoz. Felsegítette és nyugodt hangon, hogy a többiek is jól értsék a következőket mondta neki:

- Józsi, mostantól te felelsz a rendért, és mindent rajtad kérek számon! Én visszamegyek a csoportomhoz, ti pedig leültök és tanultok. Egy óra múlva visszajövök és ellenőrzöm a leckéket. Rendben?

- Igen - válaszolta Józsi és elindult a helyére. Mindenki követte példáját és némán megkezdődött a tanóra. Semmi gond nem adódott velük sem akkor, sem a későbbiekben, amikor a nevelőnek helyettesíteni kellett náluk. Nem volt szükség a továbbiakban semmiféle fenytetésre. Ezt követően azonban a kamaszok közül a nevelőnek egyre többen köszöntek, voltak akik beszélgetést kezdeményeztek vele az udvaron, vagy beköszöntek hozzá a terembe és mentek tovább.

Betartani a szabályt

Einsteint szerint okosan nevelni csak példaadással lehet, ha más nem segít, elrettentő példával. Valóban olyan megrendítő, ordas cselekedet volt ez a bizonyos pofon, amit korántsem egy zárdai leánynövendék kapott? Miért lett elfogadott a fiatal pedagógus a növendékek körében, és még a szenvedő fél, Józsi sem orrolt meg rá, végig kiegyensúlyozott kapcsolatban álltak. Több oka lehet. Úgy tűnik Józsival szembeni agresszió tetszett a többségnek, mert vélhetően ők is elszenvettek tőle hasonlót. A felidézett pofon egy érdekes agresszió-paradoxonra is rávilágít, nevezetesen, hogy ezzel a nevelő közvetetten a többiekkel szembeni agresszióra biztatta a kamaszt, hiszen ez szinte nyílt felszólítás volt arra, hogy hasonlóan bánjon el a többiekkel. De kikkel? Azokkal, akik megszegik a közösség számára rendelt szabályt, akik nem viselkednek az elvárt módon, akik megbontják a rendet. Velük szembeni agresszióra kapta a felszólítást pofon formájában Józsi, és nem az indokolatlan agresszióra. Ha volt benne lappangó agresszív feszültség, azt a szabályszegőkkel szemben megengedett módon levezethette. Társadalmi normák közé szorítódott a benne meglévő agresszív késztetés, mint azé a felnőtté, akiből katona lesz (vagy újabban inkább rendőr.) Valójában ez az eset tanulsága: a gyermekek (de a felnőttek is) szeretik a világos viszonyokat a közösségben, amihez hozzátartozik a közmegegyezésen alapuló rend. Aki nem vét a

szabályok ellen azt nem éri agresszió, legalábbis Józsi részéről nagy valószínűséggel nem. Itt fedezhető fel az agresszió és a rend közötti összefüggés.

Az agressziót nem lehet kizárni a társadalomból, azt még az állam is gyakorolja szabályozott körülmények között (most idealizált körülményt tételezzünk fel, és ne az újabban megtapasztalt rendfenntartói gyakorlatot). Tehát a közösség elfogadja, és az ismertetett eset kapcsán elfogadta az agresszió jelenlétét, mert abban számára nyilvánvalóvá vált a szándék, hogy az csak a normaszegők, szabályszegők ellen irányul. Amikor Józsi megkapta a felhatalmazást a rendteremtésre, akkor arra kapott jogot, hogy rendet tartson, ha kell pofonok árán is, mivel a rend a közösség számára létérdek. A rend védelmet nyújt, gyengébbek védve érzik magukat a szabályozott viszonyok között, mindenkinek lehetősége nyílik a tevékenykedésre, megteremtődhet a közösség egysége. Miként az állam törvények által működhet, és tarthatja fenn a társadalmi békét, a rendet, akként a kisebb közösségek is hasonló rendszabályok között működhetnek, mindenki (vagy legalábbis az értelmes többség) megelégedésére. Öntörvényű, rendet bontó emberek mindig voltak, és lesznek is, amíg létezik társadalom. Azonban a szabályokat, még hozzá az igazságos szabályokat, mert csak ezzel a jelzővel illelhető szabályok lehetnek működőképesek, nem csak meg kell hozni, hanem azokat be is kell tartatni! "Igazságosság nélkül az állam semmi egyéb, mint egy rablóbanda! - írta Szent Ágoston (354-431) és bizony igaza volt. Ugyanez vonatkozik minden szintű szabályra.

A közösségeket alapvetően háromféle módon lehet vezetni: demokratikusan, autokratikusan, és ráhagyós (laissez-faire) módon, amikor lényegében nincs irányítás, nincs szabály, vagy azt nem tartják be. Egy szociálpszichológiai alapkísérlet bizonyította, hogy a gyermekek ez utóbbit kedvelik a legkevésbé, mert nincsenek biztonságban, az agressziótól nincsenek megvédve. Az autokrata vezetés alatt is van agresszió, de az igazi agresszor a csoport vezetője, aki azonban rendet tart, így fékezi, elfojtja a csoporttagok agresszióját. Demokratikus csoportvezetés mellett is előfordul erőszak, de ott a legkisebb mértékben. Milyen végső tanulságot állapíthatunk meg tehát? Azt, hogy abban a közösségben, társadalomban, iskolai osztályban a legkevésbé az agresszió, amelyben szervezethez, világos és közmegegyezésen alapuló szabály- és normarendszer működik, vagyis rend van.

Diák agresszorok

Az fenti történet akkor idéződött fel bennem, amikor azon töprengtem, hogy egyre több agressziót tapasztalunk a közoktatási intézményekben. Vajon miért?

A nevelői agressziót felidéző esettől eltérően, ahol a tanuló szenvedte el az elrettentő, és nem éppen igazságosan kiosztott pofont, napjainkban jobbra fordított a helyzet: a pedagógus szenved el a tanulói agressziót. Manapság tehát már a tanárok tapasztalják meg az ellenük irányuló agressziót a diákoktól, szülőkől, illetve a diákok ütlegetik, kínozzák zsarolják egymást. Érdekes, hogy ebben az agresszió dúlta közoktatásban egyenlőre a tanárok közötti agresszió nem jelent meg, legalábbis nincs hír róla. (Nem akarom az ördögöt a falra festeni!) Az agresszió, a tanárverés jelensége nem új keletű, erről már Kosztolányi (1885-1936) is írt az Aranysárkányban.

Minden pedagógus előtt ismert a makarenkói pofon, amit az egyik növendék által a végsőkéig heccelt pedagógus adott diákjának, és aminek aztán igencsak jótékony eredménye lett Makarenko (1888-1939) leírása szerint. (Az igazsághoz tartozik, hogy a köztudatban makarenkói pofonnak nevezett kultikussá vált pedagógiai jelenség az eredeti leírás szerint valójában szabályos diákverés volt. A növendékek ügyében sokat fáradozó, a hatóságokkal, és az elvadult árva gyermekekkel vívott küzdelemben idegileg megviselt Makarenko annyira elvesztette önkontrollját, hogy egyszerűen nekiesett a nálánál erősebb növendékének, és hisztériás rohamában ököllel ütötte, verte, és végül még az írógépét is hozzávágtta.)

Ma már - nagyon helyesen - törvény tiltja az iskolai testi fenyegetést. Abban azonban nem vagyok biztos, hogy ma nincs testi fenyegetésnek nevezett pedagógusi agresszió az iskolában.

Bizonyosan előfordul, hogy a pedagógus megüti a diákot - amilyen némelyik iskolában a tanulói morál, ezen nem is csodálkozom - , miként egyre sűrűbben az is, hogy a diák emel kezét a tanárára. Mi lehet az oka annak, hogy ennyire elfajultak a társas viszonyok az iskolában?

Agresszió a társadalomban

Az emberiség történetét végigkíséri az agresszió. Ott, ahol a társadalmi rétegek között szakadéknyi a különbség életvitelben, kultúrában, mindig felüti fejét a békétlenség. Nem csak a falak között, az egyének körében, hanem az utcán is. Egy-egy korszakváltást, társadalmi megújulást óhatatlanul erőszak, sokszor túlzott és felesleges erőszak kísér. A társadalmi méretű, vagy annál kisebb körre kiterjedő erőszakos cselekményeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok nagy része elkerülhető lett volna, ha a hatalmon levők jobban odafigyelnek a kitörést megelőző jelenségekre. A hatalmi elit sokszor a végletekig kiélezi a társadalmi ellentmondásokat, ami végül robbanásig feszül. Ezeknek a jelenségeknek a vizsgálata, az események előre jelzése ma még nem kellően hatékony. Szinte senki sem tudja előre, hogy mikor robban ki egy-egy erőszakos cselekményekbe torkolló népi megmozdulás (hacsak nem a hatalom manipulációjáról van szó, amint erre sok példa idézhető napjaink politikai gyakorlatából is). Úgy gondoljuk, hogy a legnyomorúságosabb helyzetben lévő rétegek ragadtatják magukat végső elkeseredésükben társadalomellenes megmozdulásra, pedig a gyakorlat nem ezt mutatja. Annak idején - logikusan - Marx is úgy vélte, hogy az első proletárforradalom egy fejlett kapitalista államban tör ki, és mégis a elmaradott Oroszországban történt meg. (Tudjuk, hogy az orosz hadsereg hátszói meggyengítése volt az alapvető szándék, amire a németek márka milliókat adtak Leninnek, és alapvetően ez játszott szerepet abban, hogy nem a marxi séma szerint alakult a helyzet és a világ sorsa.) A négerek zavargása is általában a jobb környékeken fordul elő, vagyis nem a legelnyomottabbakból lesznek a forradalmárok, hanem azok, akik képesek értelmezni a helyzetet, és közelebb is szeretnének kerülni a hatalomhoz és a tőkéhez. (A legújabb kori eseményeket felidézve: Fidel Castro és köre sem a mélyszegénységből vált forradalmárrá, miként a mi egykori demokratikus ellenzékünk sem a csepeli prolik köréből szerveződött.)

A társadalmi méretű agresszió, zavargás kiküszöbölésének útja, hogy a hatalom vagy beteljesíti a reményt, vagy valamilyen módon kiküszöböli azt. Akik beletörődnek a sorsukba, azok nem lesznek lázítók, és lázadók. Ha van remény valaminek a megszerzésére, akkor lesz igény annak birtoklására, akár agresszió árán is.

Az iskola, és minden közösség lényegében leképezi magát a társadalmat. Abban az országban, ahol rend van, ahol mindenkinek - vagy legalábbis a túlnyomó többségnek - meg van a napi feladata, munkája, célja, ott a közintézményekben, így az iskolákban is általában rend van, mindenki tudja a helyét, feladatát. A hely és a feladat ebben az összefüggésben nagyon fontos: miként az állatvilágban is akkor van kiegyensúlyozott élet egy a hordában, falkában, ha minden állat tudja, hogy hol a helye a többiekhez képest (még ha ezért olykor meg is kell küzdenie.) A helye mellett tudnia kell a feladatát is, mertha azt elhanyagolja, vagy a csoportnormák ellen vét, akkor megbűnhődik: megtámadják, kiközösítik, lejjebb sorolódik a rangsorban, stb.

A közösség és a társadalom kapcsolatára visszatérve: amelyik társadalomban már-már áthidalhatatlan feszültség van a különféle rétegek között, ahol olykor maga az állam frusztrálja az embereket, ott a feszültség, a distressz az élet minden területére beszivárog. Ez az anomias állapot fellazítja a közösségi normákat, a hagyományos iskolai szerepek is (tanár, diák, igazgató, diákönkormányzat, szülő, stb.) elvesztik eredeti tartalmukat. Megbomlik az iskola belső élete, nincs a diákoknak igazodási pontjuk, miként a pedagógusoknak sem. Pedig nem csak a felnőttek, hanem a gyermekek is szeretik maguk körül az áttekinthető viszonyokat, a fegyelmezett közösséget, mert az biztonságot nyújt számukra, mint arról

fentebb már szoltam. Az antiszociális személyiség az, amely ettől irtózik, s olyan szociális környezetet kedvel, amely mindent ráhagy az egyénre, nem követel és nem kér számon.

A társadalmi elit tisztességet kijátszó viselkedéséről, sorozatos normaszegéseiről szóló hírek kaotizálják a társadalmat, a közösségeket, és ezáltal az egyén gondolat-és érzelmvilágát is. Amikor hatalmas összegek eltűnésének, sikkasztásoknak, adóelkerüléseknek és egyéb köztörvényes jellegű cselekményeknek nincs felelőse, vagy ha van, nem követi érdemi felelősségre vonás, akkor ne várjuk, hogy a társadalom túlnyomó többségét alkotó milliók, a napról-napra élők jelentősebb része a krisztusi elvet követve morzsolja mindennapjait.

Bizony, bizony: amilyen a társadalom, olyan az iskola. Amit megengedhet magának az országot irányító elit egy része, miért ne engedhetném meg én is magamnak, merül fel tudat alatt a kérdés abban a fiatalban, aki nem kapott mély erkölcsi iránymutatást sem otthon, sem pedig a részben kontraszelektált, stresszelt, adminisztrációs iga alatt nyögő, az elvetélt minőségbiztosításhoz tengernyi papírt teleíró, felesleges szabályzatokat gyártó, és sokféle egyéb munkahelyi teher alatt küszködő pedagógusoktól.

Agresszió a csoportban

Az iskolai agresszió elburjánzásának másik oka jórészt magában a törvényi szabályozásban rejlik. Ha megtekintjük a közoktatási törvényt, akkor abban azt látjuk, hogy a diákjogok igencsak kiterjedtek, míg a köteleességek eléggé elnagyoltak. Nem áll ki kellőképpen a szabályozás a tanulás, a fegyelmezett iskolai élet mellett. (Hamarosan jogszabály szünteti meg azt a korlátot, hogy az mehet pótvizsgára, aki legfeljebb két tárgyból bukik meg év végén. Aki minden tárgyból sikertelen lesz, az is megpróbálkozhat a pótvizsgával. Mi ez, ha nem annak elismertetése, hogy nem preferálja az állam a szorgalmat, a tisztességes munkát.)

Tehát nem csak a tanulmányi eredmények romlottak nemzetközi összehasonlításban, hanem ezzel együtt az iskolai közállapotok is. Eszköztelenek a pedagógusok, az iskola? Igen! Nem tud mit tenni a renitens diákkal? Nem tud! Az integrált nevelés erőszakolásával nem a lentől indulók kapnak esélyt, hanem a már fent lévőket rángatják lefelé - hallani sokfelől. Valamit valóban kezdeni kell a leszakadt réteggel, főleg a romákkal, mert egyre nagyobb a szakadék közöttük és a középréteg között (amely ugyancsak lefelé csúszik), de megfontoltan, ésszerű technikával és kis lépésekkel.

Hasonló a helyzet a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával is. Félő, hogy túl hamar kerülnek normál közösségbe, és ott csak újabb konfliktusok keletkeznek. Vagyis újabb lehetőség nyílik az iskolai agresszióra. Aki alkalmas az integrált nevelésre, azt integrálni kell, de módjával, úgy miként Brassai Sámuel (1800-1897) mondta: keveset, jól, lassan.

Az agresszió okai

Az iskolában verseny van, ahol a diáknak meg kell küzdenie az eredményért. Igaz, manapság már nem olyan motiváltak a tanulók a tudásért való küzdelemben, mint egykor, vagy némely nyugati országban, de a verseny azért jelen van. A hajszolt verseny stresszes helyzetet teremt, ami kiválthatja az agresszív magatartást. Főleg így van ez, ha a cél nehezen érhető el, vagy sokan akarnak valamihez hozzájutni, valamit elérni, és ezért erősödik a verseny. Ha emiatt az egyén kudarcot él át, az frusztrálja, ami jobbra agressziót vált ki. Sok kisebb-nagyobb frusztrációt él át a gyermek naponta, de ez nem jelenti azt, hogy agresszív lesz. Személyisége, múltbéli tapasztalatai irányítják viselkedését, hiszen mindenre másként hat a környezet, a frusztráció, és ennek megfelelően másként is viselkedik. A frusztráció tolerancia eltérő, így másként reagálnak az egyének az őket ért korlátozásra. Ha az akadályozott helyzet haragot is vált ki, nem biztos, hogy az agresszióba torkollik. A frusztráció okozta agresszív késztetésnél, akkor nyugszik meg az egyén, ha a frusztráló személyt megbüntette. Ha ez nem sikerül, akkor agresszióját átviszi másik személyre, vagy tárgyra. A frusztráció azonban bizonyos esetekben nem feltétlenül vezet agresszióhoz. Ha előzőleg a diákokkal az együttműködés konstruktív

módszereit gyakoroltatták, akkor ez jó hatásúnak bizonyult, és csökkentek agresszív megnyilvánulásai. Az iskola felelős lehet tehát abban, hogy falai között növekszik az agresszió, vagy legalábbis tehet ellene. (Az iskolai ártalmak címszó alatt sokféle negatív hatás sorolható fel. A fővárosban évente mintegy két ezer gyermek tűnik el, akiknek 90%-a egy napon belül előkerül. Nagy részük iskolai okok miatt vág neki a nagyvilágnak, ami jelzésértékű.)

Minden közösség, amelyhez a gyermek tartozik egyúttal formálja is őt. Jó, netán rossz irányba. Így az agresszív magatartás kialakulásában szerepe van a család szocializációs hatásának, és szociális jellemzőinek is. Ez utóbbi esetben nem mindig a szegénység a háttértényező, a kimondottan jómódú családok gyermekei is megtalálhatók az erőszakoskodók között. Szerepe van a kortársaknak, akikkel talán a legtöbb időt tölti a gyermek. Ha bármelyik közösség veszélyeztető tényező, akkor hatásukat ellensúlyozni kell, vagy más megoldás nem lévén, ki kell léptetni a gyermeket a káros hatásokat közvetítő szociális mezőből. A tapasztalatok szerint a frusztráció azoknál a személyeknél csap át agresszióba, akik nem tudják sérelmeiket más módon feldolgozni. Nem láttak más mintát, így aztán leginkább ezt választják megoldásként. Talán jogosan jelenthetjük ki, hogy az agresszív problémakezelés jobbra az alacsony intellektusúakra jellemző. Ezt az állítást támasztja alá az is, hogy a tanulási nehézségekkel küzdők esetében az elsajátítás kudarcát szinte mindig frusztráció követi, ami esetükben jobbra agresszióhoz vezet. Ebből következik, hogy a gyermekkori agresszió megelőzésének egyik lehetséges módja, ha a tanulási nehézségekre figyelmet fordítunk, és megkíséreljük csökkentését, felszámolását.

Az agresszió ösztönös voltát állította Freud, aki szerint a halálösztön az emberrel együtt születik, és ha befelé irányul, akkor az egyén az öngyilkosságot választja. Ha kifelé akkor a verbális szintű ellenségeskedéstől egészen a gyilkosságig fokozódik az agresszió. Szerinte az agresszív ösztönöknek, késztetéseknek a felszínre kell kerülniük, mert különben az egyén megbetegszik. Freud felfogását sokan nem fogadják el, tanult viselkedésként értelmezik az agressziót. Pl. ha patkány és macska együtt nevelkedik, a macska nem bántja a patkányokat. A bölcsőszájú hal csak a saját fajtájabeli hímet támadja meg a területét védve, de ha olyan nincs, akkor más fajtabelit is, ha hím nincs akkor a nőstényeket. Ez tehát az ösztönszerűséget mutatja (már mint ennél a halnál). Ha a majom agresszióért felelős agyterületét ingerlik, akkor csak a nálánál gyengébbeket támadja meg, ha erősebbek vannak jelen inkább elbújik, minthogy a rövidebbet húzza. Ez pedig a tanulást magyarázza. Van tehát példa erre is, arra is.

A túlzott versenyszellem kialakulásának hátterében általában a szülői ház áll. Az iskola nem önmagának képez, hanem annak szellemében, amit a társadalom, a család elvár tőle. A szülőknek tehát jelentős szerepük van abban, hogy miként működik az iskola. A szülői közösségek ma már egyre több beleszólási lehetőséget kapnak az iskola életébe. Évente értékelhetik például az iskola munkáját a fenntartó számára, amihez még több iskolai dokumentum áttekintésének, véleményezésének joga járul. Nem véletlen, hogy némelyik iskola hajszolja a tanulókat a jobb teljesítményre, mert ezt várja el tőle a szülő, és meg akar felelni az elvárásnak, nehogy csökkenjen a tanulólétszám, és veszélybe kerüljön az intézmény léte. Természetesnek ható szülői magatartással állunk szemben, amikor e hajsza mögötti motivációt feltárjuk: a szülő szeretné ha gyermeke boldogulna, és netán többre vinné, mint ő. A társadalom értékítéletének is megkíván felelni: szép ház, jó autó és ha ezek nincsenek, akkor marad a gyermek tehetsége. Ez is lehet egyfajta státusszimbólum napjaink versenyében. Néhány évtizede, amikor a munkáskáderek ideje dívott, és az értelmiségi pálya vonzereje halványabb volt (miként a díjazása is), nem volt ekkora a hajsza a sikerért, mint manapság, de azért akkor is előfordult. Az iskola mindig versenyterep volt, még ha koronként eltérő mértékben is. Itt érkeztek el az iskolai követelményrendszer másik mutatójához, a túlterheléshez, amely időszakonként fel-fel bukkan, ha kudarcok, pedagógiai problémák hátterét, az okokat keressük.

Az iskolai túlterhelés neurózishoz, szorongáshoz, kiégéshez (burn-out) és általa sokszor agresszióhoz vezet. Egy-egy megmagyarázhatatlan tett (sírnyalás, szoborrongálás, iskolai lövöldözés, graffitik, utcai tüntetéseken tapasztalható gátlástalanság stb.) mögött sokszor áll iskolai frusztráció, aminek háttérében pedig a túlterhelés okozta distresszt, vagy netán a tananyag iránti érdektelenséget fedezhetjük fel. (Ez utóbbi esetben sokszor egyet kell értenünk a tanulókkal, mert nem csak némelyik tankönyv ismeretmennyisége, tartalma, megfogalmazása is riasztó!)

Ami talán a legnagyobb pedagógiai problémát jelent az iskolában, az a nehezen kezelhető, magatartási és/vagy tanulási zavarral jellemezhető gyermekek ügye. Nem nagyon tudnak mit kezdeni velük a pedagógusok, és az egyéb szakmai segítők (pszichológusok, szociális munkások, stb.), ha egyáltalán működnek ilyen segítők, mert ezt sem engedheti meg magának minden iskola vagy település. Ha nincs pénz, nincs szakember, s így aztán nehéz eredményt elérni.

A problémák egyik eredője tehát, hogy nincs elegendő és kellő szakmai tapasztalattal rendelkező segítő szakember az iskolában a személyiségproblémával küzdő tanulók terápiájára, pedig számuk egyre növekszik, és egy részük szépen elindul a deviáns karrier felé. Sok fővárosi településen a nevelési tanácsadásban fiatal, és ebből következően a terápiás munkában tapasztalatlan szakembert alkalmaznak (más nem lévén), akik bizony nem sok gyakorlati tanáccsal szolgálhatnak. Többségük átmenetinek tekinti munkahelyét: leszakvizsgáznak, aztán mennek kedvezőbb körülményeket biztosító munkahelyekre.

Az agresszió háttérét vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy a közösségben élő ember (és állat) esetében az agresszió normális jelenség. Bizonyos fokú szélesen értelmezett agresszióra szükség van a talpon maradáshoz, de a továbblépéshez is. Már a bölcsődében, óvodában, de főleg a prepubertásban meg kell küzdeni a csoporton belüli pozícióért. (Sokan másként látják ezt, mondván, hogy az embernél megszűnt a csoporton belüli erőszak, vagyis az agresszió nem természeti szükségszerűsége az emberi közösségnek. Ám ha néhány ezer évre visszatekintünk a történelemben, láthatjuk, hogy a civilizációnkat végigkíséri az agresszió.) A pozícióért való harc persze nem jelenti azt, hogy állandó ökölcsapások között éli világát a gyermek. Az agresszió nem csak verekedésből áll. Szóban (főleg a lányok), sőt metakommunikációval is lehet valaki agresszív. Van tehát egy természetes agresszív viselkedés, amely sokszor fel sem tűnik. Ha foci közben valakit felrúgnak az iskolában, lehet, hogy véletlenül történt, de előfordulhat, hogy több ok is áll a háttérben. Így például a közösségben elfoglalt hely megvédéséért, vagy előbbre lépésért való küzdelem, amely még az elkövetőben sem tudatosul (ez a jelenség jobbára azonos életkorúak között figyelhető meg.). Az emberi agresszió bizonyos szintje tehát normális, sőt szükséges jelenség.

Az agresszivitás kóros formái közé sorolható a kifejezetten antiszociális személyiségűek közösség tagjaival szembeni agressziója. Rájuk gondolhatott Arisztotelész (Kr.e. 384-322), amikor így fogalmazott: Még a természet is termel selejtes embereket, akiken még a nevelés sem fog. Aki eltöltött már néhány évet pedagógusként - főleg a gyermekvédelemben -, az bizonyosan találkozott már ilyen torz személyiségekkel, akikről egyhamar kiderül, hogy velük egyszerűen nem lehet mit tenni, a szülők is az iskolától várják a megoldást, mert velük szemben is agresszív a csemetéjük. Olyan mély sérülések jellemzik ezeket a gyermekeket - amelyek eredete legtöbbször a családon belüli konfliktusokra, erőszakra vezethetők vissza - amelyek megszüntetése szinte lehetetlen, és minél később próbálkoznak vele, annál valószínűbb a kudarc.

Előfordul, hogy valaki szinte kényszeresen agresszív, de csak egy kiválasztott személlyel szemben. Persze mindig erősebb néz ki magának gyengébbet, akit aztán folytonosan, akár éveken különféle módon keresztül gyötör, zsarol, megaláz. Azonban nem mindenkit lehet áldozattá tenni. Az agresszor próbálkozik, és kiválasztja a megfelelő személyt, ha az belemegy a játszmába. Ha ellenáll - főleg ha segítséget kap - akkor megmenekül, és az

agresszor új alany után néz. A közösség is sokszor kiválasztja a maga bűnbakját, akit aztán gyötör. Miként az egyébként oly békés természetű tyúk is kivetik maguk közül a tőlük eltérő alkatút, színűt, bátortalanabbat, ugyanúgy a gyermekközösség, vagy az egyszem agresszor is a másságot veszi figyelembe: az ügyetlent, a túl békés természetűt, a kövéret, vagyis azt, aki elűt a környezetétől, és el is fogadja szerepét. A ilyen helyzetekre a pedagógusoknak fel kell figyelniük, és intézkedniük kell, mert tragédiák forrása is lehet az efféle helyzet.

Van amikor a közösség peremére szorult gyermek más módja nem lévén, erőszakosságával próbálja felhívni magára a figyelmet, ennek révén igyekszik a csoporton belülrre kerülni. Jelez, hogy figyeljenek rá is.

Mi a helyzet a látott agresszióval? A filmekben bemutatott agresszió érdemben nem okoz agresszivitást. Van akire hat, van akire nem, de a vizsgálatok szerint nem lényeges az agresszívvá válásban betöltött szerepe. Aki személyisége alapján agresszív készletű, az akkor is az lesz, ha soha nem lát erőszakos filmeket, és aki egész nap azt nézi, érdemben nem válik azzá, ha nincs meg benne ez a belső (genetikai) készlet.

A kísérletek szerint, ha agressziót lát a gyermek, lényegében csak akkor utánozza, ha jutalmat (akár szociális jutalmat) kap érte. Ha büntetést kap agresszivitásáért, emiatt érezhetően nem csökken az agresszivitása, viszont nem is nő, tehát nem frusztrálódik emiatt. Érdekes jelenséget figyeltek meg: ha a diákokkal olyan történeteket írtak, amiben az agresszió szerepe volt, a diákok kevésbé lettek agresszívek, mint azok, akik nem ilyet írtak. A filmen látott agresszióval szemben a saját közösségében (pl. családjában) látott agresszió hatással van a gyermekekre. Ha egy közösségben sokan agresszívek, akkor nagy az esélye, hogy egyre többen lesznek azok. (Engem is vert az apám - mondja a szülő, ha felelősségre vonják gyermeke bántalmazása miatt. Ha még azt is hozzáteszi, hogy azért lett rendes ember belőle, akkor Mérei erre adott válaszát érdemes idézni: nem azért, hanem annak ellenére lett azzá.)

A fiatalkori bűnelkövetés, a terrorizmus növekedése világjelenség, vagyis nem csak nálunk tapasztalható. "Nemzeti, európai és nemzetközi tanulmányok támasztják alá, hogy az elmúlt két évtizedben riasztó mértékben nőtt a fiatalkori bűnözés...Egyre nő a 13 év alatti gyermekek által elkövetett bűncselekmények száma, akiknek cselekményei egyre nagyobb kegyetlenséggel járnak. " - olvasható az Európai Parlament egyik jelentésében. Ez a jelenség egyébként a II. világháborút követő időszakban vette kezdetét, és 1950-1990 között vált kifejezetté, és azóta csak erősödött.

Mi vezethet agresszióhoz, antiszocialitáshoz?

A jelenség mögött a megfigyelések szerint a korai pszichés problémák, így az alacsony I.Q, a beszédzavar, a hiperaktivitás és egyéb anomáliák állhatnak. Ezek egyik kiváltó oka sokszor a környezeti ártalom (szennyezett légkör, a városok levegőjében található nehézfémek: ólom, kadmium, stb.), amelyek károsítják a gyermekek idegrendszerét. Kimutatták, hogy az élelmiszer színezékek nem csak allergiát, hanem viselkedészavarokat is okozhatnak. Ha ezekhez a tényezőkhöz még olyanok is kapcsolódnak, mint a rossz családi háttér, illetve a személyiségkorrekciók elmaradása, akkor kifejezetten agresszívvé, antiszociális személyiségűvé válhat a gyermek.

Az agresszió, a különféle viselkedészavarok esetében az öröklött tényezőknek is jelentős - úgy 50 %-os - szerepük van. Ha tervezetten nem ellensúlyozza a különféle ellátó rendszer az otthoni szociogén ártalmakat és a személyiségben rejlő pszichés anomáliákat (pszichológiai, pedagógiai, logopédia, stb. fejlesztés), akkor nagy az esélye annak, hogy a gyermek hamarosan hasonló személyiségképet, viselkedésformát mutat, mint a szülő(k).

Az agresszió is lényegében viselkedésforma, és ebből következően öröklött és főleg a korai években átvett, tanult elemekből tevődik össze. Vagyis agresszív lehet az egyén szociális tanulás folytán és lehet organikus eredetű háttér miatt is. Míg az utóbbi esetben orvosi területre húzódik a kezelés, gyógyszer beavatkozással (egyre jobb, a neuronok ingerület-

átvitelét gátló medicinák jönnek forgalomba), addig az előbbi esetben már pszichés kezeléssel, analízissel is lehet eredményt elérni.

Az ember azonban a génjeiben hozott túlzott agresszív késztetéseit szociálisan képes kordában tartani. Például sporttal. A kifejezetten agresszív személyek a pályaválasztással is egyensúlyban tarthatják agresszív késztetéseiket azzal, hogy olyan munkakört választanak, amelyben kiélhetik agresszivitásukat. A sport, a tevékenykedtetés, és később az agresszió kiélését elősegítő foglalkozás választása egyfajta szublimálási (átalakítási) lehetőség az agresszió társadalmilag elfogadott területekre irányítására.

A kutatások szerint a kamaszkorban - a közvélekedéssel ellentétben - kevesebb az agresszív megnyilvánulás, mint a korábbi években, viszont sokkal súlyosabb. A tesztoszteron hormon fokozott termelődésével a fiúk képesek elveszteni türelmüket, és agresszívvá válni, még ha nem is olyan sokszor, mint mondjuk óvodásként, kisiskolásként, amikor szinte mindennaposak az enyhe, de agresszióra utaló viselkedésformák. A kamaszkorra a hormonháztartás kiteljesedése mellett az agyi struktúrában is változás következik be. A kamaszkorra a homloklebenynél kifejlődik egy terület, amely az agresszió irányításáért, alacsonyán tartásáért is felelős. Ha ez nem történik meg, akkor bizony nincs kontroll. Az agy azonban itt is bebiztosítja magát, mert különböző területei hasonló tevékenységeket irányítanak, ellenőriznek, így az agresszióknak is van még egy központja (a hipotalamuszban, nem messze az érzelmeket irányító limbikus rendszertől), amely szintén az agresszív viselkedésért felel, olyannyira, hogy ingerlése azonnali agressziót vált ki. Ezek ősi agyi területek, amelyek a gondolkodást, az emberi jelleget meghatározó szürke kéreg alatt találhatók, amivel még emberré válásunk előtti időszakban is rendelkezünk. Vagyis az agresszív viselkedésnek nem csak szociális háttere van, hanem az függ idegrendszer ősi területeinek működésétől is. Ha valakinek az agyában kevés noradrelint (agressziót kiváltó ingerületátvivő anyag) lebontó enzim van, akkor az a személy stresszes állapotban, kihívásos helyzetben hajlamosabb lesz az agresszióra, mint mások. Amikor tehát egy iskolai verekedésnél kell döntést hozni, érdemes ezekre is gondolni, és adott esetben ennek megfelelően elbírálni az ügyet. Vagyis van akinek elégséges, ha beszélgetünk vele egy kicsit, míg másnál a sokszori rábeszélés sem használ. Hiába bán meg mindent, legközelebb hasonló helyzetben ugyanúgy agresszíven reagál, mivel agyműködése eltér a normálistól, nincs megfelelő idegi kontroll alatt a viselkedése. Neki már a pedagógiai ráhatás, a pszichológiai segítség kevés.

Az ember alapvetően komfort viselkedésű, de a körülmények, egy adott helyzet is kiválthat agresszív viselkedést még abból is, aki alapvetően nem az. P.Zimbardo 1971-ben a Stanford Egyetem alagsorában végzett el egy híressé vált börtön-kísérletet, amelyben jobbra fehér, középosztálybeli, egészséges pszichikumú egyetemisták vettek részt. A véletlenszerűen kiválasztottak egyik része rab lett, a másik pedig őr. A két hétre tervezett kísérletet hat nap után be kellett fejezni, mert az egyébként békés természetű ifjak örként teljesen elveszítették önkontrolljukat: agresszió, szexuális visszaélés, a rabok kínzása, megalázása és egyéb nem kívánatos jelenségek történtek. Mindenki ott van tehát a kisördög, aki egy adott helyzetben előtörhet (lásd: békés polgárok, diákok fegyveres átokfutása).

Nem kellőképpen feltárt terület a diákok közötti sokszor rejtett agresszió, a gyengébbek kihasználása, megzsarolása, jobbra anyagi javak megszerzése céljából. Ez a fajta erőszak tehát különbözik a korábban tárgyalt jelenségtől, amikor valaki áldozatnak kizsemel valakit és hatalmaskodik felette. (Átfedések azért előfordulnak.) A tanulók közötti rejtett agresszió, a zsarolás, a hatalmaskodás, a kisebbek bántalmazása, gyötrése nem maradhat feltáratlanul. Erre fokozottan figyelni kell, mivel ez szinte minden gyermekcsoportban előfordul. A diákok mintegy 15 %-a él át ilyesféle agressziót. A bántalmazott diákok körében többszörös a depressziós jelenség, a különféle szerhasználat, az iskolakerülés, a normaszegés, és az egykori bántalmazott hamarosan bántalmazóvá válik. A felfedett rejtett bántalmazást feltétlenül

megoldást igényel, semmiképpen sem szabad a felszínes elintézését választani. A közösség értesüljön róla (az esetek nagy részében egyébként tudják), és a meghozott intézkedésről is. A helyreállító igazságszolgáltatás elve érvényesüljön: közös megbeszélést követően az áldozat elégtételt kapjon, és az elkövető elégtételt szolgáltasson.

Az agresszióra hajlamos személyiség nem egyik napról a másikra alakul ki, az egy folyamat végeredménye lesz. Ennek már kora gyermekkorban megvannak a nem mindig kifejezett tünetei, csak tudni kell azokat észlelni. Amint nyilvánvalóvá válnak a tünetek az óvodának, iskolának azonnal be kell avatkozni a szülők, segítők bevonásával. A korai terápia ezen a területen is szinte minden esetben eredményes lesz. Az agresszió esetében is érvényes lehet a New-York-i bűnözés néhány évvel ezelőtti látványos visszaszorításakor alkalmazott úgynevezett "betört ablak elmélet". E szerint ha valahol egy ablak betörik, és azt azonnal nem állítják helyre, annak beláthatatlan következményei lesznek. Egyre több ablak törik be és egyre súlyosabb esetek fordulnak elő. Tehát a legkisebb szabályszegésre, agresszióra is választ kell adni. Nevezhetjük zéró toleranciának is, ez a manapság divatosvá vált kifejezése annak, hogy minden szabályszegéssel foglalkoznak, megpróbálják helyreállítani a kizökkent helyzetet, és szükség esetén valamiféle retorzióval is számolnia kell az elkövetőnek. A zéró toleranciával járó "betört ablak elmélet" alapján kidolgozott módszer bevált az amerikai nagyvárosban!

A nem kifejezett, még lappangó deviancia azonosítására is van módszer. Tizenhárom éve kezdődött az USA-ban akkor már bevált Jesness-teszt hazai adaptálása, Münnich Iván, Vargha András professzorok jóvoltából. A kísérleti szakaszban végzett próbafelmérés szerint a teszt alkalmas a 8-18 évesek viselkedészavarainak diagnosztizálására, az állapotváltozások nyomon követésére. A kiszűrtek korai fejlesztésével csökkenthetők, megelőzhetők a később megjelenő antiszocialitás, agresszivitás. Érdemes lenne a tesztet széles körben alkalmazni.

Mit tegyünk?

Az agresszió leírásánál fontosabb az, hogy mit tehetünk a megelőzésére és megszüntetésére? Talán a közös tennivaló megszervezése lenne a megoldás, amire már az állam, és a főváros is tett lépéseket. A minisztériumi jelentés nem minden tekintetben nyerte el a pedagógusok tetszését, tekintve, hogy komolyan felvetette a felelősségüket. A megoldás közös gondolkodást, együttesen kidolgozott stratégiát igényel, amelybe a diákokon, szülőkön, gyakorló pedagógusokon kívül a civil szervezeteket, jogászokat, és a szakma elismert elméleti szakértőit is célszerű bevonni. Az összefogás eredményessége nem új keletű felismerés, erre már Démokritosz (Kr. e. 460-370) is figyelmeztetett, aki szerint csak egyetértéssel lehet nagy dolgokat véghez vinni! Az egyetértés minden területen sikert hozhat, így itt is.

Érdemes körülnézni a világban is, hogy hasonló helyzetben hol és milyen módszerrel értek el sikereket, hiszen az agresszió nem csak a magyar iskola jellemzője. Az egykori szigorú német iskola (ahonnan a poroszos légkör indult hódító útjára) sem a régi már: ott is inkább a szülők és a diákok dominálnak. A francia iskola csak oktat, hárítja a nevelést. Az amerikai még a közösségi ideát fenntartja, mivel ott a kiscsoportokban végzett, gyakorlatra épülő oktatásnak nagy hagyománya van. (Kompetencia elvű oktatás - mondjuk erre manapság.) Azonban mindenütt - főleg ott, ahol nem liberális kormány van hatalmon - megindult a folyamat az iskolai közállapotok, a belső élet szabályozására. Mondjuk ki: egyszerűen rendet akarnak az iskolákban! Rendet, határozott vezetést! (Ahol nincs vezetés, elvész a nép - olvasható az Ótestamentumban)

A tanulóközösségeknek érdemibb szerepet kellene biztosítani az iskolai agresszió megelőzésében, az együtt és egymás mellett élés gyakorlatának kialakításában. Az biztos, hogy nélkülük, a fejük fölött intézkedve, elmélkedve nem megy a dolog. Az agressziót elkövetővel szemben mindenesetben fel kell lépni, lehetőleg a szenvedő fél bevonásával. A helyzet mielőbbi tisztázása, és a továbblépés, a hasonló esetek elkerülése érdekében tett közös

megbeszélés, és konszenzuson alapuló intézkedés meghozatala megelőzheti a hasonló eseteket.

Mit tehetünk tehát? Mit tehet a leginkább érintett, a pedagógus?

- Mivel a magányos, peremhelyzetbe került gyermekekre jellemző az agresszivitás, ezért megfelelő pedagógiai tapintattal, ráhatással mindenképpen be kell vonni őket a társas környezetbe. Egy fiatal természetes módon része több közösségnek, de leginkább kortársaiénak, és annak része is akar maradni. Minden korosztály esetében jobbra a közösségből való kiszorítás, kiközösítés jelenti az egyik legmegterhelőbb pszichés hátrányt az egyénnek. Azonban a szervezett kiközösítéssel is csínján kell bánni, mert sokszor többet árt, mint használ. Ha pedagógiai hatásként kívánunk vele élni, jól kell ismerni azt, akivel szemben alkalmazni kívánjuk.
- A pszichoanalízis szerint ha tudatossá válik az egyén számára viselkedésének háttere, személyiségének problematikája, akkor közelebb kerül a megoldáshoz is. Ebből kiindulva a gyermekek korához igazítva tudatosítani kell bennük viselkedésük önmagukra is káros voltát és hátrányos következményeit. A gyakorlat szerint ezzel jelentősen csökkenthető az agresszív megnyilvánulások száma. Együttműködésre kell tehát törekednünk a tanulóval, és ez bizony sokszor nem könnyű feladat. Minél később történik meg, annál nehezebb eredményt elérni, annál kevésbé számíthatunk arra, hogy elhárítja az addig mintát nyújtó, helytelen magatartásra készítő vonatkoztatási csoport hívását, ahol eddig jól érezte magát, és sikerélményt könyvelhetett el. Új, az addig megszokottal ellentétes tartalmú, ám szintén vonzó tevékenységeket kell felkínálni számára.
- A helytelen magatartást csak olyan mértékű büntetéssel, korlátozással kell szankcionálni, amely nem okoz frusztrációt, nem alakít ki stresszes állapotot, és ezáltal nem vezet - újabb - agresszióhoz. Olykor a túlzott büntetés rosszabb, mintha egyáltalán nem követi elmarasztalás a cselekedetet (majd legközelebb lesz). A megfelelő arányt kell megtalálni, de ehhez jól kell ismerni a gyermek személyiségét. A büntetés helyett sokszor jobb a logikai érv, és az agressziót kerülő, alternatív viselkedésmódok közösség előtti támogató elismerése. Egyébként ha a büntetést a gyermek az őt elfogadó, vele jó kapcsolatban levő személytől kapja, akkor elfogadja, tudomásul veszi, ráadásul még hatása is van, és nem frusztrálja.
- Közvetett hatásként, főleg kisebb korúaknál előnyös, ha azt látja a gyermek, hogy az agresszív modell büntetést, elmarasztalást kap; illetve ha a nem agresszív megoldást választó modell szociális jutalomban részesül.
- Empatikus magatartás kialakítása különféle szituációs játékokkal, megbeszélésekkel, minél korábbi életkorban, amit időközönként ismételni kell. Erre jó alkalmat nyújtanak a tematikus jelentek, színdarabok feldolgozása drámapedagógiai foglalkozások keretében, amelyeket a jelenleginél is szélesebb körben célszerű alkalmazni mind órakeretben, mind pedig szabadidős programként.
- Agresszió elterelés: sport, erőfeszítést igénylő játékok, sportvetélkedők, stb. A lényeg, hogy időközönként szabályozott körülmények között kitombolhassák magukat a diákok. Ehhez az szükséges, hogy sokféle szabadidős-programokat kínáljanak számukra az iskolák, az ifjúsági programok szervezésére létrejött civil szervezetek. Az iskolákban itt-ott működő szabadidő-szervező tanárokon sok múlik: eléggé kreatívak-e, vannak-e sokszínű programötleteik és adott esetben mozgósítani tudják-e kollegáikat, a szülőket. Tudnak-e olyan életkorhoz kötődő, a tanulókat érdeklő programokat szervezni, amelyeken azok valóban részt is vesznek, és - jobbik esetben - nem kószálnak szerteszét. Ezeket a programokat, szervezőiket állami, alapítványi forrásokkal jobban kellene támogatni, hogy minél több értelmes elfoglaltságot kínálhassanak a diákoknak. Itt lehetne szerepük az egyre inkább háttérbe szoruló (és megszűnő) művelődési háznak is. Változik a világ, de

valamikor nagyon jól működtek az iskolai klubok, nem tudom van-e még ilyen, és ha nincs, biztos nincs rá igény?

- Személyre szólóan törődni kell az egyénnel, és figyelni a közösség működését. Fegyelemben kell tartani a közösséget, és fegyelmezetté kell tenni az egyént. Az erős felettes én (vagyis a társadalmi kontrollt elfogadó személyiség) visszaszorítja, intellektualizálja az agressziót. Ennek kivitelezése lehet, hogy a pedagógus (osztályfőnök) időnként minden tanítványával egyénileg elbeszélget, akár van vele gond, akár nincs. Teljes hétköznapi dolgokról folyhatnak ezek a spontánként indított diskurzusok (annak is kell hatniuk). Nem is gondoljuk, hogy pl. egy jól kivitelezett néhány perces szüneti beszélgetés mennyi mindent feltár egy diákról, és a közösségről, anélkül, hogy arra direkt módon rákérdeznénk.
- Az agresszív viselkedést mindig észre kell venni, és reagálni kell rá. Ha másként nem, legalább szóban elítélni, mert ha az agresszor azt tapasztalja, hogy nincs visszajelzés, akkor a rosszallás elmaradását sokszor megerősítésként értelmezheti. Szervezett formában sikeresen lehet megoldani a konfliktusokat. Vagyis: az agresszív és az agressziót szenvedett fél közös megbeszélésén feloldani, megszüntetni a feszültséget a felek között (az ügy tisztázása); lezárni a konfliktust (ki mit tegyen és ne tegyen); egy ideig figyelemmel kísérni a két fél egymáshoz való viszonyát (időnkénti kontroll-beszélgetés).
- Mivel az agresszió és az empátia között fordított összefüggés van, vagyis minél empatikusabb egyénekből áll a közösség, annál kisebb az agresszív megnyilvánulások száma, ezért érdemes lenne tantervi keretek között is megvalósítani olyan foglalkozásokat, amelyek az empatikus viselkedés elsajátítását, erősítését célozzák.
- A nyugati államokban egyre eredményesebben alkalmazzák a bírósági gyakorlatban és egyéb területen, így az iskolai konfliktusok rendezésében is a mediációs technikát. Ez nálunk is mind inkább teret nyer. A pedagógusok, iskolai gyermekvédelmi felelősök (tovább)képzésénél jobban lehetne építeni erre az eljárásra. Szó volt már arról, hogy a tanulókat jobban be kellene vonni saját konfliktusaik békés rendezésébe. Erre a kortársmediációs gyakorlat kiépítése - megfelelő képzés, konstruktív konfliktus-megoldási eljárások elsajátítása segítségével - vélhetően eredményt hozna. Szintén eredményt hoznának a különféle konfliktus kezelési technikákat átadó tréningek, a mentálhigiénét szolgáló önismereti foglalkozások, amelyek nem direkt módon szerveződnek, hanem pl. drámajáték címszó alatt, de amibe a problémás, agresszív diákokat is célzottan bevonnák. Ezzel nem csak hasznos szabadidős programot biztosítanak számukra, hanem egyfajta terápiát is, hogy miként lehet a konfliktusokat békésen megoldani.
- Vannak olyan hazai civil szerveződések, amelyek alapvetően külföldi, már bevált gyakorlat alapján alternatív konfliktusmegoldó programokat működtetnek, és adják át e téren szerzett ismereteiket. A cél itt is a visszafordítás, a magatartás helyreállítása, hogy az agresszió ne forduljon a kriminalitás irányába. Az iskoláknak érdemes kapcsolatot kiépíteni velük.
- Az iskolai gyermekvédelmi felelősök tevékenységét jogszabály fogalmazza meg. Szerepük meghatározó az iskola életében. Ott, ahol jó szakember működik, sokat segíthet az iskolai közmorál színvonalának megtartásában. Feladatuk jobbára a szervezés, a különböző szervekkel, személyekkel való együttműködés kialakítása, fenntartása. Kevésbé kerül előtérbe munkájukban a szakmaiság, pedig ők az intézmény gyermekvédelmének közvetlen irányítói. Talán több olyan ismerettel kellene felruházni őket, amelyek alkalmasak arra, hogy pedagógiai eszközökkel, a prevenciós lehetőségek ismeretével segítsék a deviancia elleni küzdelmet. Az agresszió kezelését is magába foglaló továbbképzéseket kellene szervezni számukra. Aktív, önálló összekötőként kellene funkcionálniuk az iskola, a család, a pszichológus és a különféle segítő szervezetek között.

- Fokozottan segíteni kell a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat, hogy fejlesztésükkel elkerüljük az ebből fakadó frusztrációt, és az azt követő agressziót.
- Minden pedagógusnak, de főleg az osztályfőnököknek, gyermekvédelmi felelősöknek fel kell ismerniük a közösségben munkáló rejtett agressziót, ha a közösség valakit bűnbakként kezel. Fel kell tudnia figyelni arra is, ha valakit osztálytársa, vagy nagyobb társa zsarol, gyötör, megaláz. Az ilyenek és egyéb rejtett, nem kívánatos jelenségek felderítésébe a diákközösségek is bevonhatók, előzetesen kihangsúlyozva, hogy ez segítséget és nem besúgást, árulkodást jelent. Szerepe lehet itt a szülői közösségnek is (a gyermekek olykor otthon közlékenyebbek), de akár a panaszláda rendszernek is.
- A fejlesztőpedagógusok mindenhol valóban azt végezzék, amiért alkalmazzák őket: fejlesszék az arra szoruló gyermekeket. Ne vegyék át a tanítói, tanári szerepet és fejlesztés címszó alatt ne korrepetáljanak. Nem ez a feladatuk. Ha a diák korrepetálásra szorul, meg van a módja, hogy segítséget kapjon. Ha a pedagógus oktatási módszereinek hiányosságai miatt kell külön tanórára járnia, akkor az igazgatónak módjában áll változtatni a helyzeten. Sokféle fejlesztőpedagógiával kapcsolatos továbbképzés indul. Remélhetően ezek valóban ellátandó feladatokra készíti fel a résztvevőket. Mégis sokszor a fejlesztőpedagógusok a tanítók, tanárok tanórai munkájának hiányosságait pótolják, és nem a tanulói személyiség fejlesztését, korrekcióját végzik. Fontos ebből a szempontból is a fejlesztőpedagógus és a pszichológus rendszeres együttműködése, konzultációja, mivel ez sem valósul meg minden esetben.
- A pedagógiai kutatók a külföldi elméleti szakirodalom itthoni továbbcizellálása, vagy alkalmazásra használhatatlan elméletek gyártása helyett több, a nevelésben is hasznosítható eljárásokon törhetnék a fejüket, vagy elősegíthetnék a hazai viszonyokra adaptálható külföldi módszerek itthoni alkalmazását. A kutatóintézetek igazán tehetnének már többet a közoktatást sújtó anomáliák megszüntetésére. Az elméleti fejtegetések helyett több gyakorlatot segítő eljárást, módszert tárhatnának a pedagógusok elé.
- A gyermekbántalmazásra (fizikai, pszichés, szexuális) fel kell figyelnie az iskolának. A gyermeket meg kell védeni minden ártó hatásról, mivel ez alapvető pedagógiai kötelesség, de emellett arra is gondolnunk kell, hogy a bántalmazottak nagy része hamarosan maga is bántalmazó lesz.

Márpedig amitől egyéb ártó hatások mellett kiemelten óvni kell a közösséget és utódainkat, az nem más, mint az egyre terjedő és sokszor fékevesztett, romboló agresszió. Noha ez olykor korántsem egyszerű feladat, már némi pedagógiai optimizmussal belátható, hogy nem lehetetlen vállalkozás. Még akkor sem, ha a reneszánsz zseni, Leonardo mester (1452-1519) halála előtti utolsó szavai szerint az ember csak egy valamit akarjon elérni: a lehetetlent.

Irodalom:

Elliot Aronson: A társas lény, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.

Hetényi József-Százdi Antal: A Jesness-teszt gyermekvédelmi alkalmazása, Új Pedagógiai Szemle, 1995/10.

Gordon W. Allport: A személyiség alakulása, Gondolat, 1980.

Katerina Batzeli: Jelentés a fiatalkori bűnözésről, a nők, a család és a társadalom szerepéről, Európa Parlament plenárisülés-dokumentum 2004-2009. Véglegesítve: 2007.12.02.

Brokés-Hadházi Livia - Földes Petra: A Szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban In: Tanári létkérdések, Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek, RAABE Kiadó, 2006.

H.J.Leawitt: Kommunikációs sémák hatása a csoport teljesítményére, In: Csoportlélektan, Gondolat, 1969. (Válogatta, szerkesztette: Pataki Ferenc)

MÓDSZEREK, GYAKORLATOK, ÚJ UTAK

Takács Gábor: Időpontok felismerésének, megadásának és az időtartamok számításának tanítása

Az általános iskolai matematika tananyagában szereplő mennyiségek közül tanítványaink mindennapi életvitele szempontjából az idő (időpont), illetve az időtartam talán a legfontosabb olyan mennyiség, amelynek mérése, mértékegységeinek ismerete nélkülözhetetlen. Ennek ellenére tanításának módszertani irodalma lényegesen hiányosabb, mint a matematika anyagában szereplő többi mennyiség mérésével kapcsolatos országos szintű útmutatás, illetve iránymutatónak tekinthető publikálás. Ez a helyzet bizonyára azzal is magyarázható, hogy tanítványaink többsége az idő mérését, mértékegységeit családi körben tanulja meg, gyakran már a tantervben ütemezett időpont előtt. Sajnos a hátrányos helyzetű gyerekek számának növekedése időszerűvé teszi e témával való foglalkozást. Ugyanakkor a számjegy kiírású kvarcórák elterjedésével még a hátrányos helyzetűnek nem tekinthető gyerekek iskolán kívüli tapasztalatai is egyre egyoldalúbbak.

Az időtartam mérésére, időtartamok összehasonlítására bármilyen periodikusan ismétlődő változás megfelel. Kvalitatív összehasonlításhoz az azonos időpontban kezdődő vagy végződő időtartamok esetén még mértékegységet sem szükséges választani. Nyilván az azonos időpontban kezdődő (végződő) időtartamok közül az a nagyobb, amelyik tovább tartott (előbb kezdődött).

Az emberiség időfogalmának kialakulása is a rendszeresen - teljes vagy megközelítő pontossággal és szabályszerűséggel - visszatérő, ismétlődő természeti jelenségek megfigyeléséhez köthető. A nappal és az éjszaka szabályos váltakozása, a melegebb és a hidegebb, a szárazabb és a csapadékosabb időszakok, a tavaszi rügyfakadás, a gyümölcsök és a kalászosok érése, az őszi lombhullás, majd az elhalás, amely után ismét új élet sarjad, mind az emberi nem legősibb tapasztalati közé tartozik. A természeti népek „mindennapi tapasztalás” tényeihez kötődő időszámításán való túllépést az a felismerés tette lehetővé, hogy minden, szabályos időközökben ismétlődő természeti jelenség az égitestek mozgásától függ. Ezt követően már csak „idő” kérdése volt az égitestek mozgása egymáshoz viszonyított időtartamának pontos meghatározása, kiszámítása. Három alapvető mozgás (a Föld tengelyforgása, a Hold keringése a Föld körül, a Föld keringése a Nap körül) időtartama adja a természetes, az emberi szándéktól, számítástól független időegységeket (a nap, a hónap, az év). A többi idő egység (hét, óra, perc, másodperc) mesterséges, és akár meg is változtatható. Persze napjainkban ez már csak elvi lehetőség. A XVIII. század végén, a francia forradalom - idején, a metrikus mértékegység-rendszer kidolgozásakor volt az utolsó jelentős próbálkozás, amikor a tízes számrendszerhez igazodva egy napot tíz órára akartak osztani. A napnak 24 órára, az órának 60 percre történő osztása a sumer számolási módszerre nyúlik vissza. A sumerek a tízes számrendszer mellett a hatvanas számrendszert is használták. A Nap teljes körpályáját (geocentrikus megfogalmazás szerint) 360 részre (12 órára, egy-egy órát 30-30 percre) osztották. Így a sumerek egy percének időtartama az általunk használt perc időtartamának négyszerese volt, ami az akkori legpontosabb időmérő eszközök, a napórák pontosságának nagyjából éppen megfelelt.

Az időtartam mindig két időpont különbsége, ezért néhány kerek időtartamtól eltekintve (egy év tizenkét hónap, fél év hat hónap, egy hét hét nap, egy nap huszonnégy óra, fél nap tizenkét óra stb.) az időtartam meghatározását mindig időpontok mérésére kell visszavezetni. A különböző tevékenységek elvégzéséhez, különböző változások (pl. természeti jelenségek) bekövetkezéséhez szükséges időtartamok összehasonlítása mellett különböző időpontok megadásának (felismerésének, óra számlapjáról történő leolvasásának) a

megtanítása, készség szintig történő gyakoroltatása a témarészlet feldolgozásának első szakasza.

Második osztályban követelmény az idő mértékegységeinek ismerete (másodperc, perc, óra, nap, hét, hónap, év). Ezzel kapcsolatban két fontos dolgot szükséges megjegyezni. Egyrészt azt, hogy a tantervi követelmények teljesítése tanév végére esedékes. Másrészt azt, hogy a mértékegységek ismerete mindössze a fogalom ismeretét és használatát jelenti, a szabványos jelölések (s, min, h, d) ismerete és használata nem követelmény, ekkor még nem is tananyag. Sőt a nap jelét (d) a mindennapi életben való előfordulásának ritkasága miatt felsőbb osztályban sem indokolt, tanítani, használni.

Az óra számlapjának beosztását, a mutatók (csak az óra- és a percmutató) mozgásának értelmezését közvetlenül követheti a különböző időpontok leolvasásának gyakorlása. A fokozatosság didaktikai alapelve egyrészt a tanulók fejlődési sajátosságainak (gondolunk itt a játék kisiskolás korban betöltött szerepére) figyelembevételét kívánja, másrészt az ismeretszerzés szervezésének olyan időrendjét indokolja, amelyben az átmenet megfelelően kidolgozott az ismertről az ismeretlenre, a közeliről a távolabbira, a könnyebbről a nehezebbre, az egyszerűről az összetettre. Ez a fokozatosság két szinten, egymással párhuzamosan realizálható. Az órák számlapja és mutatói szerint, valamint a meghatározandó időpont szerint.

Először arab számjegyekkel 1-től 12-ig számozott, csak óra- és percmutató óráról olvassuk le az időpontot, a mutatókat ekkor még csak kismutatónak és nagymutatónak nevezve. Majd rendre olyan órákról, amelyek számlapja római számokkal számozott I-től XII-ig, amelyek számlapján arab, majd római számokkal, de csak a 3, 6, 9, 12 van feltüntetve; amelyen semmilyen számjegy sem szerepel, legvégül nem 60, hanem csak 12 egyenlő részre legyen osztva a kör kerülete, és becsülni kelljen a nem ötre vagy nullára végződő percek, másodpercek. Amikor másodpercmutató órákat kezdünk használni, akkor célszerű a nagymutató-kismutató elnevezések használata mellett az óramutató-percmutató kifejezést is használni. Természetesen ilyen sok fajta órával egyetlen tanító sem rendelkezik. Pedig az nyilvánvaló, hogy tanítványainknak a gyakorlati életben nem csak egyfajta számlapú óráról kell majd leolvasniuk a pontos időt. Másrészt a szemléletesség didaktikai alapelveinek érvényesítése is a különböző számlapú órák használatát indokolja.

A szemléletességnek, vagyis a dolgok és jelenségek közvetlen megismerésének elve a verbalizmus elleni küzdelem során pedagógiai közgondolkodásunk közhelyévé vált. Szinte szállóige már, hogy a „képtelen” tanulás életképtelen tudáshoz vezet. A gazdag tapasztalatokkal rendelkező emberek - akik mögött gazdag tevékenység áll, sokat láttak az életben (természetesen nem csak a szemükkel), megfelelően képzettek - tanulhatnak csak könyvekből is, mégpedig annál inkább, minél közelebb van ezeknek a könyveknek a tartalma saját tapasztalataikhoz. Viszont a tanulóknak, ha bármit is meg akarunk tanítani - különösen, ha elvárjuk, hogy ezt a tudást az életben sokoldalúan alkalmazzák is tudják -, akkor előbb megfelelő tapasztalatokat kell biztosítanunk számukra. Ezek a tapasztalatok annál értékesebbek, minél szélesebb körű a forrásuk. Használhatunk olyan méretű csörgőórát, amelynek számlapja és mutatói a tanterem távolabbi részeiből is jól láthatók. A különböző óralapokat írásvetítő transzparenszek készítésére szolgáló faliórára felrajzolva, a mutatókat színes (kék, zöld, esetleg piros) átlátszó műanyag fóliából (irattartókból) kivágva és patentkapoccsal az alapfóliára kapcsolva, a pontos idő leolvasását az egész osztállyal egyidejűleg gyakoroltathatjuk. Célszerű egy kis fóliakorongot az alapfólia és a mutatók közé tenni, hogy az összekapcsolt fóliák forgatás közbeni esetleges sérülését elkerüljük.

A meghatározandó (leolvasandó) időpont szerinti fokozatosságot tekintve egész órákkal kezdve, fél-, negyed-, háromnegyed órákkal (pl. fél kilenc, negyed nyolc, háromnegyed tíz stb.) folytatva, ötten osztható percek tartalmazó időpontokon keresztül

célszerű a percnyi pontosság megkövetelése. Ezt követheti az időpontok másodperc pontossággal történő leolvasása. Például:

a) Az óra mutatói közül

a kismutató az..... mutatja.

A nagymutató a mutatja.

A pontos idő erről az óráról leolvasva:

.....óra.....perc.

b) Egy napórából áll.

A legtöbb óra számlapján csak órának megfelelő beosztás van.



A percmutató..... óra alatt jár körbe.

Az óramutató..... óra alatt jár körbe.

A másodpercmutatóperc alatt jár körbe.

Nyilván az órák által mutatott konkrét időpontok leolvasásán, beállításán kívül közvetett megfogalmazású feladatok is szóba kerülhetnek. Például:

a) Egy nap..... órából áll.

A legtöbb óra számlapján csakórának megfelelő beosztás van.

A percmutató óra alatt jár körbe.

Az óramutató óra alatt jár körbe.

A másodpercmutató perc alatt jár körbe.

b) Hányszor kerüli el a nagymutató a kicsit 1 óra 50 perc és 10 óra 10 perc között?

Adj meg olyan 5 percnyi időtartamokat, amelyek ezeket az időpontokat tartalmazzák!

Ugyanazt azt az időpontot különböző megfogalmazásban is célszerű gyakorolni. Például: Nyolc óra húsz perc. Negyed kilenc múlt öt perccel. Fél kilenc lesz tíz perc múlva.

A rádió, a televízió műsorának, tömegközlekedési eszközök menetrendi adatainak, különböző intézmények felfogadási, üzletek nyitvatartási időszakainak megadása 24 órás időbeosztás szerint történik. Az órák számlapján viszont általában csak 12 órának megfelelő beosztás van. A 12 óra utáni napszakokban (délutáni, esti időpontokban) is értelmeznünk és gyakoroltatnunk kell az időpont megadását. Ez olyan ismeret, amelyet már alsó tagozatban minden tanítványunkkal a készség szint eléréséig indokolt gyakoroltatni. Gondoljunk arra, hogy tanítványaink milyen kellemetlen élethelyzetektől kíméljük meg, ha a 12 óra utáni napszakokban nem mástól kell megkérdeznie egy műsor kezdésének időpontját, tömegközlekedési eszközök indulásának, érkezésének időpontját, stb... . Ezért harmadik osztályban már célszerű ilyen feladatokkal foglalkoznunk. Például:

Csupán az órák mutatóinak állása alapján meg lehet-e különböztetni, hogy

- hajnal vagy délután van?

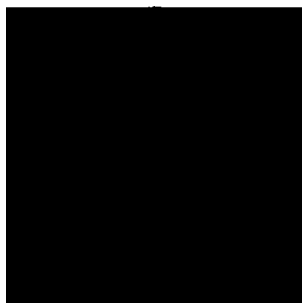
- éjfél vagy közeleg? nem

- este vagyvan?.....

- éjszaka vagy van?.....

Az időpont különböző napszakokban való meghatározását olyan hétköznapi problémával kezdhethetjük, mint például annak megbeszélése, hogy a rádióban miként mondák be a délutáni, esti időpontokat. Például: délután öt óra, este kilenc óra, reggel hat óra (célszerű, ha

olyan is van a problémák között, amikor nem kell átszámolni), délután fél hat. Első alkalommal dupla számozású óralappal (írásvetítővel kivetítve) segíthetünk az összefüggés felismerésében.



Rádió műsorokban viszonylag könnyű olyan időpontokat találni, amelyek éppen 12 óra eltéréssel kezdődő műsorokra vonatkoznak. Ilyen táblázat elemzésével jól kiegészíthetjük azt a problémafelvetést, amikor például azt kérjük a gyerekektől, hogy állítsák az óra mutatóit reggel negyed kilenc előtt öt percre és este nyolc óra tíz percre. Amikor már megértették, hogy a déli 12 óra utáni időpontokat úgy adjuk meg, hogy az óráról leolvasott értékhez még hozzáadunk 12 órát akkor a gyakorlásra szánt feladatok időpontra vonatkozó kérdése egyszerre két napszakra is vonatkozhat. Például:

a) Olvasd le az óráról a pontos időt!



Ha reggel van, akkor:

..... óra perc másodperc.

Ha este van, akkor:

..... óra perc másodperc.

b) Ezen az órán viszont egyértelműen látható, hogy a pontos idő 20 óra 18 perc 8 másodperc. Add meg ezt az időpontot másképpen!

.....
.....



Az üzletek, könyvtárak nyitvatartási adatainak, hivatalok ügyfélfogadási rendjének, tömegközlekedési eszközök járatsűrűségére vonatkozó adatoknak a felhasználásával jó néhány gyakorlati feladat tűzhető ki az időpont különböző napszakokban történő meghatározásával kapcsolatban. A nyitvatartási, félfogadási időszakokat, a járművek követési rendjét megadva eldöntendő problémaként olyan kérdéseket tehetünk fel, hogy nyitva van-e az üzlet, a könyvtár, van-e félfogadás konkrét időpontokban.

Gyakorlati feladatok készíthetők a postai keletbélyegző-lenyomatok („pecsétek”) felhasználásával. Természetesen a keletbélyegző-lenyomatokról leolvasható adatok nem okvetlenül a feladás időpontjára vonatkoznak, ezért a kérdésként feltehető adatok sem kizárólagosan a kezelés („lebélyegzés”) időpontjára vonatkozhatnak.

Az időpont és az időtartam fogalmának elkülönítése nem könnyű feladat. A mindennapos szóhasználatban legtöbbször csak a szöveggörnyezet alapján dönthető el, hogy az „idő” adat időpontra vagy időtartamra vonatkozik. Például: Délután két óra volt, amikor Tímea zongorázni kezdett. Tímea délután két óra hosszat zongorázott.

Nyilván beszélnünk kell arról is, hogy az éjfél, hajnal, reggel, délelőtt, dél, délután, este, éjszaka kifejezések közül melyek jelentenek időpontot és melyek napszakokat.

Az időpont és az időtartam megkülönböztetésének gyakorlásához többé-kevésbé didaktikus történeteket (például a helyes napirendről) készíthetünk, és írásvetítővel kivetítve vagy feladatlapon kézbe adva szétválogattathatjuk az időpontot és az időtartamot jelentő adatokat. Például: Húzd alá a következő szöveg adatai közül hullámos vonallal az időpontot, egyenes vonallal az időtartamot jelentőket!

- Második osztályban még csak viszonylag rövidebb, egyszerűbb szöveget használva:

Tibort édesanyja reggel hat órakor ébreszti. Fél hétre készül el a reggeli, addig mosakszik, öltözik, és még negyedórája marad a halak etetésére is. Hét óra előtt 10 perccel elmegy az ABC-be iskolatejet venni, Húsz perc múlva már az iskolába indul. Ő a hetes, ezért kell már fél nyolckor az osztályban lennie. Tíz perc alatt végzi el a hetes tanítás előtti feladatait.

- Harmadik, negyedik évfolyamon már hosszabb, összetettebb szövegű feladatot adva:

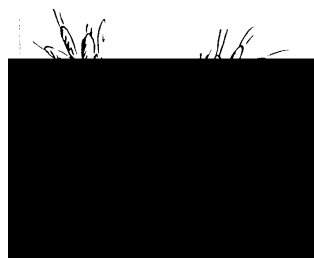
Zsuzsinak tegnap program gazdag délutánja volt. Tanítás után gyorsan ebédelt már 13³⁰-kor otthon volt, Hazaérkezése után 10 perccel kezdte tanulni az iskolában délelőtt feldolgozott ismereteket. Ezzel szokatlanul korán végzett, így még fél órát furfangos matematika kérdéseken töprenghetett. Negyed ötkor indult el a 17 órakor kezdődő mozielőadásra, pedig a mozi csak 10 percnire van a lakásuktól és a 21. sorba szóló jegyét édesanyja már tegnapelőtt este megvette. Ugyanis a könyvtár csak 18³⁰-ig van nyitva és Zsuzsi meg akarta keresni Örkény István egyik ötperces novelláját. Kilenc perc alatt sikerült is megtalálnia. Kényelmesen sétálgatott a moziig, kezdés előtt már hat perccel ott volt. A másfélórás vígjátékon jól szórakozott. Hazafele még zárás előtt negyed órával sikerült a délelőtt tiztől este hétig nyitva tartó üzletben a múlt héten kinézett 2x45 perces BASF 90 típusú magnókazettát megvásárolnia. Este hétkor már a ma délelőltre feladott leckék átnézésével foglalkozott.

Természetesen nem csak különböző időpontok leolvasása (különböző számlapú órákról), valamint az időpont és az időtartam megkülönböztetése jelenti a témarészlet második évfolyamon esedékes feldolgozását. Óráról leolvashatónál nagyobb mértékegységekkel kapcsolatos feladatokkal, a naptár használatának gyakorlásával is foglalkozni kell másodikban. Például:

- Naptár használata (koncentráció a környezetismeret anyagával)

a) Milyen napra esett szeptember elseje abban az évben, amikor augusztus 20-án szerda volt?

Augusztus 20-án szerda,
augusztus 27-én
augusztus 28-án
augusztus-én
augusztus-án
augusztus 31-én
szeptember elsejénvolt.



b) Enikőnek IX. 17-én, pénteken volt a születésnapja.

Teréznek öt nappal később.

Írd le a dátumot és a napot, amikor Teréz születésnapja lesz!

Dátum..... Nap:.....



c) Tudod-e, hogy melyik hónapban és hányadikán van a születésnapja?

Édesanyádnak:

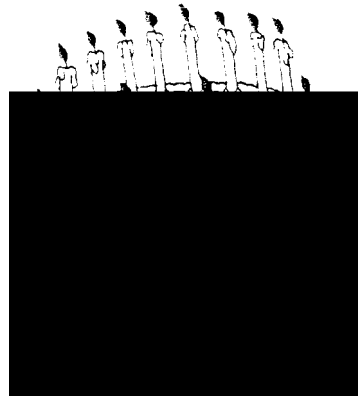
..... hó nap

Édesapádnak:

..... hó nap

Nagymamádnak:

..... hó nap



- Időpontok meghatározása (koncentráció a környezetismeret, a mindennapi életvitel anyagával)

A könyvtár olvasóterme nyitva van:

Hétfő: 10-20 h

Kedd: 10-20 h

Szerda: 10-14 h

Csütörtök: 10-20 h

Péntek: 13-18 h

Szombat: 13-18 h



Dönts el, hogy a következő időpontokban nyitva van-e az olvasóterem!

Csütörtökön délután fél öt előtt tíz perccel:

Hétfőn délelőtt háromnegyed tízkor:

Kedden este negyed nyolckor:

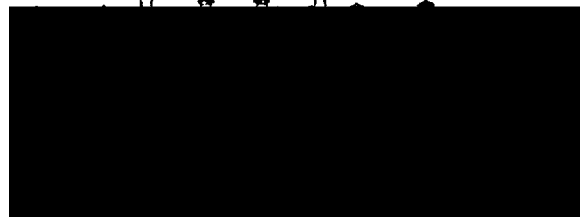
Szerdán délután háromnegyed négykor:

Harmadik osztályban e témárészlet ismeretanyaga és követelményei lényegében nem bővülnek, ezért a témárészlethez tartozó ismeretek megerősítése, szinten tartása, gyakorlása a feladat. Ehhez célszerű olyan problémákat kitűzni, amelyek nem csupán egyszerű gyakorlásra alkalmasak, hanem többcélúak. Például a tanulói motiváció felkeltésének, erősítésének egyik lehetséges módja furfangos, beugratós, tréfás feladatok kitűzése. Néhány ilyen feladat:

- a) Klári fél óra alatt ér az iskolába, a húga pedig 35 perc alatt, ha külön-külön mennek.

Hány perc alatt érnek az iskolába, ha együtt mennek?

..... perc alatt.



- b) Egy gyalogos másfél óra alatt ér a szomszéd faluba. Hány perc alatt teszi meg az utat, ha útitársa is akad és ketten mennek ebbe a faluba?

E két feladat megoldása az egyidejűség felismerését igényli, amelynek mintájára természetesen még számtalan feladat fogalmazható. Természetesen a tojásos feladatnál nem egymás utáni főzésekre vonatkozik a kérdés és azt is feltételezzük, hogy a főzésre használt edény mérete elegendő a nyolc tojás számára, valamint a hőforrás teljesítménye a tojások számának növelését elbírja (azaz nem növekszik meg a főzés időtartama).

A diszkrét pontokkal szakaszolt folytonos mennyiségek, így az egymást követő egyenlő időtartamok és kezdetüket, végüket megadó időpontok kapcsolatának vizsgálata, a kapcsolat felismerését kívánó feladatok megoldása is nagyon tanulságos lehet. Konkrétan:

a) Zoltánék kedden mentek el üdülni, és a következő héten csütörtökön jöttek meg. Hány napig voltak távol?

Érdemes szóba hozni, hogy egy háromnapos kiránduláshoz általában két éjszakára szoktak szállást szervezni.

b) Karcsi az elmúlt nyáron lovas táborban volt. A tábornyitáskor tartott zászlófelvonás július 17-én, a táborbontás július 26-án volt.

Hány napig tartott a táborozás?

c) Hány napig tartott a XXIX. nyári olimpia, ha 2008. augusztus 8-án gyűjtötták meg az olimpiai lángot, és augusztus 24-én volt a zárőnnepély?

d) Egy falióra öt másodperc alatt üti el a 6 órát.

Mennyi idő alatt üti el a 12 órát?

e) A céllövőversenyen egy-egy sorozatban úgy keli leadni 8-8 lövést, hogy az első és az utolsó lövés között legfeljebb 40 másodperc telhet el.

Mennyi idő telik el két lövés között, ha a versenyző kihasználja a teljes 40 másodpercet, és egyenletesen lő?

Ilyen és hasonló problémák megoldása a feltétele annak, hogy nyolcadik osztályban, például fizikaórán a tanulók többsége magától értetődő természetességgel (57-1)-szer 25 méterként számolja az utat a következő feladat megoldásakor:

Egy utas az egyenes pályán, egyenletes sebességgel mozgó vonat sebességet úgy határozta meg, hogy megszámlolta a sín mellett 25 méterenként felállított táviróoszlopokat, melyeket a másodperc mutató óráján mért idő alatt a vonat elhagyott.

Mennyi volt a vonat sebessége, ha másfél perc alatt 57 oszlopot számolt meg?

A mérések témarészlet feldolgozásának legfontosabb feladatai a gyakorlati mérés megtanulása és ezzel együtt a mennyiség, a mérőszám és a mértékegység kapcsolatának feltárása. A cselekvő, személyes tapasztalatszerzést nem pótolja az, ha a tanuló mérés helyett csak azt látja, hogy miképpen mér a tanító néni, a matematikatanár vagy valamelyik másik tanuló. A tényleges mérést nem szabad a mértékegységek megtanításával, begyakoroltatásával és az átváltások absztrakt végeztetésével helyettesíteni. Nem helyes, ha a szabványegységek ismerete és a gyakorlati mérésekben való használata (váltások, számolások) önálló - öncélú - produkciókká válnak.

A mértékváltás előkészítése eredményesen végezhető a használt szabványegységekre vonatkozóan ugyanannak a mennyiségnek különböző egységekkel történő mérésével.

A mértékváltásoknak a konkrét mérésekhez való közvetlen kapcsolása az időtartam esetében sajátos nehézségekkel jár. Az egységek többsége túlságosan nagy, túl „időigényes” ahhoz, hogy tényleges méréshez kapcsolhatnánk a mértékváltásaikat. Másrészt az időtartam és a szög mérésének kivételével a többi mennyiség (metrikus) szabványegységei rendszerének kiépítését, a mértékváltásaikat jól kapcsolhatjuk helyiértékrendszer megismeréséhez. Ezt a lehetőséget az időtartam esetén nyilván nem használhatjuk ki.

Általában minden mennyiség mérésére igaz, hogy célszerű, ha becslés előzi meg a mérés tényleges elvégzését. Ez az időtartamok mérésénél is betartandó. A nagyobb mennyiségek vonatkozásában, esetleg a becslés a tényleges mérés nélkül „gondolat-kísérlethez” kapcsolódhat. De még ilyenkor is igyekeznünk kell gyakorlatias problémát felvetni. Például harmadik osztályban megbeszélés tárgya lehet egy ilyen kérdéssor:

- Mit tudsz csinálni?

Egy perc alatt: Egy óra alatt:

Egy nap alatt:.....

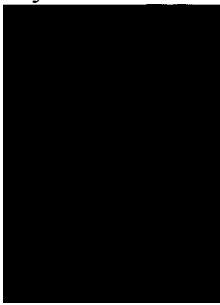
Egy hét alatt:.....

Egy hónap:.....

Egy év alatt:.....

Az időtartam meghatározását (mérés és számítás) negyedik osztályban kell megtanítani. Mivel az időtartam mindig két időpont különbsége, könnyen számolási problémává válhat a feladat. A napnál kisebb egységek esetén fontos, hogy legalább egy óráról való leolvasás is része legyen valamennyi kitűzött feladatnak. Amikor nem hat túlságosan erőltetettnek, akár mindkét időpont is tényleges leolvasás (mérés) eredménye lehet. Ebben az osztályban már egyre gyakrabban indokolt az óra, a perc és a másodperc szabványos jelét is használni. Természetesen a fokozatosság betartása az időtartam meghatározások tanulásakor-tanításakor is szükséges. Célszerű a mindennapos életvitellel kapcsolatos feladatokat megoldatnunk. Néhány ilyen feladat:

- a) Az autóbusz az óra által mutatott időpontban indult.
Délután negyed kettő előtt öt perccel ért a végállomásra.
Mennyi volt a menetideje?

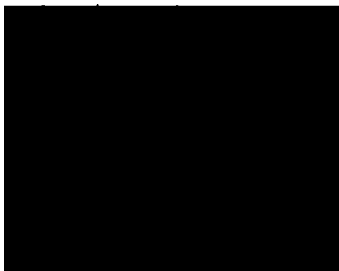


Érkezett:óraperc

Indult:óraperc

Menetidő:óraperc

- b) A bábszínház 45 perces matiné előadása fél tízkor kezdődött.



A pontos idő az

órán látható.

Mennyi ideig tart még az előadás?

A kezdés időpontja: h min

A befejezés időpontja: h min

A pontos idő: h min

A hátralévő időtartam: h min

- c) A tigris az esti előadáson pontosan kettő perccel előbb jött be a porondra, mint háromnegyed kilenc.

A pontos időt ez az óra mutatja:



Olvasd le!



Hány másodperce van a tigris a porondon?

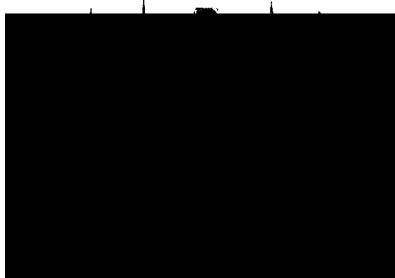
Pontos idő: óra perc másodperc

Bejött a tigris: óra perc másodperc

Eltelt időtartam: óra perc másodperc = másodperc

d) Az Operaházban az előadás este nyolc óra húsz másodperckor kezdődött. Az előadás pontos időtartama két óra harmincnégy perc (a szünetet és az első részt követő taps időtartamát is pontosan bele számolva). A pontos idő az órán látható.

Mennyi ideig tart még az előadás?



A kezdés időpontja: h min s

Az előadás időtartama: h min s

A befejezés időpontja: h min s

A pontos idő: h min s

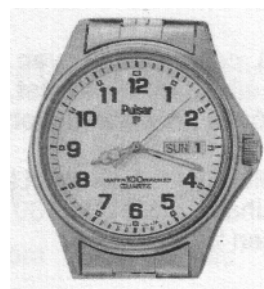
A hátralévő időtartam: h min s

e) Olvasd le az óráról a pontos időt!

Ha délelőtt van: h min s

Ha este van : h min s

A vonat menetrend szerint 0¹⁵-kor érkezik a végállomásra.



Mennyi idő van még a vonat várható érkezéséig?

Ha délelőtt van:

..... h min s

..... h min s

Ha este van :

..... h min s

..... h min s



Nagyobb mennyiségek esetén az időtartam-meghatározás nyilván már csak számolás. Ekkor a feladatokat célszerű úgy választani, hogy más nevelési-oktatási célt is szolgáljanak (például: hazafias nevelés, tantárgyon kívüli koncentráció stb.). Néhány ilyen feladat:

- Budapesten, a Hősök terén található Millenniumi Emlékművet a magyar honfoglalás ezeréves évfordulóján, 1896-ban építették.

Mikor volt a honfoglalás?

Mikor lesz a honfoglalás kétezredik évfordulója?

- Johannes Kepler, a világhírű nemet csillagász és fizikus 1571. december 27-én született. 1630. november 15-én halt meg.

Hány évet élt?

- Kölcsey Ferenc, a magyar Himnusz költője 1791. augusztus 8-án született. 1838. augusztus 24-én halt meg.

Hány évet, hónapot élt?

- Erkel Ferenc, a Himnusz zeneszerzője 1810. november 7-én született. 1893. június 15-én halt meg.

- Hány évet, hónapot, hetet élt?

- Hány nap van március 15-e és augusztus 20-a között?

- Hány nap van augusztus 20-a és október 23-a között?

A matematika tanításának általános iskolai koncepciója az egyes témák-témárészek anyagának feldolgozását egymással összekapcsolva, egymással kölcsönhatásban feltételezi. Ezért szükségesnek tartjuk néhány példán azt is bemutatni, hogy az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának ismeretei hogyan ágyazhatók más témárészek anyagába, illetve más témárészek anyagába tartozó ismeretek miként kapcsolódnak témánkhoz.

Néhány feladat a sorozatok témaköréhez kapcsolva:

- Milyen napra esett január elseje abban az évben, amikor január 27-én kedd volt?

- Milyen napra esett szeptember elseje abban az évben, amikor augusztus 20-án csütörtök volt?

- Tudjuk, hogy májusban pontosan 4 hétfő és 4 péntek volt. A hét melyik napjára esett május elseje?

Néhány feladat a törtszámok összehasonlítása, átszámítása témaköréhez kapcsolva:

- Klári öccse $\frac{3}{4}$ éves. Zoltán húga $\frac{1}{4}$ éves.

Melyikük kistestvére született előbb?

- Tamás öccse hét hónapos. Etelka húga fél éves.

Melyikük kistestvére született később?

- Tibor $\frac{1}{5}$ perc alatt, Tamás $\frac{1}{4}$ perc alatt fut 60 métert.

Melyikük fut gyorsabban?

Hány másodperc alatt futnak 60 métert?

- Gábor $\frac{5}{6}$ perc alatt, Miklós $\frac{6}{5}$ perc alatt úszott 50 métert.

Melyikük úszik gyorsabban?

Hány másodperc alatt úsztak 50 métert?

- Ádám háromnegyed óra alatt tanulta meg a leckéjét, Éva ötnegyed óra alatt. Hány perc alatt tanulták meg a leckét?

Néhány feladat a nyitott mondatok megoldása, alpműveletek gyakorlása témaköréhez kapcsolva:

- Hányszor jár körbe a percmutató egy hét alatt az órán?

- Hányat dobban az ember szíve egy nap alatt, ha percenként 72-t ver?

- Percenként átlagosan 18-szor veszünk lélegzetet.

Hány lélegzetet veszünk déltől éjfélig?

- Naponta fél millimétert nő a hajunk.

Szökőévben mennyit nő egy ember haja?

Tíz év alatt mennyit nő egy ember haja?

Nagyon kevés embernek van ilyen hosszú haja! Miért?

- Hány órát tölt egy évben a munkahelyén az a felnőtt, aki naponta 8 órát, hetente 5 napot, havonta 4 hetet, évente 11 hónapot dolgozik ott?

(Szándékosan egyezik a „dolgozás” és a munkahelyen tartózkodás időtartama!)

- Imre ipari tanuló. Édesapja kétszer annyi, meg még hét évvel idősebb, mint ő.

Hány éves lehet Imre?

Írd fel nyitott mondattal, hogy milyen összefüggés van Imre és édesapja életkora között!

Mit állíthatunk édesapa és Imre életkorának különbözőségéről?

A megoldáshoz: Nyilván: $A - I = (21+7) - I = I+7$, azaz hét évvel több, mint Imre életkora. A kérdést nem csak így lehet értelmezni: mivel az idő mindenki számára egyformán telik, életkoruk közötti különbség állandó marad (mégpedig pontosan annyi ez a különbség, mint ahány éves volt akkor az édesapa, amikor Imre született).

- A római számlapos óra kétszer annyit siet, mint amennyit az arab számlapos óra késik.

Mennyi a pontos idő?

Római: óra perc

Arab: óra perc

Különbség: óra perc

A különbség része: perc

A pontos idő, ha délelőtt van: óra perc

A pontos idő, ha késő este van: óra perc

A megoldáshoz: a feladat két órája által mutatott időpontok különbségének (római számlapos – arab számlapos) a harmada az az időtartam (4 perc), amennyivel az arab számlapos óra késik. Ezért a pontos idő

- ha délelőtt van: 9 óra 30 perc,

- ha késő este van: 21 óra 30 perc.

A matematika tananyagában nagyon sok olyan gondolatmenettel megoldható probléma található, amelyek fordított sorrendben is felvethetők, végigjárhatók. E ténynek a megértés segítésére való felhasználása természetes módszere matematikatanításunk mindennapjainak. Az időpont és az időtartam mérésével kapcsolatos fordított fogalmazású problémák gyakorlatiasságára vonatkozó didaktikai bizonytalanság miatt indokolt a következőket megfontolni. Lényegében a tanulók óramodelljein a tanító által megadott időpontok beállításának, időtartamok követésének, órák számlapjaira a mutatóknak a megadott időpontnak megfelelő helyzetben való berajzolásának a létjogosultságáról van szó. Ébresztőórán a csörgőmutató beállításának gyakorlatias volta nyilván vitathatatlan. A többi

mutatóval kapcsolatban pedig tekintsük következő problémát: Negyedóra múlva kezdődik az előadás, akkor hogyan helyezkednek majd el az óra mutatói?

Célunk alapvetően az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának megtanításához felhasználható legfontosabb feladattípusok ismertetése volt, ezért a teljesség igényét fel kellett adnunk.

Bizonyára a későbbiek során egyre jobb megoldásokkal találkozhatunk, különösen, ha egyre több Kolléga ismeri fel, hogy tapasztalatai átadásával, tapasztalataink cseréjével eredményesebbé tehetjük munkánkat.

Felhasznált irodalom

- (1) Csengeri Pintér Péter: Mennyiségek Mértékegységek Számok SI
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1981. 25., 48-49. old.
- (2) Denkinger Géza - Scharnitzky Viktor - Takács Gábor - Takács Miklós:
MATEMATIKAI ZSEBLEXIKON
Akadémiai Kiadó - Typotex Kiadó, Budapest, 1992. 380-383. old.
- (3) MAGYAR NAGYLEXIKON kilencedik kötet
Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest, 1999. 762. old.
- (4) MÉRÉSTECHNIKAI KISLEXIKON
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1976. 286. old.
- (5) Nyikolaj Sejkov: Élet és szimmetria
Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1987. 71. old.
- (6) Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete
Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1981. 94-95., 345-348. old.
- (7) TERMÉSZETTUDOMÁNYI LEXIKON harmadik kötet
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. 307-308. old.
- (8) Takács Gábor - Takács Gáborné:
MATEMATIKAI KONDICIONÁLÓ 5-8. osztály
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet
Győr, 1992. (második kiadás) 64-81. old.
- (9) Takács Gábor - Takács Gáborné:
Tanári kézikönyv a Matematika Kondicionáló használatához
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet
Győr, 1991. 44-49. old.
- (10) Takács Gábor - Takács Gáborné:
MATEMATIKAI KONDICIONÁLÓ KISISKOLÁSOKNAK I. kötet
Országos Továbbképző Taneszközfelkészítő és Értékesítő Vállalat Veszprém, 1993. 72-107. old.
- (11) ÚJ MAGYAR LEXIKON 5. kötet
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. (nyolcadik, változatlan lenyomat) 123. old.
- (12) ÚJ MAGYAR LEXIKON 3. kötet
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. (nyolcadik, változatlan lenyomat) 360-362. old. old.

Hock Zsuzsanna: Pedagógiai szakmai szolgáltatás és iskolai könyvtár

Az iskolai könyvtári szakértői munka nagy hagyományra tekint vissza a fővárosban. Iskolai könyvtári szakterületen országosan elismert személyiségek követték egymást a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézetben. Ahogy a közoktatás változott, úgy változott a feladatkör elnevezése is Intézetünkben: szakfelügyelőből vezető szaktanácsadó majd pedagógiai szakértő lett, ám a teendő a kezdetektől napjainkig az iskolai könyvtári munka segítése maradt.

Ugrin Gáborné, Ballér Endréné, Könyves-Tóth Lilla, Dán Krisztina végezték ezt a feladatot nagy hozzáértéssel az elmúlt évtizedekben. Szakmai segítők között olyan kiemelkedő iskolai könyvtári szakembereket találunk, mint C.Tóth Pálné, Czimmer Györgyné Dragon Katalin, Haralyi Ervinné, Hegedüs Gyuláné, és Szepesi Hajnal. Gyakorló könyvtárostanárként mindennapjaik tapasztalait adták át a főváros intézményvezetőinek és könyvtárostnáráinak. Az iskolalátogatások során számos könyvtár megújulását és számos könyvtárostnár kiemelkedő munkájának elismerését kezdeményezték. Ezekről tanúskodnak a megmaradt jegyzőkönyvek és a jelenlegi látogatások.

A hagyományokat folytatva, napjaink „kihívásainak” igyekszünk megfelelni: jómagam, mint az Intézet belső munkatársa, s könyvtárostnár kollégáim, mint külső szaktanácsadók: dr. Eigner Judit, Nagy Attiláné, Rónyai Tünde, Szalai Tamásné. Reméljük a megújuló szaktanácsadói rendszerben még mások is ott szerepelnek majd, hiszen a fővárosban számtalan kiváló könyvtárostnár dolgozik, akiknek napi tevékenysége nemcsak Budapest, de az egész ország számára példaértékű lehet.

Mit kell(ene) tegyen, mit tehet a könyvtárpedagógiai szakértő az iskolai könyvtárakért a 21.század első évtizedének végén? Az alábbiakban erre próbálok választ adni.

A pedagógiai szakmai szolgáltatás feladatait a 1993. évi LXXIX tv. a közoktatásról 36.§ részletesen szabályozza. Ezek a tevékenységek valamennyi szaktárgyra vonatkoznak, így a *könyvtárhasználati ismeretek oktatására, az iskolai könyvtár legfontosabb feladatára* is. Ennek oktatása *speciális helyszínen, a könyvtárakban* történik, amelyek kettős szerepet töltenek be az oktatási intézményekben. Egyrészt oktató-nevelő munkájuk során azokat az eszközöket, módszereket tanítják meg a diákoknak, amelyek segítségével az egész életen át tartó tanulás képessége fejlődhet, másrészt biztosítják az információforrást az önálló ismeretszerzéshez (hagyományos könyvtári funkció).

Szakmai közösségépítés „terei”

A budapesti könyvtárostnárok közössége több, szorosan összekapcsolódó, s egymásra épülő, nélkülözhetetlen kisebb csoportból épül föl. Egyiket sem lehet megszüntetni, hiszen valamennyinek fontos szerepe van.

A főváros kerületeiben az önkormányzatok fenntartása alatt – igaz, nem egységes formában – de létezik pedagógiai szakmai szolgáltatás, amelyek a kerület általános iskoláit segítik. Az ideális, önálló szaktanácsadói feladatellátás ritka. Sok helyütt magasan egy magasan képzett könyvtárostnár, a napi feladatai mellett látja el a kerület többi oktatási intézményének módszertani támogatását. Ám előfordul az is, hogy az informatika közösség fogadta be a

változások során „árván maradt” könyvtárostanárokat, s van olyan kerület is, ahol egyáltalán nincs se tantárgygondozó, se szaktanácsadó. Sajnálatos, pedig ezek a kerületi közösségek sokat tehetnek azért, hogy a Nemzeti Alaptantervben kiemelt kulcskompetenciaként megjelenő önálló ismeretszerzés, információszerzés képessége, a tanulás-módszertani képességek, valamint a digitális kompetencia alapjai már az oktatás-nevelés alapozó szakaszában kialakuljanak.

Ezért mondjuk, hogy az általános iskolai könyvtárostanárok képezik a bázisát annak a munkának, amelyet a Fővárosi Középiskolai Könyvtárostanárok Műhelyében végeznek kollégáim, a középiskolai könyvtárostanárok. Ők alkotják ugyanis a rendszer második elemét. Jó érzés tudni, hogy a fővárosi fenntartású középiskolákban van könyvtárostánár, aki az oktatási törvényben előírt módon végezhetik és végzik munkájukat.

Erre a két pillérre építhetem munkám, mint pedagógiai szakértő a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben.

Szakmai műhelyek

Az elmúlt években munkánk középpontjában azoknak a könyvtárostánári műhelyeknek a megteremtése állt, amelyek „lefedik” valamennyi speciális területét a magyar oktatási rendszernek. Célunk az, hogy minden könyvtárostánárnak megteremtsük a hovatartozás érzésén túl, azokat a lehetőségeket, amelyekkel a modern információszerzési technikák első számú birtokosaivá válhatnak valamennyi oktatási intézményben.

Ehhez elengedhetetlen, hogy már az általános iskolában, sőt az óvodában is, a könyvtárostanárok magas szakmai képzettséggel rendelkezzenek. Ezért kiemelten fontos a Kerületi szaktanácsadók, tantárgygondozók Műhelye. Számukra rendszeres találkozási alkalmat teremtünk. Meglátogatjuk a kiemelkedő hatékonysággal működő közösségeket. Több nagy hagyományú kerületi könyvtárostánár közösség jött létre egy-egy kiemelkedő szaktanácsadó munkája során. A kerületi szaktanácsadók közül sokan az Országos Szakértői Névjegyzéken is szerepelnek, ezért fontos megemlíteni azt a két évente hagyományosan megrendezésre kerülő Iskolai Könyvtári Szakértői konferenciát, amelyet a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet szervez.

Szakmai tudásukkal sokat segítenek nemcsak a kerületi könyvtárostánároknak, de Budapest Könyvtárostánár Műhelyének is. Természetesen eltérő életpályájuk sokszínűvé teszi tevékenységüket a pedagógiai szakmai szolgáltatás területén is.

Mérés – értékelés

A fővárosban hagyománya van annak, hogy tantárgyi mérőlapokkal segítjük az oktató-nevelő munkát. Ennek részét képezi az a mérés, amelynek segítségével a 90-es években képet alkothattunk a fővárosi középiskolások könyvtárhasználati tudásáról (Dán Krisztina vezető szaktanácsadó munkája). A tudásalapú mérőlapot valamennyi kerületi pedagógiai szolgáltató is megkapta, felhasználásra.

A jelenlegi könyvtárhasználati tudásról a fővárosi fenntartású középiskolákban a kompetencia alapú mérőeszközzel 2008 őszén szeretnénk képet kapni. A mérőlap elkészítésében a Fővárosi Könyvtárostánár Műhely egyik kiváló könyvtárostánára, Örményi Farkas Andrea volt a közvetlen szerzőtársam.

A pedagógiai értékelés lehetőségét rejtik magukban azok az *iskolalátogatások* is, amelynek során szaktanácsadó kollégáimmal az elmúlt négy év folyamán szinte valamennyi fővárosi fenntartású oktatási intézmény könyvtárát meglátogattuk. Munkánkhoz fölhasználhattuk a

korábbi évek tapasztalatait, amelyek jegyzőkönyv formájában megőrzésre kerültek. A könyvtári munkának, a könyvtárostani feladatok ellátásának intézményi értékeléséhez elkészítettük a könyvtárostani teljesítményértékelésének kritériumait, ezek számbavételéhez is segítséget jelentenek a látogatások.

Az iskolai könyvtár kettős feladatnak, a könyvtári és oktató-nevelő munkának is eleget kell tegyen. Ezért e látogatás alkalmával nemcsak a könyvtár állapotát, de a könyvtárhasználati ismeretek oktatását is igyekszünk felmérni, tanácsokkal segíteni. Magunk is azt látjuk, hogy e téren még igen sok módszertani hiányosság van. Ezért tartottuk fontosnak, hogy akkreditált továbbképzés keretében ismerkedhessenek meg kollégáink a könyvtárhasználati ismeretek oktatásának módszertanával. Reméljük egyre többen tudják majd oktatni az IKT korában a modern információszerzési technikákat is.

A pedagógiai értékelés kiemelt módjának tekintjük azt, amikor a Középiskolai műhely látogat el egy-egy iskolai könyvtárba. Ezek az együttlétek alkalmat teremtenek arra, hogy kollégáink megismerjék egymás munkáját, tanuljanak az ötletekből. Arra is jók ezek a műhelyfoglalkozások, hogy kiemeljünk, példának állítsunk néhány, évente 5-6 iskolai könyvtárat, könyvtárostánárt, iskolavezetést.

Pedagógiai tájékoztatás

A Fővárosi Könyvtárostánárok Műhelye a továbbképzések hagyományát folytatva - megújítva rendszeresen szervez *műhelybeszélgetéseket*, amelyeknek helyszíne a főváros valamelyik iskolai könyvtára. Ezek alkalmával *a szakmát leginkább foglalkoztató kérdések* alapján hívunk előadókat. Igyekszünk írásbeli tájékoztató anyagokat is összeállítani a műhely tagjainak. Rendszeresen adunk hírt magunkról nemcsak az Intézet hírlevelében és a honlapon található önálló oldalunkon, de a szakmai fórumot jelentő folyóiratokban, internetes oldalakon és levelezőforumokon is.

A Műhely munkáját igyekszünk azzal is segíteni, hogy egy-egy tanévre vonatkozóan célunkat „szlogen” formájában is megfogalmazzuk. Így lett 2006 a Gyakorlat éve, amelynek keretében bemutató óra sorozatot szerveztünk. 2007 pedig a Kézfogás éve, amikor a közösség teremtés jegyében, az iskolai könyvtár intézményen belüli és kívüli partnereit igyekeztünk megszólítani. 2008 a Párbeszéd éve lesz, a „Kultúrák közti párbeszéd” évének alkalmából.

A pedagógiai tájékoztatást szolgálják a *szakmai délutánok*, amikor egy-egy kiemelkedő témát járunk körül. Ezek minden évben szeptember, november, február és április hónapban vannak, s előre már tanév elején meghirdetjük, hogy az iskolák tervezni tudják. A szakmai napok során az elmúlt év kiemelkedő témája volt az Agresszivitás és könyvtár, vagyis a könyvtári lehetőségek számbavétele. Tervezzük, hogy ennek nyomán könyvtárhasználati *bemutató órákat* szervezünk a témához kapcsolódóan.

Speciális tematikájú találkozási alkalmat kínálunk a kollégiumi, a sajátos nevelési igényű gyermekeket oktató intézmények könyvtárostánárainak.

Fontosnak tartjuk a *könyvtárostani életpályát kezdők mentorálását*, hiszen a jogszabályban előírt mentorálási tevékenységet az oktatási intézményekben e speciális területen nehezen tudják belső munkatárssal megoldani, s egyéb szakos kollégák a könyvtárostani hivatás gyakorlatába nemigen tudják „bevezetni” a pályakezdőket. A Könyvtárostánárok Egyesületének Ifjú Könyvtárostánár díjára e körből is szívesen terjesztünk föl kollégákat. Sikerünk is volt már, amikor **Terdik István** könyvtárostánár kollégánk elnyerte e címet.

Különlegességnek számít az *Osztálykönyvtárosok köre*, ahol az iskolai könyvtárak legnagyobb felhasználói körét, a diákokat igyekszünk bevonni az együttgondolkodásba – övék tehát a *Tékás kör*.

A műhelybeszélgetések, a szakmai napok összekovácsolták Budapest könyvtárstanárait, sőt csatlakozott hozzánk több Pest megyei könyvtárstanár is. Elmondhatjuk, hogy megalakult a **Fővárosi Könyvtárstanárok Műhelye**, amely állandó kapcsolatot jelent a kollégákkal. Erre szolgál önálló levelezőlistánk, amelyet a Fővárosi Oktatástechnológiai Központ munkatársai hoztak létre.

Munkánkban kiemelkedő helyet foglal el azoknak a hagyományoknak ápolása, amelyet a korábbi években az Intézet vezető szaktanácsadói indítottak útjukra. Ezek közé tartozik a megújult formában, de változatlanul a jogi-közgazdasági, építészeti és módszertani tájékoztatást szolgálva, megjelenő kiadványuk, a *módszertani füzetek könyvtárstanároknak*.

Szakmai továbbképzés

A pedagógiai szakmai szolgáltatás kiemelkedő feladata, hogy az oktatási intézmények pedagógusait módszertani továbbképzések során képessé tegyék a legújabb oktatási technikák, módszerek alkalmazására.

A Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben tradicionálisan vannak *akkreditált továbbképzések*. Természetesen ezek kínálatában könyvtárstanároknak is ajánlunk kurzusokat.

A korábbi években fontos volt, hogy a könyvtárosi képzettséggel nem rendelkező iskolai könyvtárosok alapfokú könyvtárosi képzést kapjanak, majd az informatikai ismeretek bővítése került a középpontba.

Jelenleg a legfontosabb a módszertani kultúra fejlesztése, hiszen a magyar felsőoktatásban csak ez évtől jelent meg az önálló könyvtárstanári szakirány. Szükséges tehát a *szakmódszertani kultúra megismertetése, fejlesztése*. Tanfolyamaink egymásra épülve szolgálják ezt a célt.

Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a módszertani kultúra fejlesztését olyan könyvtárstanárok közreműködésével végezzük, akik hosszú évek tapasztalati alapján oktatják a könyvtári ismeretszerzés technikáját.

Tehetséggondozás, tanulmányi versenyek

Az iskolai könyvtárak szerepét igen korán felismerő és hangoztató Ugrin Gáborné (Intézetünkben az első vezető – akkor még – szakfelügyelő!) a nyíregyházi Zsoldos Jánosnéval közösen indította útjára azt a vetélkedőt, amely közel húsz esztendeje szolgálja a könyvtári ismeretek oktatását, a szaktárgyi tehetséggondozást: ez a *Bod Péter Országos Könyvtárhasználati verseny*. Sajnos az évek során szépen bővülő, 5.évfolyamtól 12.évfolyamig „terebélyesedő” verseny néhány éve csak a 7 – 8. és 9. – 10. évfolyam számára hirdethető meg. A fővárosban a kerületek az általános iskolai korosztályt, a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet a középiskolások versenyét szervezi. Büszkeséggel tölt el minket, hogy diákjaink mindig ott vannak a legjobbak között.

Az 5. – 6. évfolyam számára a Budapesten a hegyvidéki (XII. kerület) **Kós Károly Emeltszintű Ének – Zene Tagozatos Általános Iskola rendez vetélkedőt**, a főváros egyik kiemelkedő könyvtárstanárára, Győri Gáspárra emlékezve. Természetesen Intézetünk szakmailag támogatja e nemes versengést, amelyet megkeresésemre két kiváló pedagógus, *Holtságné Csippán Ágnes* (igazgató) és *Sándorfi Mária* (könyvtárstanár) vállalt fel .

Számos alkalom adódik még az évben, hogy könyvtárhasználati versenyre hívjuk a diákokat. Ezek közé tartozik - 2008-tól már egy hónapig tartó! – *iskolai könyvtárak világnapja*, amelynek keretében egy napra megtelik Intézetünk diákokkal, akik a könyvtárban megszerzett ismereteiket mérik össze. *Köszönet illeti az Intézet valamennyi munkatársát, aki segíti ezt a versengést.*

Fontosnak tartjuk, hogy a könyvtár és olvasás kapcsolatát hangsúlyossá tegyünk munkánk során. Ezért a *Gyermekirodalom világnapján* vetélkedésre hívjuk a fővárosi iskolákat. Idén diafilmet terveztek és rajzoltak sok általános és középiskola diákjai Lázár Ervin életművéből. A pályamunkánk legjobbjai őszi nyitó szakmai napunkon az OFI Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban lesznek láthatók.

Pedagógiai szakmai szolgáltatás és menedzsment?

A pedagógiai szakértő figyelmét munkája során - legyen az intézménylátogatás, módszertani továbbképzés, tájékoztatás, vagy tehetséggondozó verseny szervezése - keresi és felleli azokat a kiváló pedagógusokat, akik az oktatási intézményekben sokszor „elrejtve” maradnak.

A könyvtárostanárok, ha munkájukat – gyakran erőn felül – „csak „az előírásoknak és az iskola elvárásainak megfelelően végzik”, hamarosan intézményük információs bázisává teszik az iskolai könyvtárat. E feladat ellátása mellett írásra, a tapasztalatok megfogalmazására nemigen vállalkoznak szívesen.

A pedagógiai szakmai szolgáltatás keretében ezért is volt mindig különleges feladata a szakfelügyelőnek, majd a vezető szaktanácsadónak, s most a pedagógiai szakértőnek, hogy a „*best practice*”-t, a jó gyakorlati példákra felhívja a figyelmet nemcsak szakmai körökben.

Meggyőződésem, hogy pedagógiai szakértői munkám egyik legfontosabb feladata a fővárosi könyvtárostanárainak bemutatása, értékes szakmai tudásuk és tevékenységük megismertetése.

Erre szeretnénk vállalkozni azzal, hogy a Budapesti Nevelő elkövetkező számaiban szeretnénk egy-egy kiemelkedő fővárosi könyvtárostanár életpályát bemutatni.

PSZICHOLÓGIA

Gebauer Ferenc: A Mérei-féle „Többszempontú Szociometria” mai alkalmazási lehetőségei

A szociometria – ez az egyszerűen felvehető és gazdag információtartalmú csoportvizsgálati módszer – méltánytalanul megritkult a hazai pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban. Ennek oka egyrészt rendkívüli munkaigényessége, másrészt pedig (és ez nemcsak ok, hanem *következmény* is), hogy akik ma alkalmazzák, az eredményeket nem tudják mai standard adatokhoz hasonlítani – ami pedig a mérés érvényességének feltétele.

A *Moreno* nevéhez fűződő eljárást hazánkban *Mérei* Ferenc vezette be, és munkatársaival számos irányban továbbfejlesztette. Jóllehet, az 1970-es évek elejére számos mutató standard értékét tették közzé, ezek nagy része a mai idősakra elavultnak tekinthető. Éppen ezért, néhány évvel ezelőtt, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pszichológiai Intézetében egy olyan programba kezdtünk, amely célul tűzte ki országosan minél több helyről származó adatok gyűjtését, hogy a huszonöt-nél is több mutató mai átlagértékeit megismerjük és az alkalmazás számára minél szélesebb körben elérhetővé tegyük.

A módszer munkaigényességének minimalizálására létrehoztunk egy ingyenes, az interneten keresztül egyszerűen használható számítógépes kiértékelési módszert, melynek célja egyrészt a szociometria népszerűsítése, másrészt a mára tekintélyesnek tekinthető (mintegy 500 iskola osztályt tartalmazó) adatbázis további növelése. Jelen írásunkban a kiértékelés módszerét, valamint a frissített irányértékeket ismertetjük.

Mivel a szociometria avatott alkalmazása elméleti felkészültséget feltételez, az itt közöltek elsősorban a szociometriában már járatosak számára használhatók, terveink között szerepel azonban további segédanyagok közreadása, illetve tanfolyamok szervezése a gyakorlóról pedagógusok számára.

Azok számára, akik a módszerről most olvasnak először, röviden összefoglaljuk a legfontosabb ismereteket. Részletes ismertetéséhez ma is Mérei Ferenc (1971-ben megjelent) „Közösségek rejtett hálózata” c. műve tekinthető irányadónak.

A vizsgálati eszköz voltaképpen egy 15–20 kérdésből álló kérdőív, melynek kérdései *választásra* szólítanak fel: hipotetikus (de a csoport szempontjából valós) helyzeteket idéznek fel, melyekben meg kell nevezni egy vagy több csoporttársat. A csoporttagok a választásaikkal megjelenítik, hogy hogyan érznek és gondolkodnak a társaikról, összességében pedig elmondható, hogy a csoport nyilatkozik saját magáról – mindezt annyi tekintetben, ahány kérdést tartalmaz a kérdőív.

A kérdőív összeállításában – néhány szabályt figyelembe véve – meglehetősen nagy szabadsága van a vizsgálatvezetőnek, amennyiben a kérdések a csoport mindennapi élethelyzetéhez és fejlettségi fokához illeszkednek. (1. sz. *Melléklet*ünkben bemutatunk egy ilyen kérdéssort.)

A felvétel ideje rendszerint fél óránál kevesebb, ideális esetben minden csoporttag jelen van. Válaszaikat saját névvel tüntetik fel, a kitöltés során egymással nem beszélnek. (Az eredményeket szigorúan titokban tartjuk, azokba később sem tekinthet bele a csoportból senki!)

Az összesített eredmények a csoportnak négy aspektusáról nyújtanak információt: 1. a *kapcsolatok struktúrájáról* (ezt képezi le a szociogram, a kapcsolatok „térképe”) 2. a csoport *légtöréről*, 3. a csoportban uralkodó *norma-* és *értékrendszerről*, 4. a csoport *szereprendszeréről* és *hierarchiájáról*. A vizsgálat értékeléséhez némi elméleti előismeret szükséges (ld. a fent említett művet).

A módszer meglehetősen számolásigényes, a teljes kiértékelés számítógép nélkül egy teljes munkanapot vett igénybe (ma az eredményekhez egy órán belül hozzájuthatunk). A kapcsolatok grafikus megjelenítése mellett, mintegy 25 mutató alapján, az eredmények értelmezésével mind a társas mezőről általánosságban, mind egyes csoporttagok társas helyzetéről szerezhetünk támpontokat, amelyeket a pedagógiai munkában felhasználhat.

Felvételtől a kiértékelésig – egyszerű, ingyenes, internetes módszer

A vizsgálat lebonyolításához és kiértékeléséhez szükséges segédanyag és a használati útmutató elérhető az interneten (jelenlegi helye a volt Fővárosi Ifjúsági és Pályaválasztási Tanácsadó honlapján található: www.fovpi.hu/fipt/pszicho/szociometria.htm. A közeljövőben a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet honlapján lesz elhelyezve.)

A kiértékelési eszköztár létrehozásában törekedtünk az egyszerű alkalmazásra: a kérdőívek nyomtatásához és az adatbevitelhez Microsoft Excel (vagy Open Office) program szükséges, a visszkapott eredmények olvasásához-nyomtatásához pedig Acrobat Reader (vagy más pdf-olvasó program) kell.

A *kérdőívet* és az adatok számára készült *táblázatot* egyetlen (excel) fájl tartalmazza (ld. 2. sz. *Melléklet*). Ebből közvetlenül ki lehet nyomtatni a kérdőíveket tetszőleges példányban (de itt lehet tetszés szerint átalakítani is). Ebben a fájlban találhatók azok az üres táblázatok is, amelybe a kiértékeléshez szükséges adatokat (a névsort és a válaszokat) a vizsgálatvezetőnek be kell gépelnie. A munka minimalizálásához, minden tanulóhoz rövid kódot (pl. monogramot) lehet használni, ezzel a program csökkenti az elírások esélyét is.

Ugyanezt a fájlt kell email útján elküldeni a benne megadott címre. Az eredményeket – általában 3-4 munkanapon belül – e-mailben küldjük vissza.

A négyoldalas (pdf formátumú) eredményfájl (ld. 3. sz. *Melléklet*) közvetlenül nyomtatható. A *szociogramot* ez alapján, kézzel kell elkészíteni, számítógépes segédlet (Microsoft Powerpoint formátumban) ehhez is letölthető.

A számos mutatót a Mérei-könyvben szereplő logika szerint rendszereztük. A pontérték mellett szerepel az átlag-övezet is.

Az eredmények *értelmezése* – mint említettük – elméleti felkészültséget kíván, melyet a kézikönyvként szolgáló Mérei-műből megalapozhatunk. A tájékozódás segítése érdekében, az eredménylapokon valamennyi mutató mellett szerepel egy lábjegyzet-hivatkozás, amely tartalmazza az oldalszámot, ahol az aktuális mutatók értelmezési támpontjai szerepelnek.

Frissített standard értékek

A jelenlegi értékelőprogram (még) nem tartalmazza azt az információt, hogy a kapott eredményünk mennyivel tér el az átlagostól, ezért tesszük közzé nyomtatott formában is.

A nagy minta-elemszám lehetővé tette, hogy életkori standardokat képezzünk, ezáltal pontosabban értékelhessük a kapott eredményeket (ld. 4. sz. *Melléklet*). Szerepelnek ugyanakkor összesített adatok is, amelyek tagozatonként ill. az egész minta alapján közölnek övezeteket.

Minden mérés azon alapul, hogy valamilyen egységhez viszonyítjuk az általunk mérni kívánt jellemzőt. Más szavakkal: minden mérésnél fontos tudnunk, hogy az általunk kapott eredményt hogyan értékelhetjük. A magatartástudományokban a viszonyítás alapja a „nagy átlag”, azaz a – statisztikai értelemben vett – „normális” övezet. Ezt – jó közelítéssel – két számított értékből: az átlag- és a szórásértékből vezethetjük le. (A szórás azt mutatja meg, hogy mekkora a közép-től való átlagos eltérés.)

Ha egy általunk mért, és a standard érték eltérése meghaladja a szórást, azt mondhatjuk, hogy az eltérés *jelentős*, a (statisztikai értelemben vett) „normálistól” igencsak messze van. (Hozzávetőlegesen, egy szórásnyival való eltérés esetén azt mondhatjuk, hogy az esetek mintegy 15 %-ában tapasztalunk ilyen – vagy ennél szélsőségesebb – eredményt).

Noha matematikailag egészen pontosak lehetünk, az eredmények *értékelése* bonyolult feladat. Első közelítésben (és itt gyakran meg is maradunk), három kategória (átlag alatti, átlagos, átlag feletti) valamelyikébe soroljuk az eredményt. Pontosíthatja a diagnózist, ha vannak empirikus alapon létrehozott kritérium-értékek, melyek elérése megadott jelentéssel bír.

Mivel általában, az átlagtól *fél szórással* eltérő értékeket már jelentősnek tekinthetjük, a táblázatban szereplő övezetek terjedelme – kevés kivétellel – egy szórás terjedelmű.

Az adatgyűjtést 2004. szeptembere és 2007. decembere között végeztük. A mintában szereplő osztályok létszáma 15 és 40 fő közt mozgott. A hiányzók átlagos létszamaránya 1,8 % volt. Azokat a mutatókat, amelyek az osztálylétszámra érzékenyek (ezek a strukturális mutatók), kizárólag hiánytalan osztályok eredményei alapján számoltuk.

A kérdőívek terjedelme 10 és 22 kérdés között változott. Leggyakrabban 15, 20, 16 ill. 10 kérdésből álló kérdéssorral dolgoztunk.

A standardekert először a Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Tudományos Nagygyűlésén, Nyíregyházán, 2008. májusában mutattuk be.

Távolabbi céljaink között szerepel kutatások ösztönzése és koordinálása (pl. a módszer lehetőségeinek további kiaknázására) valamint a mindennapi gyakorló pedagógusok munkájának segítése oktatás (tanfolyam) és szupervízió formájában.

1. sz. Melléklet: Az egyik „standard” kérdőív (11-16 évesek számára)

1. Kikkel vagy baráti viszonyban?
2. Kik a legjobb tanulók az osztályban?
3. Viselkedésével, humorával ki tudja megnevettetni az osztályt?
4. Kiket kell a tanároknak a legtöbbet fegyelmezni?
5. Osztálykirándulásra utazván, vonaton, kikkel utaznál egy fülkében?
6. Kik azok, akiket a tanárok leginkább kedvelnek?
7. Ha volna egy titkod, társaid közül kire bízhatnád?
8. Egy osztálykarácsonyi műsort ki tudna a legjobban megszervezni?
9. Ki a legügyesebb sportoló?
10. Kik a leggyengébb tanulók az osztályban?
11. Egy osztályfőnöki órán a tanár/tanárnő kit bízhatna meg a helyetteseként?
12. Ha születésnap bulit rendeznél, kiket hívnál meg legszívesebben?
13. Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legtöbben szeretnek?
14. Kinek vannak a legjobb holmijai (ruha, játék, felszerelés)?
15. Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legkevésbé kedvelnek?
16. Egy műveltségi vetélkedőn ki képviselhetné legjobban az osztályt?

2. és 3. sz. melléklet „pdf” formátumban mellékelve

4. sz. Melléklet: A mutatók átlag-övezetei

1. Strukturális mutatók	5–6. oszt.	7–8. oszt.	9–10. oszt.	11–12. oszt.	Ált. isk.	Középisk.	Egész minta
<u>1.1. Kohéziós mutatók:</u>							
-	N=63	N=86	N=104	N=88	N=149	N=192	N=341
Kölcsönösségi index (%)	86 – 93	83 – 95	88 – 95	88 – 95	84 – 94	88 – 95	86 – 95
Sűrűségi mutató	0,9 – 1,3	1 – 1,3	1 – 1,3	1 – 1,4	0,9 – 1,3	1 – 1,3	1 – 1,3
Kohéziós index (%)	8 – 11	9 – 13	7 – 10	8 – 11	8 – 12	7 – 11	8 – 12
Viszonzott kapcsolatok mutatója (%)	47 – 56	48 – 59	50 – 59	52 – 62	48 – 57	51 – 60	49 – 59
<u>1.2. Társas helyzetek arányítása:</u>	N=19	N=28	N=38	N=31	N=47	N=69	N=118
Magányos (%)	8 – 15	4 – 12	5 – 11	6 – 13	6 – 13	6 – 12	6 – 12
Párban (%)	3 – 10	2 – 10	2 – 9	3 – 12	2 – 10	3 – 11	3 – 11
Láncban (%)	31 – 45	22 – 36	29 – 45	22 – 37	25 – 40	26 – 41	26 – 41
Háromszögben (%)	37 – 51	49 – 65	41 – 57	46 – 60	44 – 60	43 – 58	43 – 59
2. Csoportlégtör mutató	N=73	N=107	N=134	N=107	N=180	N=241	N=421
Rokonszenv eloszlási mutató	2,7 – 3,4	2,7 – 3,4	2,7 – 3,1	2,4 – 3,4	2,7 – 3,4	2,5 – 3,3	2,6 – 3,3
Funkcióválasztás eloszlási mutató	3,9 – 5,8	4,3 – 6,9	4,5 – 7,2	4,6 – 7	4,1 – 6,5	4,5 – 7,1	4,3 – 6,9
3. Tagolódási mutatók	N=73	N=107	N=134	N=107	N=180	N=241	N=421
<u>3.1 Tagolódási sor:</u>							
Pozitív elsőrendű jelentőség (%)	9 – 16	6 – 16	6 – 15	6 – 15	7 – 16	6 – 15	6 – 16
Pozitív másodrendű jelentőség (%)	4 – 14	3 – 16	4 – 15	5 – 17	4 – 15	4 – 16	4 – 15
Nem jelentős (%)	57 – 74	60 – 75	59 – 74	58 – 74	59 – 75	59 – 74	59 – 74
Negatív másodrendű jelentőség (%)	2 – 7	2 – 7	2 – 6	2 – 6	2 – 6	2 – 6	2 – 6
Negatív elsőrendű jelentőség (%)	4 – 14	3 – 14	5 – 13	4 – 14	3 – 14	5 – 14	4 – 14
3.2. Jelentőségindex (%)	26 – 43	25 – 40	26 – 41	26 – 42	25 – 41	26 – 41	26 – 41
<u>3.3. Kizárási mutató:</u>							
Pozitív jelentőségűek (%)	19 – 23	18 – 23	18 – 23	18 – 23	19 – 23	18 – 23	18 – 23
Negatív jelentőségűek (%)	10 – 17	9 – 15	10 – 16	10 – 16	9 – 16	10 – 16	10 – 16
<u>3.4. Széli helyzet mutató:</u>							
Elsődleges jelentőségűek (%)	18 – 24	16 – 23	17 – 23	16 – 23	17 – 24	17 – 23	17 – 23
Másodlagos jelentőségűek (%)	28 – 41	28 – 43	30 – 43	29 – 44	28 – 42	29 – 44	29 – 43
<u>3.5. Szerepindex:</u>							
Szűkített szerepindex (%)	34 – 44	33 – 43	36 – 46	35 – 46	33 – 44	36 – 46	35 – 45
Globális szerepindex (%)	36 – 47	36 – 47	39 – 49	38 – 49	36 – 47	39 – 49	38 – 48

3.6. Választási repertoár (%)	50 – 63	55 – 69	50 – 62	54 – 66	53 – 67	52 – 64	52 – 65
<u>3.7. Differenciálódási mutató:</u>							
Jelentős, szerep nélkül (%)	6 – 12	6 – 11	7 – 11	7 – 12	6 – 12	7 – 11	6 – 11
Jelentős, szerepe van (%)	2 – 4	2 – 3	2 – 3	2 – 3	2 – 3	2 – 4	2 – 4
Nem jelentős, szerepe van (%)	8 – 12	7 – 11	7 – 11	6 – 11	7 – 11	6 – 11	7 – 11
Nem jelentős, szerepe nincs (%)	20 – 31	20 – 33	22 – 33	19 – 32	20 – 32	21 – 32	20 – 32

TUDOMÁNYTÖRTÉNET

Dr. Wiedemann László Törekvések a természettudományos oktatás-nevelés terén történeti áttekintésben

Bevezetés

A korabeli pedagógiai irodalom alapján szemelvénytyszerűen kívánjuk közreadni a mindenkori releváns elképzeléseket, továbbá filozófiai vonatkozásokat és az oktatás szervezés állami törekvéseit. Mindezeket a pedagógia jelentős egyéniségeinek könyvei és cikkei alapján. E tanulmány figyelem felhívás a természettudomány és a nevelés történeti fontosságára az elmúlt évszázad tükrében.

A tanulmány elejére kívánczik egy hangulati rezümé, ami a megjelölt irodalom tanulmányozása során bontakozott ki. Meglepődve állapítható meg, hogy több átfogó probléma érintetlenül és megoldatlanul tornyosul előttünk manapság is. Ilyenekre kívánunk rámutatni.

Pestalozzi óta erőteljesen fogalmazódik meg az oktatás-nevelés, mint tudományos eljárás igénye, egyben Európa-szerte kiterjed az igény az ez irányú tudományosságra. Szükségszerűen, de a teljességet igen lehatároló módon maguk a tanárok, tehát az oktatást megvalósító kulcsemberek fokozatosan elkülönültek a túlnyomórészt oktatással közvetlenül nem foglalkozó, neveléstudományt művelő tudósoktól. Mind a két attitűd együttes megjelenése lenne termékeny. Az első esetben a didaktika és nevelés ösztönössé válik, és ez a nagy gyakorlat következtében jórészt sikeres is lehet, de hiányzik belőle a pedagógiai tudatosság. A másik esetben viszont öncélúvá válhat a pusztá pedagógiai elméletalkotás és ez a tanulóól szinte idegen akadémikus magatartássá alakulhat, hiányzik az iskolaközelség. A tanító tanár a szaktárgyat sokszor nem tudja beilleszteni a nevelés egészébe, ezért az abszolutizálódik, így a nevelés egésze szenved kárt, amennyiben az iskola célját az oktatás és nevelés együttesében jelöljük meg. E kérdés ma is megoldatlan.

Hasonló a helyzet az oktatás diszciplináris tartalmát illetően is. Manapság is, az elmúlt két évszázadban is két tűz között ingadoznak az elképzelések; a tudományosság műhelyei legyenek-e a tanórák, vagy közvetlenül a társadalmi beilleszkedésre oktassanak és a természet egységes megfigyelésére és ez alapon való tájékozódásra. A meg nem oldott kérdés másképpen így hangzik: tudományosság-e, ami az analitikus szemléletet preferálja a tantárgyakra bontással, vagy a pusztán hasznos tájékozódást biztosító integrált oktatás, így a különböző science-típusú megközelítések. Ez a megfogalmazás már átnyúlik a XXI. századra.

Ugyancsak folyamatosan megújuló problémát jelent a nevelés kapcsán megvalósuló etikai értékek közvetítése, mely átmehet a jó képességűeknél filozófiai kitekintésekbe is. A természettudományos oktatás hangsúlyozza az etikai erő megjelenését e tárgyakban, mert az objektivitáson keresztül az egyén fölötti igazságra, illetve az Igazság egyén fölötti arculatára utal, amikor is a Természettel szemben – ahogy Goethe is mondja – sohasem az egyénnek, hanem mindig a Természetnek van igaza. A nagy pedagógiai írók már a XIX. – XX. században világosan felvetették e kérdéseket. Jelenleg új színt adott a nevelés etikai oldalának, hogy talán károsan megnőtt az öntudata tanárnak – diáknak egyaránt és ezáltal az agresszivitás, mint új elem lépett be társadalmi szinten is. Így többször a klasszikus nevelési elvek és eljárások karikírozódnak.

Az alapvető nevelési-oktatási módszerek alig változtak, ezt olvashatjuk ki a XX. századi terjedelmes pedagógiai irodalomból. Nem meddő-e akkor a folytonos törekvés az oktató-nevelő munka megújítására? Talán nem, mert mindig új helyzetben adódik a feladat. Ne legyen ünnepontás, de ide kínálkozik R.Feynman, a Nobel-díjas amerikai fizikusnak egy

szarkasztikus megjegyzése: „A nevelésre fordított erőfeszítések általában haszontalanok, kivéve azokban a szerencsés esetekben, mikor ezek az erőfeszítések sürgőssé válnak.”

Reformtörekvések a természettudományos oktatásban az 1900-as évek elején

Megállapítják a neveléstudomány szakemberei, hogy a jelen helyzetben vagyis az 1900-as évek elején az oktatás gyökeres változtatásra szorul. Azonnal ráirányítják a figyelmet külföldi példák tanulmányozására. Ilyen módon Anglia és az Amerikai Egyesült Államok szolgálhatnak mintaképül a kontinens országai számára. Ők vezették be először a fizikai laboratóriummal egybekötött oktatást. Röviddel később átvette e törekvéseket Németország és német közvetítéssel jutott Magyarországra. Bajorországban létrejött Kerschensteiner vezetésével a híres munkaiskola. Egy másik jelentős hatás az 1882-ben kiadott porosz Főreáliskolai Tanterv. Az ún. Hamburgi tételekben foglalták össze a főreáliskolák követelményeit és megvalósításukat az 1907-ben megalakult Unterrichtskommission / Oktatási bizottság/ kezdte meg. Mindezek alapján a magyar viszonylatban is érvényesnek tekintett reformtörekvések közül említünk meg néhányat. Egyetlen kérdés köré csoportosulnak; miért kell természettudományokat tanítani? Rohamos léptekben tért nyertek e tudományok, ez egyik ok. A matematikát külön kell említeni, de mint egyik legfontosabbat. Továbbá a természettudomány megtanít az empiria fontosságára, a tapasztalat feldolgozására és a velejáró gondolkodási, fogalmi eljárásokra. Ezt részletezendő, a képzeletet bátorítja a fizika, másrészt azonban nem engedi a fantázia haszontalan csapongását, mert a konkrét tények korlátozzák azt. A tanulók ítéleteiket tekintélyektől függetlenül tudják megalkotni – éppen az empiria alapján-, egyben ítéleteikben világosan meg kell különböztetniük a tapasztalati elemet attól, amit ők tettek hozzá, vagyis a szubjektív elemtől. Viszont a természetben nyilatkozó törvények állandósága nevelő hatással van a tanulók erkölcsi fejlődésére is. Ha még azt is észreveszik, hogy törvények a társadalmi életben is uralkodnak, ez elősegíti őket az ezekhez való alkalmazkodásban. De mégsem elfogultak az említett Hamburgi törvények, mert óvják a középiskolákat az egyoldalúságtól. Eszerint egyformán fontosak a nyelvek és a nyelvtörténet, valamint a matematikai-fizikai műveltség.

Magyarországon a XX. században kiváló pedagógiai írók fémjelezték a neveléstudományt, mint pl. Wessely Ödön vagy Finácz Ernő. Wessely igen jó összefoglalást írt a pedagógiáról, nevezhetnénk pedagógiai kiskáténak is. Így például elemzi a kultúra lényegét, mely szerint az túlemelkedést jelent a természetben / már az agri cultura is erre mutat; földművelés/, tudatos tökéletesítést. Kis túlzással említi, hogy az értelem a szellemi életben a legmagasabb rendű tényező. Ma is aktuális, mikor kifejti, hogy tudomány és műveltség nem azonos fogalmak, de a tudomány fontos eleme a műveltségnek, sőt meghatározója annak, a világnézet alkotó eleme, fontos része a tudomány az iparnak és a kereskedelemnek. Más tehát a tudomány szerepe, mint volt a görög műveltségben. Ma közkincs, a szokrátesszi időkben a szemlélődő életnek nemes kitöltése, magasabbrendű lelkek eszményi foglalkozása volt. De ne feledjük, hogy e nélkül nem létezne a modern tudomány.

Kerschensteiner reformjai

Törekvései és intézkedései azért fontosak, mert erősen inspirálták a magyar természettudományos oktatást. Jelentősek pedagógiai és filozófiai eszmefuttatásai. A munkaiskola elképzelése és megvalósítása fűződik nevéhez.

Georg Kerschensteiner / 1854-1932/ München iskola tanácsosa volt, ilyen minőségben meg is tudta valósítani eszméit. Polgári és szociális felfogással bírt; a nevelés által „az állam ideális erkölcsi közösséggé váljék” volt egyik célkitűzése. Alapvetőnek tartotta a konkrét munkára nevelést, lebontva az egyes tárgyakra, és a természettudományokban a mérési-

kísérletező-laboratóriumi munkát honosította meg. Manapság is kulcskérdés ez, küzd vele az oktatás. Különösen fontosnak tartja a természettudományokat és a nyelvi oktatást. Először Zürichben 1908-ban a Péter templom szószékéről adta elő lelkesülten pedagógiai elképzeléseit a Pestalozzi ünnepségen.

Meglepő módon és a történeti szemlélet tisztító erejével hat fő művének olvasása, melynek alapján egyébként nálunk még az 1970-es években is pedagógiai kandidátusi értekezések születtek. Művei alapján azt látjuk, hogy sok mindent kidolgoztak már az elmúlt száz évben a pedagógiában, amit manapság újdonságként állítanak be. Az új talán a jelen diktálta megvalósításban jelentkezik. Így például számolni kell a technikával, mint kultúrtényezőnek a belépésével.

Néhány szemelvény erejéig lássunk konkrétumokat és csodálkozzunk el tiszta megfogalmazásukon. A nevelésnek és az oktatásnak a jellemképzés szolgálatában kell állnia, az oktatás tantárgyi felosztásban történjék. Fontos a logikus gondolkodásra nevelés; a logikus gondolkodást a szellem fegyelmezettségének nevezi / geistige Zucht/. Ez olyan megszokássá vált képesség, hogy az ember hosszabb gondolatsorokat is állandó önkritikával tudjon feldolgozni egészen odáig, míg a verifikált ítéletek ellentmondásmentesen be nem illeszthetők a már igazolt ismeretek körébe. Vajon minden ítélet és következtetés fegyelmezi-e a szellemet? Nem, csak ha problémák vetődnek fel, azok megoldása vezet a gondolkodás fegyelmezettségéhez. Fontos szempont, hogy alkalmazzuk a törvényeket. A gondolat folyamatnak – ahogy nevezi – főbb mozzanatai vannak: a.) a megfigyelés, ennek alapján a felvetődő kérdések b.) hipotézisek / úgy nevezi, hogy vélekedések/, c.) ezek vizsgálata a már ismert szabályok szerint, d.) a talált eredmények igazolása vagy elvetése. Együtt az egészet így nevezi: observatio, analysis, synthesis, verificatio. Beszél a törvény felfedezéséről, de ki kell jelölni az utat, nem lehet teljesen rábízni a tanulóra. Nem lehet végigjáratni a tanulóval az évezredes indukció tapogatódzó útjait. Gyakorlásképpen fontosak az ún. Denkaufgaben, gondolkodtató feladatok. Mindezen előbb elhangzottaknak alapja a fogalmak egyértelműsége. Szerinte ezt leginkább a matematika, fizika és a kémia nyújtja. Kiemeli, hogy a törvényszerűség szellemének hatással kell lennie az „életnézet” kialakulására. A törvények tisztelete fejleszti a felelősség érzetet. Így a nevelés etikai oldala is érvényre jut. A tudományosság megakadályozza a tanulót abban, hogy gondolatmeneteinek esetleges hibáit, sikertelenségét a premisszákra hárítsa; csak önmagában keresheti az okot. Mégis, az etikai nevelés teljes terjedelmében nem valósulhat meg a természettudományos nevelés által. Ennek természetes korlátai vannak. A tárgyi világgal foglalkozik, a tárgyi kényszerűségekkel / Müssen/, a kötelességek világát / Sollen/ nem tárja fel. Ehhez szükséges a történelem, filozófia és az irodalom világa. Veszélyes lehet, hogy az egyetemek korlátolt specialistákat képeznek.

Érdekesen elemzi a munkával kapcsolatban a munka pedagógiai fogalmát. Először a megfigyelésről és a megfigyeltetésről ír. A megfigyelésben szándékosság és céltudatosság van. Az érdeklődés váltja ki a megfigyelést. A megfigyelés nem pusztán észreveszés, hanem ítélet és következtetés. Mindenki csak érdeklődése területén akar és tud megfigyeléseket tenni. Ez a folyamat kapcsolódik a pedagógiailag is értékelhető munkával. Azt állítja, hogy csak azt a munkát szabad pedagógiai szempontból értékesnek nevezni, mely olyan feltétlenül érvényes érték szolgálatában áll, amely egész életünket betölti. Egész életünk ilyen értékrend követésében pereg le, amint mondja. Például a szubjektív értékek kizárólagossága nem tartozik a feltétlen értékek közé. Innen jut el a közösség és az állam iránti elkötelezettségre, mint fontos értékre.

Irányzatok az elmúlt évtizedekben

Az 1970-es évektől napjainkig terjedő időszakra gondolunk. Egy MTA közlemény szerint a természettudományos oktatás egészét új helyzet elé állította a természettudományok iránti

érdeklődés folyamatos csökkenése és a tudományellenesség térhódítása, mindez nemzetközi viszonylatban. A technika, a végzetesen bonyolult, de a felhasználhatóságot illetően új műveltségi elemet jelentő létével betört a klasszikus műveltség területére. A technikát felhasználni más dolog, mint szerkezeteit érteni. Az output-ban az emberek óriási leleményességről tanúskodnak. A technika gondolkodásmódja nem a természettudományok axiomatikus és nagy nevelő erőt tartalmazó kutatási és gondolkodási eljárásaival azonos, hanem más. Hogy valójában milyen és milyen hatása lesz, még nem lehet tudni. Jellemző, hogy nemzetközi tendenciák alakultak ki egyfajta modern tudományos műveltség megteremtésére és a mai technikai műveltségbe való beillesztésre. Érdekes, hogy itt nem számítanak országhatárok. Közlemények ezreiből kiolvasható, hogy Japán vagy Szingapur, vagy Ausztrália éppen úgy részes ebben, mint az USA, vagy Európa országai. A klasszikus természettudományos oktatáson belül is a megnövekedett hatalmas ismeretanyag és a szelektálás leküzdhetetlen problémát jelent. Általában a követendő pedagógiai eljárást tekintve, kialakult a kurrikulum-kutatás, és mindenhol másként képzelik el a helyes tantervi megoldást. Talán túlzás állítani, de feltétlen zavar keletkezett. Magyarországon a csak módosított tanterveket meg kell különböztetni az egyes kurrikulumokban nyilatkozó egyedi, olykor extravagáns tantervi kísérletektől. Nálunk még bizonyos tartózkodó konzervatívizmus tartja a gyeplőt. A kurrikulumokban sokszor széteső, bomlást hozó önkény jelentkezik.

Tovább részletezve a tudományellenességet és a technika térhódítását, fel kell figyelnünk egy paradox helyzetre. Technika nincs tudomány nélkül, de ez manapság fordítva is igaz. Ebből a technikai-tudományos műveltségből csak nagyon keveset lehet tanítani. Kérdés tehát, mennyi az a releváns tudás, ami széles tanulói rétegek számára közvetíthető az eredményesség reményével. E tekintetben semmilyen egységes álláspont nem alakult ki, teljes a zűrzavar. Mind ez ideig két, céljaiban alapvetően különböző felfogás él egymás mellett. Az egyik a természettudományok oktatását tudományos diszciplínák átadásában látja és tudományosan képzett egyének nevelésében, a másik a gyakorlatias, a tömegek számára praktikus tudás közvetítésében, mely a tudás társadalmi oldalát hangsúlyozza. Így tehát létezik tudomány-centrikus és társadalom-centrikus felfogás. Ezzel az eddig meg nem oldott problémával analóg egy másik alternatíva, mely konkrét tanterveket, idevágó kurrikulumokat dolgoz ki. Megoldást nem ad, csak még jobban kiélezi az előbbieket. Ez az ún. integrált oktatás – egyrészről. Az integrált modellben két vagy több hagyományos tantárgy válik eggyé. Van ennek olyan speciális ágazata, mely a személyiség fejlesztést állítja előtérbe, eszköznek használva a tudomány eredményeit. Sőt, létezik teljes integráció. Ezek a közös néven science – típusú tantervek, illetve kurrikulumok. Szlogenjeik ilyenek: hétköznapi tudomány, otthoni tudomány. Releváns tudás a laikusok számára ezen irányzat szerint az életszerű helyzetekben alkalmazható hasznos tudást jelenti. Az integrált tanítással szemben viszont ott áll, ennek ellenpárjaként, a diszciplínaorientált, szaktudományos, tantárgyi képzés. E két szemben álló felfogás állandó kontroverziót jelent. A valódi megoldási kísérletek sokszor ezek ötvözetei. A diszciplínaorientált oktatás ma főként Európában divik, társadalmi orientáció felhanggal Nyugat-Európában, a pragmatikus megközelítés Amerikában. Érdekes, hogy hazánkban az 1960-as évek elején kibontakozott egy, a tudományos elvekre épülő diszciplínaorientált program. Alapja az az álláspont, hogy a természettudományok oktatását e tárgyak belső logikája és axiomatikája kell, hogy meghatározza és nem más. Sok kifogás érte, mert exkluzívitásánál fogva a kívülálló tudományos elitképzésnek minősítették. Ezzel a programmal behatóan foglalkozott Báthory Zoltán az MTA részéről /2002/.

Magyarország besorolása ebbe a pedagógiai kavalkádba a szakzsargon igencsak magas szintjét súrolja. E szerint a XX. századi tradicionális tudományágakat leképező tantervek mellett megjelentek interdiszciplináris felfogások, melyek nem jutottak még el a science-típusú kurrikulumokig, de Fogarty /1991/ „fragmented” modelljének, az integrációs

kontinuum nyitó szintjének felelnek meg. Ezek után megkérdezhetjük, hogy hol van itt a tanár, a tanuló mint szenvedő alany és az igenis sok esetben tiszta tudásra vágyó fiatal?

Milyen érvrendszerrel támasztják alá a pedagógiai szakemberek az integrációs oktatás egyes típusait? – kérdezi Nahalka István az Új Pedagógiai Szemlében / 1993/. Azt írja, hogy a tudományok valóságos gyakorlatában ma az egyes diszciplínák nem olyan élesen válnak szét mint az iskolai tantárgyi szerkezetben. Egyre anakronisztikusabb az elkülönülés, mikor manapság elmosódnak a tudományok határai. Megjelentek az interdiszciplináris kutatások és több tudományt egyszerre érintő új tudományok mint az információelmélet, a kibernetika, a rendszerelmélet, a számítástechnika. Az érvelést azzal vehetjük kritika alá, hogy változatlanul igaz, miszerint először az alapokat kell tudni, egyébként a gondolkodás zavaros lesz. Az alapok elsajátításához viszont a tantárgyi szerkezet szükséges.

Oktatásszervezési kérdések a két világháború között

Elhivatott és nagy hatású tudós és szervező egyéniség működött ezen időszakban, gróf Klebelsberg Kuno. Rövid tájékoztatás keretében az ő munkásságát elemezzük Glatz Ferenc tolmácsolásában.

Klebelsberg Kuno / 1875-1932/ az Arad megyei Magyarpécskán született. Apja osztrák hivatalnok- katonatiszti arisztokrata, anyja magyar köznemesi család sarja. Iskoláit Székesfehérvárott végezte, egyetemi tanulmányait Budapesten, Berlinben, Münchenben és Párizsban folytatta. Elkötelezettje volt a huszas évek magyar kultur reformjának, ennek véghezvitele lényegében nevéhez fűződik. Mint kultuszminiszter tevékenykedett.

Magyarország politikai intézményrendszerének kiépülése az 1867-es konszolidáció után egybeesik az országban megvalósuló ipari – technikai forradalommal. Nyugat-Európában mindez előbb történt. Az intézmények működéséhez modern bürokrácia szükséges és szakképzett munkásság, valamint ipari, technikai tisztviselő-értelmiségi réteg. A műszaki tisztviselők 21 százaléka született külföldön még 1900-ban is. A Trianoni Béke következtében zsúfolttá vált országban a modern bürokrácia még nehezebben alakult ki. A létrejött új középosztály problematikusán kettős kötődésű; a vidéki tisztviselő réteg a visszahúzódó dzsentrí, míg a városok új bürokráciáját a középosztály másik része adja, az urbanizált polgár, ki kezdetben az Osztrák Magyar Monarchia másik feléből érkezik. Az 1883-ban kiadott középiskolai törvény lehetővé teszi birtokos parasztok kézműiparosok és szegényebb tanítóknak a középosztályba jutását. Ebben a feszültség terhes helyzetben Klebelsberg Kuno magyar kötődésű, az ipar és technika világában képzett szakmai értelmiséget kíván kialakítani és a mozgékony urbanizált polgárra támaszkodott. Ennek a középosztálynak meggyőződésévé vált, hogy az iparban, a mezőgazdaságban és a hiteléletben, vagyis a banki támogatásban állami rendeletekkel kell biztosítani a szakszerűséget. Így ez a reform folyamat felülről irányított volt. Az új vezető réteg, az új középosztály szemben állt az 1918 előtti arisztokrata és nemesi elemekkel, mindazonáltal azt vallotta, hogy az akkori társadalmi struktúra előremutató elemeit át kell menteni a modern állami bürokráciába. Nem alulról jövő forradalmi átalakításról van szó, hanem állami reformokról. A középosztály eme magatartását konzervatív reformnak nevezték. Ennek keretében kell a közművelődést is széles körökre kiterjeszteni. A kulturális reform tehát egyik része a konzervatív reformnak. Ezt a programot kezdeményezte és hajtotta végre nagy hozzáértéssel Klebelsberg Kuno. A konzervatív reform tartó pillére az ipari és mezőgazdasági átalakulás és fejlesztés. Viszont mindezt nem követte politikai reform, holott Nyugat-Európában az 1930-tól terjedő időszak már a munkás – és parasztrétegek politikai emancipációjának kora. A konzervatív reform alap gondolata, hogy a kiszélesített műveltség terén kell beemelni a társadalomba a munkás – és parasztrétegeket. De jól látták mind ennek az anyagi vonzatait is és a szervezési kérdéseket. Szabályozták a munkaidőt, korszerű munkáslakás-építési programot hajtottak végre és a betegségyekezés ügyében Európa egyik legjobb munkásszociális törvényét hozták létre. E reformok

megvalósításának a kultúra és oktatás területére jutó részét Klebelsberg Kuno valósította meg. Jelentős kultúrintézmény rendszert épített ki. A vidéki törvényhatóságok és a nagybirtokosok kulturális fényűzést láttak ebben és sajnálatosan sokszor azok is, akiknek érdekében történt mindez. Sok büntetést kellett kiróni a szegényparasztoakra és munkásszülökre, mert egy idő után nem engedték iskolába járni gyermekeiket. Az ok; kevés a pénz, a gyermeknek is munkába kell állnia, vagy télen nincs elegendő ruhanemű. A jelentős népiskolai program keretében rövid három év alatt ötezer modern tanyai tanterem épült, háromszobás, jól felszerelt tanítói lakások járultak ezekhez. A tanítók gyermekeinek továbbtanulására a városokban kollégiumokat építettek. Létrehozzák a polgári iskolát és gimnáziumi reformot vezetnek be, átgondolva a gimnázium célját és egyetemi előkészítő jellegét. Létrehoznak 1927-ben egy jelentős programot az iskolán kívüli népművelésre. Debrecen és Szeged klinikái sokat köszönhetnek akkoriban a kultuszminiszternek. Nagy formátumú emberre utalnak írásai is a kultúra és politika területéről. Jelentős történelmi és politikai tudással nyúl bármilyen kérdéshez. A Monarchia örökösödési háborújáról rossz véleménye van, a magyar kultúr helyzetre is hatással volt, bár Mária Terézia korát az építés időszakának nevezi élén a Ratio Educationis-szal / 1777/. Elítéli II. József abszolutizmusát. Igen tárgyilagosan és sokszor kritikusan ír a Monarchiáról és mint mondja II. Frigyes Poroszországgal szemben a Monarchia nem állja ki az összehasonlítást kulturális vonatkozásban sem.

Neveléseméleti problémák filozófiai megközelítésben

A nevelésemélet ismert magyar tudósának, Fináczy Ernőnek tollából kerül sorra néhány kérdés.

Fináczy azon jelentős német filozófusok pedagógiai elképzeléseit is tanulmányozta, akik hatással voltak a magyar pedagógiára. Így elsősorban Kantról /1724-1804/ kell szólni majd a német idealizmus kiemelkedő egyéniségeiről, Hegelről, Fichterről /1762-1814/ és Herbartról, ki éppen pedagógiai elméletét fejlesztette rendszer-filozófiává. Más hatások is érkeztek; az angol Ellen Key neonaturalizmusa, e vonatkozásban német részről a kultúrpedagógia jelentős alakját kell említeni Eduard Spranger személyében. Magyar viszonylatban e téren is jelentős Széchenyi István és Eötvös József munkássága.

Az említett filozófusokra jellemző, Herbartot kivéve, hogy náluk középpontban a filozófiai rendszer áll és ennek egyik leágazásaként alakították ki nevelési koncepcióikat. E helyen főleg Kant etikai-pedagógiai felfogását vizsgáljuk Fináczy értelmezésében.

Kant az emberben meglévő a-priori tudati elemek alapján a racionális metafizikát elutasítja, de nem Istent. Az etika irányában keresi a legfőbb lényt. A Kötelesség az, mely kimutat a fizikai világból. Az etika fölötté áll az értelemnek. Ebből alakulnak nevelési elképzelései. A nevelésnek segítenie kell abban, hogy az ember erkölcsi arculatát öntökéletesedéssel építse fel. Kant fizikai és morális kultúrát különböztet meg. A pusztán észember lehet erkölcsileg alávaló is. Ő ismerte fel először, hogy kizárólag a pedagógiai empiria és a vele kapcsolatos vulgáris szabályok, a népszerű szölamok elégtelenek, a pedagógiát tudománnyá kell fejleszteni. Kant a porosz állam fénykorában élt és mint felvilágosult ember, komolyan vette az emberi szabadságot és érvényesíteni kívánta a nevelésben is. De ezt nem lehet vulgárisan felfogni. Éppen ezért Kant szerint a nevelés nagy problémája egy feszítő paradoxon: hogyan fér meg a célba vett és elérni kívánt szabadság a szükséges kényszerrel? Érvrendszerének sarokpillére így hangzik: Meg kell győzni a gyermeket arról, hogy ha bizonyos esetekben kényszert alkalmazunk, azért tesszük, hogy saját szabadságának majdani használatára képessé tegyük. Lelke a kötelesség eszméjével legyen telítve, kevésbé érzelmekkel. Rousseau is hatott rá, különösen a testi nevelés vonatkozásában.

Kant pedagógiai felfogásában érvényesül filozófiájának egyik sarkköve, az erkölcsi kategorikus imperatívusz, a kötelesség gondolata. Ezzel hosszú időkre kiiktatta a pedagógia köréből az utilitarizmust, - a haszonelvűséget - mely a felvilágosodás eszmevilágán

uralkodott. Fináczy Ernő írja, hogy csak Pestalozzi sejtette meg intuíciójával Kant etikai alapgondolatát, ami úgy fogalmazható, hogy az ember képes legyen természeti ösztöneinek legyőzésével a moralitás szintjére felemelkedni, így képes legyen a jót szabad akaratából választani. Nagy hatású gondolat volt ez, kisugárzott évszázadokra a nevelés elméletekben, kivéve az ember isteni rendeltetését tagadó materialistákat.

Az erkölcsi nevelésnek két fokát különbözteti meg Kant. Az alsó fok az engedelmesség, a felső fok a jellemesség megalapozására irányul. Az első fizikai, a második morális kultúra. Ez utóbbinak az a lényege, hogy az egyént maximák szerinti cselekvésre neveli. Ebben áll az igazi jellemesség. Kant etikájában döntő az akarat elsőbbsége, mely szerint alapvető a jóakarat és ezt ki lehet fejleszteni. A magas értelem egyszerűen adott, nincs részünk benne a tanuláson kívül. Itt erősen bejön a filozófia is, amint hogy Kant érzéki, empirikus világot és idő fölötti, értelmi, intelligibilis világot különböztet meg. Az ember mint természeti lény szabad, abszolút értelemben nem, mert érvényes rá is a kauzalitás. Továbbá empirikus és intelligibilis akaratot különböztet meg, az akaratszabadság e kettősségben keresendő. Nevelési felfogásában az akaratot az érzelem fölé helyezi. A jellemet inkább az akaratból származtatja. A szívjóság eszerint nem egyenértékű kategória a jellemmel. Később többen kritizálták ezt az álláspontot; azt, hogy a kanti pedagógia kirekesztő módon kezelte az érzelmeket a kötelességgel szemben. Valószínűleg ez Rousseauval szemben való visszahatásként értelmezhető. Kant szó szerint így fogalmaz egy helyen: „A jellem elvek szerint jár el. A szívjóság tehát nem tartozik a jellemhez.” Itt nem a szívjóság elítéléséről van szó, hanem más kategóriáról. A mi korunk morális szempontból egészen zavaros. Kanti felfogásban, legalább is a diagnózis fokán, világosan láthatjuk ennek gyökereit.

Néhány szemelvény Eduard Spranger fő művéből

Főleg a két világháború között alkotott Spranger, a jelentős német pedagógus-filozófus. Fő műve: *Lebensformen* (1930), mely több kiadást ért meg. Szoros kapcsolata volt a magyar elméleti pedagógiával. Magyarországi látogatásai és kiterjedt levelezései hatottak a magyar pedagógiára is. Erről számol be egyik magyar pedagógiai író, Zibolen Endre. Ezekből a levelezésekből kiderül, hogy Spranger nem volt híve a nemzeti szocialista eszméknek.

Mi adja a savát Spranger írásainak? Rendkívüli beleéléssel és differenciáltsággal elemzi az egyes jellemtípusokat. Nem állít fel sablonokat, mégis jól körülhatárolja az egyes típusokat. Az embert mintegy belülről szemléli. Nem metafizikai-axiomatikus alapokból közelít az emberhez, hanem aktivitási területei szerint, és a sokszínűségben mégis rendet teremt. Nála az embertípusok jellemrajza involválja a pedagógiai mondanivalót. Az egyén kultúrmorfológiáját dolgozza ki, mely többféle pedagógiai eljárást eredményezhet.

A *Lebensformen*-ben szellemtudományi alapokból indul, majd megjelöl alaptípusokat, külön elemzi az etikai kapcsolatokat, végül a komplex jellem struktúrákat elemzi. Az alábbi alaptípusokat különbözteti meg: 1. Az elméleti ember, a teoretikus, 2. A gazdasági-ökonómikus típus, 3. Az esztétikai típus, 4. A szociális ember, 5. A hatalom embere, 6. A vallásos típus.

Néhány szemelvényt szeretnénk most közreadni a teoretikus ember jellemrajzából. Mint megjegyzi, az egyes jellemvonásokat izolált és idealizált tüneményként kezeli, majd utána törekszik típuson belül is az egyént a maga totalitásában szemlélni és leírni. A teoretikus embert a megismerés mint vezérmotívum mozgatja. A tudomány a maga eredeti értelme szerint a lélek és a világ képét festi fel, ahogy az „van”, mint Ding an sich. De a tudomány a maga teljességében nem csupán intellektuális jelenség, a szellemiség egy komplex funkciója az. Idézi Platont és Aristotelest, miszerint a görög „teoria” kifejezés szó szerint látomást jelent, és a tudomány esztétikai és vallási momentumot is tartalmaz. A teoretikus ember számára a megismerésnek értelme mégis a tárgyszerűség igénye, az objektivitás és az állandóság megerősítése. Ez a típus úgy dolgozza fel a külvilág eseményeit, hogy azoknak az egyénen át megszürt individuális karaktere háttérbe szoruljon. A teoretikusnak az esztétikai

látása is más. Szellemének alap törekvése a racionális igazság és ehhez az út kijelölése, mely az ismeret kritikai megtisztításából áll, kioldva azt a szubjektív hozzáadásból. Fantáziavilága erős, intuícója mély, de mindkettőt a tárgyi törvényszerűség uralja. Mégis van olyan pont gondolkodásában, ahol az eredendő esztétikumot nem tudja kikapcsolni, mivel minden absztrakt logikai folyamatban is van valami inadekvat elem és szemléletes elem. Ha az elméleti ember félreismerve saját magát, politikai dologba fog, azonnal jelentkeznek természetének határai. Igen hajlamos ugyanis arra, hogy a haladás egyetlen előmozdítóját a felvilágosodott értelemben lássa. Erősen hajlik a politikai radikalizmusra, mivel az élet sokszínűségét pusztá szellemi – intellektuális meghatározottsággá redukálja. Éppen ezért kozmopolita is; kevésbé értékeli ugyanis ebben az ő intellektuális tudati struktúrájában a népek különbözőségét. Sokszor elnéz afölött, hogy a tudomány, mint élet alakítás csak akkor hat építően, ha más szellemi erőkkal is organikus összefüggésbe hozható. Itt vetődik fel a teoretikus ember vallási magatartásának kérdése is. Valójában az értékadásról van szó. A

pusztá tudás ugyanis semmilyen értéket nem teremt. Csupán intellektuális alapon semmilyen érték nem igazolható és nem is támadható. Az érték iránti beállítódás valami egészen ősi eredetű az emberben. A kezdetben értékidegen történelembe való fokozatos betekintés által alakulnak ki az értékek. A pozitívista típus a vallást egészében elutasítja, mert semmi mást nem lát benne, mint egy elavult megismerési formát. Egy másik fajta elméleti ember úgy látja, hogy egy mindenek feletti totalitásnak kell érvényesülnie s ennek még az ismeretet is alá mell rendelnie, annak is ezt kell igazolnia, így ez a transzcendens kell, hogy átfogjon mindent. Ez a metafizikai ihletettségű teoretikus.

Spranger művének a mély analíziseken túl más üzenete is van. Annak ellenére, hogy komplex típusokat is megkülönböztet, rámutat az egyén határait; a típusban rejlő adottságok determináló jellegére, a korlátlan akaratszabadság és ítéletalkotás lehetetlenségére. Mindamellet hangsúlyozza egy-egy típus mozgásterét. Egy mai abszurd szlogent ellentételez. Az un. teljes önmegvalósítás korlátoltságából fakadó ideálját karikázza.

A nevelés folyamata és a nevelési célok műve alapján önként adódnak; az egyén alapvető tendenciáit és képességeit kell kifejleszteni, mert a típuson belül kiművelhető az ember és szabad lehet. A felismert szükségszerűség jegyében válhat szabad emberré és társadalmi lénné.

Irodalom:

Finácz Ernő: Neveléelméletek a XIX. században. Budapest, MTA, 1934.

Kelemen Ignác: Reformtörekvések a természettudományos oktatás terén, Magyar Pedagógia, 18. évf. 1909.

Kerschensteiner, Georg- Seidel, Robert: A jövő iskolája a munkaiskola, Budapest Tankönyvkiadó, 1979.

Kerschensteiner, Georg: A munkaiskola fogalma, Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.

Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai, 1917-1932. Budapest, Európa, 1990.

Kovács János: Kerschensteiner a természettudományos tanítás értékéről, Magyar Pedagógia, 24. évf. 1915.

Nahalka István: Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében, Új Pedagógiai Szemle, 1993. 1. szám

B. Németh Mária: Irányzatok a természettudományos nevelésben, Iskolakultúra, 18. évf. 3-4. szám, 2008.

Weszely Ödön: Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban, Budapest, OPKM, 1990.

KÜLHON, TAPASZTALATOK, BESZÁMOLÓK, ÉRDEKESÉGEK

Csillag Ferenc: A sajátos nevelésű igényű diákok ellátása, gondozása, képzése és munkába állítása Portugáliában (Egy tanulmányút tapasztalatai – 2. rész)

A Budapesti Nevelő előző számában már beszámoltunk a Tempus Közalapítvány által támogatott tanulmányutunk első állomásán szerzett tapasztalatinkról, amely ugyancsak a sajátos nevelési igényű fiatalok munkába állítását térképezte fel Belgiumban.

2008. február utolsó hetében a pályázat megvalósításának második felvonására Portugáliába utaztunk. A résztvevők személye nem változott. Előzetes felkészülésünk során tanulmányoztuk a portugál iskolarendszert, az állam szerepét az oktatásügy megvalósításában, a tanulói létszámok alakulását, a sajátos nevelési igényű tanulók statisztikai adatait, a pedagógusképzés megvalósítását, továbbá az oktatást segítő háttérintézmények rendszerét. A munka ezen szakaszában láthattuk, a portugál oktatási rendszer több ponton is megegyezik a magyar gyakorlattal.

Elöljáróban – összegzésként – az alábbiakat írhatom:

1. Igen érdekes, értékes tapasztalatokat gyűjtöttünk, amelyeket a hazai gyakorlat is átvehet.
2. Az állami szerepvállalás jelentős mértékű, ez garanciája lehet a minőségi képzésnek.
3. A képzésbe bevontak köre széles; társadalmi érdek a fogyatékkal élők munkába állítása, a munkahelyteremtés.
4. Intenzív párbeszéd alakult ki a társadalom és a képzőintézmények között.
5. A vezető-kiválasztás egy egészen sajátos módja tárult szemünk elé.

Első látogatásunkat az Oktatási Minisztérium Lisszabon-körzeti Oktatási Igazgatóságán tettük. A fogadó fél ismertette feladatait, mely szerint:

- a törvényalkotás folyamatában vesznek részt,
- tantervek összeállításával foglalkoznak,
- a tanárok munkájának, ellenőrzési, értékelési feladatait látják el,
- a pedagógiai munkát segítőik körét toborozzák és képzik (pl. pedagógiai asszisztensek).

Az oktatásirányítás hierarchikus rendszerében e szervezet az Oktatási Minisztérium közvetlen irányítása alá tartozik. A híd szerepét látják el a központi irányítás és az oktatási intézmények között. Ez az intézmény hivatal jelleggel működik, bár meglehetősen sok időt töltenek kint az iskolákban, mégis az irodai munka a meghatározó. Számunkra érdekes volt, hogy a Hivatal ellátási körébe az állami iskolák tartoznak, ugyanakkor az említett intézmények mindegyike önkormányzati fenntartású. Megtudtuk, az ellenőrzések során szerzett tapasztalatokat mind az Oktatási Minisztériumnak, mind a fenntartó önkormányzatoknak eljuttatják.

Az állami iskolák költségvetését közvetlenül az Oktatási Minisztérium biztosítja. Így a Hivatal legfontosabb ellenőrzési kötelezettsége a költségtakarékos gazdálkodás vizsgálata. A legmarkánsabb ellenőrzési forma éppen ezen a területen történik, de nem idegen a szakmai, módszertani ellenőrzés sem, amely leginkább segítő jellegű.

(Magániskolák esetében a Hivatal munkatársai csupán a tantervek megvalósulásának ellenőrzési jogával élnek.)

Rui Correia (Director Regional Adjunto, DRELVT¹) úr, a fogadó kollégánk, elmondta, hogy a felsőoktatás, a tanárképzés rendszerével is kapcsolatban állnak, ugyanis a tanárszükségletet a Hivatal tartja nyilván, s a munkaközvetítői szerepet is ellátják. Ma Portugáliában rang tanárnak lenni, nincs túlképzés, egyes területeken hiány is mutatkozik. A pedagógusok társadalmi megbecsülése területenként változó, ám miután éppen ez az a munkavállalói kör, amely nagyon nehezen változtat munkahelyet, a hazánkban ismert konfliktusokra (szülő – tanár vagy diák – tanár) nem kerül sor. A pedagógusok nagy százaléka teljes alkalmazási időszakát az első munkahelyén tölti le ennek minden előnyével ill. hátrányával. Amennyiben lehetőség van az előmenetelre, akkor az kétirányú lehet:

- vezetői megbízást kap (erre a későbbiek során visszatérünk),
- magasabb iskolatípusban folytatja munkáját, az alapfokról, középiskolába megy ill., felsőoktatási intézményben folytatja pályáját.

Térjünk vissza a vezetői megbízatásra! Az oktatási törvény korábban a következők szerint rendezte az igazgatói kinevezések ügyét: kétszer 3 éves periódusra bízta meg a vezetőt. További hosszabbításra nem volt lehetőség. A 2007-ben életbe lépő új közoktatási törvény ezt az időszakot kétszer 4 éves periódusra tolta ki. Az adott intézménynek elemi érdeke, hogy a vezető második vezetői periódusában kiválassza azt a személyt, akinek a koncepciójában, az innovativitásában feltétlenül megbízik. A vezetői gárda éppen ezért igen fiatal. Amennyiben a megfelelő személyt nem sikerül kinevelnie a közösségnek, akkor a korábban sikeres vezetői körből a Hivatal választ egy gyakorlott személyt, s 3 ill. 4 évre megbízza a vezetői feladatok ellátásával. Ez a megbízott vezető esetében munkajogilag átirányítást jelent. A feladat lezárásakor korábbi munkahelyén, az 'anya-intézményében' folytatja munkáját. Hasonló metódus érvényesül hivatali ill. minisztériumi munkatársak megbízásakor is. *„Magam második éve vezetem ezt a Hivatalt, de számítok arra, hogy a munkámat egy idő után megköszönik, s visszaülök a középiskolai tanári katedrára. Ott visszavárnak.”* – mondta vendéglátónk. Ez a gyakorlat nagyon jól tükrözi azt az oktatásirányítási nézetet, miszerint az elmélet és a gyakorlat nem választható szét.

Beszélgetésünk a továbbiakban a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok oktatásáról szólt. A közoktatási törvény foglalkozik ezekkel a tanulókkal, összesen féléves múltra tekint vissza ez a fejezet. Az alapgondolat a következő: *„Mindenkinek joga van iskolába járni!”* Határozott törekvés van a szegregált intézmények felszámolására. Az oktatási kormányzat meggyőződése, hogy a szegregált intézményekben felnevelteket soha nem lehet a társadalomba illeszteni, s ez az életesélyeiket csökkenti, ugyanakkor a személyiségfejléséből kimarad az ép gyermekek esetében a szolidaritásra nevelés. Minden iskoláskorú kisgyerek többségi iskolában kezdi el a tanulmányait. Egy év áll a tanító rendelkezésére ahhoz, hogy kérdéses esetekben – segítők bevonásával –

¹ DRELVT: Lisszabon és a Tejo Völgye Regionális Oktatási Igazgatósága. Szabadjon itt köszönetet mondanunk Antoineta Lourenco asszonynak, segítő szervező munkájáért és értékes tanácsaiért

döntsének a gyerek sorsáról. Így még a közepsúlyos értelmi fogyatékosok is 'normál' általános iskolában kezdik meg tanulmányaikat. Különösen az értelmi fogyatékkal élők esetében a gondok szinte az első naptól jelentkeznek. Ilyenkor elsősorban orvos segítségét veszi igénybe az iskola. Valójában a gyerekorvos és a tanító együttműködése szabhat új utat a tanulóknak. Első lépésként a gyerek szüleit kell a problémákról tájékoztatni, az egyéni terápiákba bevonni. (Félév rövid idő, az itt elmondottak inkább a szabályozás szellemiségét, mint a gyakorlatot tükrözik.)

A gyerek áthelyezését a speciális oktatási intézmény dönti el oly módon, hogy a gyereket osztálykörnyezetben vizsgálta ill. egyéni foglalkozásokon is felmérte. Már korábban – a törvény megalkotása előtt is – több esetben a szegregált intézmények munkatársai eredményesebbnek ítélték, ha gyerekek integrált iskolai keretek között folytatják tanulmányaikat. Ekkor azonban a tanító munkáját egy állandóan jelen lévő pedagógiai asszisztens és legalább egy specialista (értsd: logopédus, fejlesztő pedagógus, pszichológus, gyógytestnevelő) segíti. Az ilyen osztályban a következő létszámadatok érvényesek:

Az osztály teljes létszáma:	24 fő
Súlyos eset (hazai terminológia szerint közepsúlyos ért. fogy.)	2 fő (4 főnek számít!)
Enyhe eset (szociális hátrányaiból következően lemaradó)	6 fő (ebben az esetben nincs többlet finanszírozás!)
Testi- és érzékszervi fogyatékkal élő:	2 fő (ebben az esetben nincs többlet finanszírozás!)

A sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok eredetileg főiskolai ill. egyetemi tanárképzésben részesültek. Munkába állásukat követően posztgraduális képzési formában képezhették magukat. A képzési idő 4 féléves. Az elsajátított ismeretek a további tanári munkájukat feltétlenül gazdagítják. (A tanárképzésbe való felvételt megelőzi az alkalmassági vizsga. Csak az kezdheti el a pedagógusképzést, aki ezen a folyamaton sikerrel jut túl.)

A középfokú képzés 15 – 18 éves kor között zajlik, ugyanakkor a tankötelezettség csak 15 éves korig tart.

A klasszikus középiskolák (gimnáziumok) a felsőoktatásra készítik fel a tanulókat. Az érettségit szerzett fiatalok 75 – 80%-a nyer felvételt egyetemi képzésben.

A középfokú intézményhálózat másik területe gyakorlati képzést nyújt a fiataloknak. A közismereti tárgyak kikerülnek az elsajátítandó ismeretek sorából, szakmai ismereteket tanítanak a diákoknak, a képzési idő 6 hónaptól maximálisan 2 évig terjed. Valamennyi képző intézménynek kapcsolata van a munkaerő piaccal. A meghirdetett képzéseken résztvevők a sikeres vizsga letétele után állást is kapnak. Munkába állásukat, majd

pályán maradásukat a képző intézmény két évig nyomon követi. Egy-egy képző intézmény kínálati listája meglehetősen széles.

E témakör kapcsán vetődött fel a tankötelezettség betartásának, betartatásának problematikája. A gyermek- és ifjúságvédelemnek nem jelent különösebb gondot az iskolakerülés. Az iskolák kínálata olyan széles, hogy mindenki megtalálhatja az őt érdeklő képzési formát. De a szabadidejük, a délutáni elfoglaltságuk is szervezett. A tanulók szeretik idejüket az iskolákban, a képző intézményekben tölteni. Igen-igen ritka eset, hogy tanuló lemorzsolódjon, kimaradjon a rendszerből. A gyermek- és ifjúságvédelem leginkább a szülő-gyerek kapcsolat, viszonyrendszer javításán munkálkodik.

Vendéglátónk zárásként elmondta, az általa vezetett Hivatal felmérést készített a pedagógusok társadalmi megítéléséről. Húsz év alatt a pedagógusok a társadalmi hierarchikus rendszerében visszaestek. Korábban az élbolyban voltak, most a középmezőnyben találhatók – a rendőrökkel vannak azonos szinten. S a társadalom mit preferál a pedagógusok esetében? A „hitelességet” és a „becsületességet”. Ez a vizsgálat széles körben folyt, nem csak az iskolahasználókat kérdezték meg, hanem a társadalom széles rétegét. A kapott eredmény megnyugtató.

A látogatás igen tanulságos volt. További tapasztalatszerzésünkhöz irányt adott, ugyanis a portugál iskolarendszerről, az eredményekről, a gondokról – megítélésünk szerint – reális képet kaptunk.

Programunk következő állomása a Portugál Egyetem Oktatási Intézete a Pedagógia és Pszichológia Fakultása volt. Lisszabon egy különálló negyedében található a teljes felsőoktatás, azaz egyetemi városrészbe csöppentünk. Csupán néhány apróbb épület emlékezteti az ide látogatót arra, hogy korábban is folyt felsőoktatási képzés a városban. Modern, jól felszerelt, korszerű üvegpaloták sokasága fogadja a hallgatókat. A meglátogatott fakultás igen-igen hasonló a hazai pedagógusképzésre. A korábban már jelzett pedagógusképzési rendszerről kaptunk képet. Személyes találkozásra nem volt mód, de partercink teljes írásos dokumentációval láttak el bennünket. Az egyetemen állami képzés folyik, a város iskoláival szoros kapcsolatban állnak, hogy azok a gyakorlati képzés terepéül szolgáljanak. A hallgatók a tanárképzés 4 – 5. félévében az iskolákban hospitálnak, ismerkednek az iskolai élettel, majd a 6. félévben maguk is tanítanak. A képzés befejezésekor jelentős szakmai tapasztalatokkal lépnek a pályára. A nagyon tehetséges hallgatók részére adott az egyetemen való további tanulás, a PhD. képzésen való részvétel, de a többség mielőbb munkába kíván állni. Az egyetem hallgatói köre igen széles, az országra is jellemző befogadó attitűd érvényesül itt is.

CADIn (non-profit magánintézet, fejlődési rendellenességű gyermekek központja – e projektben partnerintézményünk. A CADIn Cascais városában működő intézmény, amely Lisszabontól mintegy 50 km-re az Atlanti-óceán partján fekszik. A partnerek az első találkozáskor az épület bemutatásán túl szükségesnek ítélték, hogy ismerkedjünk meg a CADIn létrejöttével, feladataival továbbá a rendszeres partnereikkel. A szakmai

igazgató mellett a tudományos igazgatóhelyettes és egy beosztott pszichológus is rendelkezésünkre állt.

Az intézet története; 2003-ban alapították, ma is magán kézben lévő intézmény. Működését a vele azonos telken működő Logoplastic (műanyaggyártó) cég támogatja. A legnagyobb adományokat – jótékonyági keretből – éppen a Logoplastic biztosítja. Az igazgatótanács azt a döntést hozta az alapításkor, hogy országos hatáskörű intézményt kell létrehozni, amelyet a bankok, a nagyvállalatok és alapítványok támogatnak, ugyanakkor szakmai munkájukba, tevékenységükbe nem szólnak bele.

Kiemelkedő, hangsúlyozott feladat a családsegítő munka. Foglalkozásaik az alábbi területekre terjednek ki:

- nevelési-, oktatási tanácsadás,
- klinikai szakpszichológiai ellátás,
- beszédterápia,
- mozgásterápia,
- pediátria,

A munkatársi kör is nagyon érdekes; a pszichológusok, az orvosok szakosodnak, s az alábbi képzettségekkel rendelkeznek:

- gyermek pszichiáterek,
- genetikusok,
- alvásterapeuták,
- családterapeuták,
- logopédusok stb.

Az új intézmény hasonlóságot mutat a hazai nevelési tanácsadók legfejlettebb változatához. Az előadók többször is hangsúlyozzák, családcentrikus központként működnek, ahol a szülővel való foglalkozás is jelentős hangsúlyt kap.

Új kezdeményezéseknek is helyt adnak. Így indították be a 2007. év szeptemberében a táplálkozási centrumot is, amely az egészségnevelés egyik fontos feladata.

Egy-két statisztikai adatot érdemes kiemelnünk:

Feladat	2004. év	2006. év
Orvosi konzultáció	1.059	4.221
Pszichológiai vizsgálat, amely értékeléssel zárult	276	674

Nemzeti (azaz országos hatáskörű) intézménnyé váltak, talán a 2006. év volt történetükben ez a fordulópon.

Rendszeresen rendeznek szakmai konferenciákat, melyben a társadalom iránti mély elkötelezettségüket kívánják hangsúlyozni. A szakma képviselőin kívül az érdeklődői, ill. a klienskörre is számítanak. Legutóbbi többnapos szakmai értekezletük címe: „A

problematicus gyermek, akinek önmagának is problémái vannak a sikertelenség miatt”. [A fordítás inkább a tartalmat, mint a pontos címet közvetíti.]

A CADIn munkatársainak nagyon szoros kapcsolatuk van az oktatási intézményekkel. 2007-ben 50 iskolában jártak, ahol a pedagógusokat kívánják tapasztalataik átadásával segíteni, ám a szakmai megbeszélések előtt a tanulókat megvizsgálják. Feltérképezik a diszfunkciós, a hiperaktivitást mutató és az autizmus jelenségét produkáló gyerekek állapotát.

Nagyon informatív honlappal rendelkeznek, amely mindenki számára nyitott.

A CADIn állami támogatásban nem részesül. A foglalkozásokért, a vizsgálatokért, a kezeléseikért – éppen a magán jellegből adódóan – megállapított díjat szed, ám a szociális helyzettől függően az összeg csökkenthető, esetleg ingyenes is lehet. Ennek természetesen függvénye a külső támogatási összeg. Fontos az auditorok szerepe, akik a kapott pénzeszközök célszerű felhasználását, a támogatási rendszert vizsgálják.

Az intézmény szervezeti felépítése a következő:



Feladata: a CADIn munka- és bérügy, üzemeltetés, adminisztráció stb.

Ismert és alkalmazott eljárás a szupervízió, ez a szakmai megbeszélés feltétlenül a klienskör érdekeit szolgálja. Nem ritka az olyan eset, amikor a külső, a gyermeket nem, csupán az esetet ismerő szakember véleménye más irányba tereli a terapeutát.

[E ponton jeleznünk kell: ez az intézmény a klasszikus, hazai nevelési tanácsadók képét vetíti elénk. Fáziskésésben vannak, de célkitűzéseik feltétlenül reálisak,

megvalósíthatóak. A megismert szakemberek kiválóan felkészültek, többük tudományos fokozattal ill. külföldi előadói tapasztalattal is rendelkezik.]

A tájékoztatót az intézmény bemutatása követte.

Nagyon érdekes, tanulságos volt a párbeszéd, amelyet folytattunk. Középpontba került az integráció ill. a szegregáció kérdése. Vendéglátóink feltétlenül az integráció hívei, partner iskoláinak zöme is ezen az úton jár. A klienskörről is érdeklődtünk. Praxisukban a szorongó gyerek típusa alig – alig jelenik meg. A klinikai igazgató a következőket mondta: *„Ha egy szorongó gyerekkel találkozom, akkor az egyetemi hallgatóimat mozgósítom, mert nálunk oly ritka ez a jelenség, mint Európában a tifusz.”* Elgondolkodtató ez a megállapítás.

Korábban már jeleztük, a CADIn volt a program lebonyolításában a partnerintézményünk, így minden további intézménylátogatás is itt kezdődött. A nap bármely időpontjában érkeztünk, szüleikkel az épületbe érkeztek ill. az épületből távoztak a gyerekek; a foglalkoztatók állandóan kihasználtak voltak.

A program zárását is – február 29. – itt töltöttük. A beszélgetés iránya megváltozott, bennünket faggattak tapasztalatainkról. Örömmel hallgatták az elismerő, köszönő szavakat. S valóban nem túloztunk, amikor az itt látottakról, tapasztaltakról pozitívan nyilatkoztunk. Az újítás szándéka, a gyermekközpontúság, a komoly szakmaiság hatja át folyamatos munkájukat, s mindehhez sok intézményt sikerült megnyerniük. Klienskörük folyamatosan nő, szakmai felelősségük pedig példaértékű. A kutatási igazgató ekkor tudott időt szakítani a találkozásra, ugyanis az első napi látogatáskor egyetemi óráinak tett eleget. Rendkívül célratörő volt, a szervezet munkáját, valamint az intézmény külső kapcsolatrendszerét mutatta be. Így jutottunk olyan információhoz, amely újdonságnak tekinthető: a munkatársakat külföldi képzésekre – gyakran félévre is – elküldik. A célállomások: Japán, az Egyesült Államok, Anglia, Svédország. A visszatérést követően a tapasztalatokat összegzik a résztvevők, s a hasznosíthatóakat beépítik a CADIn munkájába.

Intézménylátogatásunk következő állomása a Qe Sintra volt, amely egy új, magán komplexum – a 16 év feletti mentálisan sérültek oktatására és szakképzésére alakult. Lehetőséget biztosítanak a bentlakásra, de megoldható a napközbeni felügyelet is. Nagyon szép fekvésű, hatalmas telken alakították ki ezt az intézményt. Igen súlyos állapotban lévő gondozottjaik vannak. Jelenleg 18 ellátottról gondoskodnak, csupán harmaduk lakik is itt. A munkatársi kör 16 fő. Ez a szám megítélésünk szerint reális is, hiszen az intézményhasználók zöme halmozottan sérült; súlyos értelmi fogyatékos és mozgássérült vagy közép-súlyos értelmi fogyatékos és siket, stb.

Az intézményt pályázati pénzekből építették föl, az itt dolgozó szakalkalmazottak mindegyike képzett (pszichológus, pedagógus vagy egészségügyi szakember). Ottlétünk alatt a Portugál Televízió is forgatott, ugyanis az intézmény az előző héten kapta meg működési engedélyét. Nagy foglalkoztatókat alakítottak ki az ellátottak számára, mindenütt hatalmas üvegfalak biztosítják a jó és egészséges megvilágítást.

Mindent akadálymentesítettek, lépcső csak a főépületben van, ahol az emeleten a gazdasági- és ellátó irodák kaptak helyet, de ide a gondozottak nem mennek fel.

Meg kell említenünk, hogy ebben az intézményben érezhető a vagyoni megkülönböztetés. A térítési díj igen magas! A napközbeni ellátást igénybe vevők 1.300 €-t, míg a folyamatos ellátásban részesülők 2.300 €-t kell fizessenek havonta. Miután önálló jövedelemmel nem rendelkeznek, ezért az intézmény a szponzoroktól kapott támogatásokból segíti az arra rászorulókat, ám a kedvezményben részesülő ellátottaknak is a költségek kétharmadát fizetniük kell. Kik is veszik igénybe a szolgáltatást? Azok a családok, akiknek nem jelent gondot havonta ezt a komoly összeget átutalniuk, de nem ritka az az eset sem, hogy a sérült ápolását a család már képtelen megoldani (öregedés, fizikai erőnlét hiányában), s előteremtik az összeget. Az intézmény jelenleg 42 főt tud fogadni, 20 főt szállással is el tud látni, a későbbiekben 60 főig kívánják fejleszteni. Erre minden lehetőségük megvan. A szálláshelyek igen elegánsak, egy ill. kétágyas szobák szolgálják a kényelmet. Leginkább szálloda jellege van az épületnek.

Jelenlétünk alatt az ápolottakkal összesen két személy foglalkozott, a többiek a tévének nyilatkoztak, ill. velünk foglalkoztak. Sajnos a foglalkoztatókon látható volt, hogy oda igen-igen ritkán jutnak be a kezeltek. Ottlétünk alkalmával az ebédlő zárt helyén tartózkodtak a kezeltek. Egy kisebb csoport gyakorolta a terítést (a szakképzési irány: gyorséttermi kiszolgáló), ám többen csak üldögéltek. A tudatos, a tervezett foglalkoztatásnak, fejlesztésnek nyomát sem láttuk. Azért is fájó ez a probléma, mert a fogyatékkal élők esélykompenzációját ez az intézmény nem kívánja felvállalni. Nem csinálnak abból titkot, hogy a társadalom gazdag rétegét célozzák meg, ám a komfortos ellátáson túl – a látottak alapján ki kell jelentenünk – nem használják ki a lehetőségeket. Bár az intézmény nevében a szakképzés szerepel, ám az erre utaló tevékenység nyomait sem láttuk.²

Az előzetes beszélgetések során többször is felmerült az integrációs nevelés portugál megvalósítása. A program szervezői biztosították a lehetőségét, hogy ezt is megismerjük. Így jutottunk el a CECD Sintra (fogyatékosok oktatási és szakképzési központjába). A Sintra város által fenntartott intézmény többfunkciós. Alap-, és középfokú képzés is megvalósul itt. Mielőtt a tevékenységükről beszámolnánk, szükséges a várossal szólnunk. Lisszabontól 30 km-re fekszik ez a város. A szép villák, kisebb paloták jelzik, gazdagabb réteg él itt, számukra nem jelent gondot a fővárosi munkahely megközelítése. Az idelátogatóknak azonnal feltűnik a város parkjainak gazdag és gondozott növényvilága. Az iskolában szövetkezet működik, amely a várossal szerződést kötött, s a teljes parkosítást az intézet tanulói a szakoktatók irányításával végzik. A tizennegyedik életévüket betöltött, és az általános iskolát elvégzett, fogyatékkal élők kerülnek a szakképző intézménybe. Testi-, érzékszervi-, értelmi fogyatékkal élőkkel, sőt halmozott sérültekkel is foglalkoznak. A tanulók fele bentlakó, kollégiumuk jól felszerelt. A hétvégeket mindenki a családjával tölti.

² Lehet azonban, hogy mindezen hiányosságok és rendszeretlenségek csak a TV forgatás miatt fordultak elő, illetve váltak szembeszökővé – más napon talán szerencsésebb lett volna látogatnunk.

Az iskolában az alábbi szakmai képzések folynak:

szakirány	%
kertész	45
konyhai segítő	10
ipari mosodai alkalmazott – a kórház és a lakosság részére	10
autótisztító	10
lakástakarító	10
lakossági karbantartó – apró szerelések: asztalos, lakatos, vízvezeték stb.	8
nyomdai feladatok (fénymásolás, fűzés)	7
Tanulói összlétszám:	720 fő

A tanulókat láttuk munkaszünetben, az ebédeltetés időszakában, de láttuk munka közben is. Az év eleji képzések során a tanulókkal megértetik azt, hogy a szövetkezethez való tartozás az iskola fennmaradásának egyik legfontosabb eleme. Az elvégzett munka után az iskola pénzt kap, s a kapott összeget visszaforgatva a tanulók maradéktalan ellátását és képzését oldják meg, de a fejlesztések forrása is ily módon teremthető elő.

A növendékek hamar megszokják, hogy érdemes jó hatékonysággal dolgozni, a kiemelkedően teljesítők zsebpénzszerű juttatásban részesülhetnek. A tanulók feladattudata nagy, igényesek, aprólékosan tevékenykednek. Az intézményben tankötelezettségi koron túli növendékek is vannak.

A szakoktatók nemcsak a szakmai fogásokra tanítják meg a növendékeket, hanem együtt tevékenykednek a csoportokkal. A szociális ellátók feladatkörébe tartozik a munkahely felkutatása és a munkavállaló beilleszkedésének segítése is.

Három éven keresztül követik a tanulók életpálya alakulását.

A munkaerőpiac igényli az itt képzetteket. A szövetkezetet fenntartók jelentős munkaerő-gazdálkodási tévényszámokkal rendelkeznek több évre előre. Adataikat a képzés tervezésében az iskola felhasználja.

Az értékes munkára nevelés szép példájának lehettünk tanúi az autótisztító képzés megismerésekor. Az autósok szívesen veszik igénybe a szolgáltatást, ugyanis itt nem egyszerűen a gépkocsi lemosása történik, hanem a kárpit-, a szőnyeg-, a csomagtartó tisztítását is elvégzik, sőt felületi kezelést is alkalmaznak. A tulajdonos szinte új állapotban veszi át autóját. Az igény olyan komoly, hogy legalább hat hét az előjegyzési idő, s az iskola számára igen rentábilis vállalkozás.

Ahogy arról már tettünk említést, itt tanulmányozhattuk az integratív nevelést is, amely az elemi fokon történik. Alapelv, hogy az első osztályt minden iskolába kerülő gyerekek a hagyományos általános iskolában kell megkezdenie. Egy év után, amennyiben a gyermekkel valamiféle gond (tanulási nehézség, diszfunkció, magatartászavar vagy esetleg autisztikus jelenségek merülnek fel, akkor a szülővel

történő egyeztetés után, átküldik a város ezen iskolájába. A CECD Sintra pszichológiai vizsgálatok után felveszi a tanulót.

A meglátogatott csoportban 15 gyermek kapott elhelyezést, az életkori megoszlásuk igen változó; 8 – 13 év közötti tanulók kerültek egy csoportba. A munkaidő (iskolaidő) reggel 8-tól délután 16 óráig tart. Mindvégig a gyerekekkel együtt van a pedagógiai asszisztens, munkaideje: heti 40 óra. Az osztály két tanítója váltott műszakban 5 – 5 órát van a gyerekek között. Az átfedési idő alkalmas arra is, hogy a tanulókról a tapasztalataikat kicseréljék. A munkát naponta segíti 2 – 2 órában logopédus, fejlesztő pedagógus vagy pszichológus. (Ez utóbbiak más tanulócsoportokban is rendszeresen megjelennek.)

A látott tanulók sokféle tünettel kerültek az osztályba, ne tagadjuk, szegregált foglalkozás keretei között nevelődnek. Az integráció abban valósul meg, hogy a szünetekben az iskola többi tanulójával együtt szaladgálnak, fociznak az osztályterem előtti udvaron. Az épeknek kifinomult taktikája van arra, s ennek is szemtanúi voltunk, hogyan kell és lehet a játékszer elvenni az elesett iskolatársaiktól. Minden tevékenységüket külön, fokozott pedagógiai felügyelettel végzik. Ott jártunkkor 6 gyerek a délutáni süteményt készítette el a pedagógiai asszisztens irányításával. Az együtt elkészített masszát sütőformába öntötték, majd sütőbe helyezték. Együtt várták a termék elkészültét. Közben 4 gyerek a logopédus segítségével számítógépre vitte fel a sütemény elkészítésének receptjét ill. a munkafázisokat, ez a feladat a memóriafejlesztést szolgálta. A többi tanuló a tanító segítségével az olvasást gyakorolta silabizáló módszerrel. Megállapítható, a fogyatékok sokfélesége, valamint a korosztályi különbségek miatt hihetetlenül nehéz az itt dolgozó munkatársak feladata. A csoport tagjai között szép számmal akad olyan tanuló is, akinek anyanyelve arab vagy spanyol, tehát a portugált, mint közvetítő nyelvet kell elsajátítania. Nem csoda, hogy találkoztunk ilyen körülmények között „hallgatag iskolásokkal” is.

Az ellenőrzés az egyéni fejlesztési lapokon történik, amelyet valamennyi tanulóról vezetnek a kollégák. (Itt tapasztaltuk azt, hogy a pedagógusokat rengeteg adminisztrációs tevékenységgel terhelik.)

Mennyire fogadják el az itt tanuló gyerekeket az iskolában? Színes képet kaptunk. A felnőttek, a pedagógusok, az asszisztensek maximális odafigyeléssel, gondoskodó attitűddel végzik munkájukat. Az osztályközösség jó, szeretetteljes. Az iskola gyermekközössége időnként távolságtartó, de nem ritka a kisebb durvaság, erőfölénnyel való visszaélés sem.

Összességében tanulságos volt megtapasztalni ezt a sajátos integrációt.

Az intézménylátogatások sorában utoljára a CERCICA (fogyatékosok oktatási, szakképzési és rehabilitációs központjainak szövetsége) intézményt látogattuk meg. Nem lehet az intézmény irányításáról, szolgálati kínálatáról, légköréről, humanizmusáról elfogultság nélkül szólni. Ragyogó körülmények között hozták létre közel egy évtizede ezt az intézményt. Az épületek a PHARE-programból ismert

típustervek alapján készültek. (Hazánkban, a balatonalmádi Magyar-Angol Tannyelvű Gimnázium épült fel hasonló tervek alapján, vagy a veszprémi építőipari szakmákat oktató szakképző központ is példaként említhető.)

Az épületek nyolcszögletű alapokon nyugszanak; ez a tervezők szándéka szerint méhkaptárakra emlékeztet. Az igazgató elmondása szerint hitvallásuk is erre épül: *„Legyen az itt élők számára biztonságot nyújtó otthon minden termünk, foglalkoztatónk, de átvitt értelemben óvjuk, gondozzuk, s ha lehetséges készítsük fel növendékeinket a maguk sajátos életére Mindezt képes nyújtani a mi kaptárunk, mert falai kellően rugalmasak, de szilárdak is az otthonosság átéléséhez!”*

Az intézménybe 16 éves kortól kerülnek a gondozásra szorulóak. S láttunk érett felnőtteket is. Egyéni képességeik alapján kínálnak szakmát a képezhetőkre részére, de foglalkoznak itt olyan esetekkel is, akik állandó ápolásra szorulnak. Az intézmény minden szegletét megismerhettük. Az egyik foglalkoztató szobában találkoztunk egy halmozott fogyatékkal élő huszonevéssel. Mozgássérült, vak és epilepsziás volt. A vele foglalkozó pszichológus a tapintási érzékelését fejlesztette. A fiatalember kezdte elveszíteni türelmét, s ekkor a bennünket kísérő igazgató kilépett szerepéből, odaguggolt hozzá, néhány nyugodt, halk szóval, kézfeje érintésével megnyugtatta az ifjút. A fiatal igazgató így kommentálta: *„Nem tudok elszakadni attól, hogy eredetileg pszichológus vagyok, s bármikor folytathatom éppen ebben a csoportban a hivatásomat.”* (E példával kívánunk visszautalni a portugál vezető-kiválasztási modellre és időtartamra.) Egy ilyen csoportban összesen 4 gondozott van, 1 pszichológus és 1 pedagógiai asszisztens foglalkozik velük. A foglalkoztató termek üvegfallal vannak elválasztva a folyosótól, így ha pszichológushallgatók érkeznek az intézménybe, akkor a csoportban folyó munkát úgy tanulmányozhatják, hogy az ne zavarja a teremben lévőket. Ebben az épületben 8 ilyen foglalkoztató van, valamint egy uszoda, ahol folyamatosan 3 – 4 gyógytornász vagy mozgásterapeuta foglalkozik a gondozottakkal.

Érdekes arról is szólni, hogy az itt dolgozók munkakörülményei nagyon kellemesek. Pihenőszobák kerültek kialakításra, ugyanis nem lehet eredményes munkát végezni pihenők beiktatása nélkül.

Azt is meg kell említenünk, hogy egy képzőművészeti alkotóműhely is kialakításra került a gondozottak számára. A rögtönzött tárlat a fogyatékkal élők egy csoportjának hihetetlen fantáziáját, szín- és térlátását mutatta be. Érett műalkotások ezek. Érdekes volt nézni az afáziától szótlán kezelt hihetetlen gondokkal készülő többalakos festményét. Talán nem is kell ahhoz szó, egy – egy esetben, hogy egy érett személyiség a gondolatait festmények formájában átadja. Itt a pszichológus munkáját művésztanár is segíti, aki a technikák elsajátítását biztosítja, de az alkotási folyamatba soha nem szól bele. Az itt alkotók munkáit éves rendszerességgel Portugália több városában is kiállítják.

A szakképzési részlegben igen komoly kínálat van, melyet hasonlóan az előző intézményhez, itt is szövetkezeti formában működtetnek.

Álljon itt a kínálati lista!

- kertész,
- mezőgazdasági szerszámkarbantartó,
- konyhai előkészítő,
- szakácssegéd,
- felszolgáló,
- kisállat-gondozó,
- kutyasétáltató,
- lakástakarító,
- ipari mosodai alkalmazott,
- fehérneművarró,
- gobelin-készítő,

Hogyan jut bevételhez az intézmény? Talán két példára érdemes a figyelmet irányítani:

1. A kertészek megtermelik a konyha nélkülözhetetlen zöldségféléit, s azt a központi konyhában foglalkoztatott konyhai előkészítő, szakácssegéd feldolgozza, megfőzi. Tevékenységüket természetesen a szakma avatott szakembere, aki a szakoktatói feladatokat is ellátja, végig kíséri, ellenőrzi, irányítja. Az Intézet szállító járműveivel, amivel reggel a környékben lakó gondozottakat hozzák be, kiviszik a nyugdíjas korú, szociális ellátásban részesülők számára. Látogatásunkkor az adagszám kétszáz fölötti volt.
2. A fehérneművarró képzésben részesülők a munkaruhák, köpenyek szabását, varrását is elsajátítják, s ezek a termékek a partner intézményekbe kerülnek (kórház, kertészet, ipari vállalatok stb.). A képzésben résztvevők látják, hogy munkájuknak eredménye van, amely értéket képvisel. Ugyanakkor a szakképzés többi részlegének is itt varrják a munkaruhákat. Tehát naponta találkoznak termékeikkel.

Az itt tanuló, dolgozó növendékek motiváltak, a feladatok iránt elkötelezettek.

Azok a tanulók, akik az utóbbi képzési rendszerben részt vesznek, néhány év után külső munkahelyeken kapnak munkát. Az intézet munkatársai között 4 fő is foglalkozik utógondozással, ami nem jelent mást, mint a munkába kerülő fiatalok társadalmi beillesztését. Az első évben heti 2 – 2 óra áll rendelkezésére a szakembernek, hogy a munkahely elvárásait közvetítse az ifjú szakmunkásnak, de a munkatársakkal, a befogadókkal is foglalkozik, miként kezeljék a fogyatékkal élőket. Ez a második évben már csak 1 – 1 óra, míg a harmadik évben heti 0,5 órára csökken. Kevés a pályaelhagyó. Megbízható, jó munkaerők a szakképzésből bizonyítvánnyal távoznak.

Az iskolának nemzetközi kapcsolatai is vannak, köztük egy magyar is: Tata város hasonló jellegű intézményéből már fogadtak másfél éve 18 fiatal kertészeti munkára, s 2008 nyarára is várnak egy hasonló nagyságú csoportot.

Nyitott, kellemes intézmény a CERCICA. A gondozottak és a kiszolgálók; a pedagógusok, a pszichológusok, a segítő személyzet együtt örülnek a sikereknek. Az itt élők, az itt szakmához jutók az élet szép oldalát, a konfliktusmentes világot ismerik meg. Elsajátítják a munkával járó felelősség nem kis feladatát, de alkalmazkodóképességre is nevelik őket. Valóban a kaptár betölti hivatását.

Összegezve: Utunk második állomásán, Portugáliában sok olyan tapasztalatot gyűjtöttünk, amely az itthoni gyakorlatot, a hagyományokat erősíti, erősítheti meg. Gondoljunk itt a CADIn ill. a nevelési tanácsadók működése közötti hasonlóságokra! De hasznos volt a látogatás az a fogyatékkal élők szakmához jutásának megismerésében is. S ha láttunk negatív példát is; pl. integráció az elemi iskolában vagy a Qe Sintra intézményi komplexum esetében, mégis olyan tapasztalatokkal gazdagodtunk, amelyek továbbadása – éppen az állandó innovációs szándék okán – elengedhetetlen.

BESZÁMOLÓK, AKTUALITÁSOK

Jarosievitz Beáta: Élményeink a 7. Európai Diákalkotó Fesztiválról (ESE 2008)

A TIT Kossuth Klub Egyesület (www.kossuth-klub.hu), valamint a Nemzetközi Tudományos és Technikai Szabadidő Mozgalom Európai Szervezete (MILSET³ Europe; <http://europe.milset.org>) **2008. július 13-20. között** Budapesten szervezte meg az **ESE 2008** (www.ese2008.com), vagyis az Európai Tudományos- és Technikai Diákalkotó Kiállítást. Hazai részről a szervezőmunkát a TIT Kossuth Klub Egyesülete és több mint 20 önkéntes látta el. A helyszínt a Millenáris Park biztosította. A teljes szervező csapatot Dr. Lugosi Győző a TIT Kossuth Klub Egyesületének igazgatója fogta össze, irányította.

Az ESE a természettudományos-műszaki érdeklődésű európai fiatalok és a tehetséggondozás iránt elkötelezett tudósok és pedagógusok nagyszabású, közös ünnepe volt. Az ESE programját gazdag tudományos eseménysor (előadások, workshopok, látogatások tudományos intézetekben), illetve értékes kulturális és szabadidős programok (koncert, szervezett városnézés, múzeumlátogatás, strandolás stb.) egészítették ki.

Az Európai Diákalkotó Fesztivál résztvevői olyan tehetséges tanulók és tanárok, akik kreatív ötleteiket, hosszabb kutatási eredményeiket, alkotásaikat lelkesen, nagy odaadással mutatták be társaiknak, oktatáspolitikusoknak, kutatóknak, illetve az érdeklődőknek. A kiállításra több mint 300 fő érkezett Európából (Franciaország, Németország, Svájc, Belgium, stb.), illetve Európán kívülről (Tunéziából, Ázsiából).

A magyar résztvevők kiválasztása a 7. ESE Fesztiválra

A magyar delegáció résztvevőit az idén is megrendezett, XIII. Országos Tudományos és Technikai Diákalkotó Kiállításon, versenyen választotta ki a szakmai zsűri.

³ **MILSET**

Az 1987-ben alapított, párizsi székhelyű MILSET (Mouvement International pour le Loisir Scientifique et Technique / International Movement for Leisure Activities in Science and Technology) nemzetközi civil, non-profit és politikailag nem elkötelezett szervezet

A szervezet kiemelt célja a tudományos és műszaki kultúra népszerűsítése a fiatalság körében. A MILSET a cél érdekében nemzeti tagszervezetei és regionális szövetségei közreműködésével, ifjúsági tudományos és műszaki programokat szervez. Ezek között is kiemelkedő szerepet töltenek be a páratlan években megtartott Nemzetközi Diákalkotó Fesztiválok (Expo-Sciences Internationale / Expo-Sciences International – ESI), illetve a páros esztendőben sorra kerülő regionális expók, így Európában az ESE-k.

Az előzetes pályázatot a TIT Kossuth Klub Egyesülete, a Magyar Technikai és Tömegsportklubok Országos Szövetsége és az Uránia Ismeretterjesztő Alapítvány 10-18 éves diákok számára hirdette meg januárban, tetszőleges természettudományi és műszaki tematikájú, tárgyú, jellegű diákalkotások megvalósítására.

A kész pályaművek nyilvános bemutatására és zsűrizésére 2008. május 31-én (szombaton) került sor az OTTDK-án ⁴. A zsűri döntése alapján a magyar delegációba bekerült tanulók képviselték hazánkat az ESE2008 budapesti fesztiválon.

Az ESE fesztivál eseményei

Július 13-án a vendégszerető magyar önkéntesek várták a messziről jött résztvevőket, majd szállásukra kísérték őket. Július 14-én délelőtt az időjárás nem kímélte a résztvevőket, így zuhogó esőben közelítették meg a rendezvény helyszínét, és a regisztrálás után kezdtek berendezni standjaikat. A délelőtti folyamán minden csapat elhelyezte poszterét, előkészítette multimédiás előadását, kísérleteit. A kiállítóhelyek berendezését követően, ebéd után a fesztivált hivatalosan is megnyitották, üdvözölték a kreatív, tehetséges diákokat, a „jövő tudós generációját” és tanáraikat. A délutáni program ismerkedéssel és városnézéssel folytatódott. A külföldi résztvevők a többnyelvű idegenvezetésnek köszönhetően érdeklődve figyelték, csodálták a város nevezetességeit.

Az egyhetes fesztivál idején a résztvevők délutánonként a standoknál mutatták be az érdeklődőknek a munkáikat, délelőttönként pedig – szakmai és kulturális programok keretében - ellátogathattak az MTA kutatóintézeteibe (Konkoly-Thege Miklós Csillagászati Kutatóintézet, Kémiai Kutatóközpont, Nanokémiai és Katalízis Intézet, Anyag- és Környezetkémiai Intézet, Részecske- és Magfizikai Kutatóintézet) vagy a Richter Gedeon gyógyszergyárba, illetve a Graphisoft Parkba.

⁴ <http://www.kossuth-klub.hu/ottdk/index.html>

K1: Polenyik Szilvia és Lantos Csilla a Richter Gedeon gyógyszergyárban

A szellemi és szakmai feltöltődés mellett a szervezők a fiatalok szórakozásáról is gondoskodtak. Olyan programokat kínáltak nekik, mint a Csodák Palotája, Kalandpark, Állat és Növénykert, Közlekedési Múzeum, Természettudományi Múzeum, Széchenyi Gyógy- és Strandfürdő.

A fesztivál záróünnepségén a könnyen barátkozó vendégek a Millenáris Fogadójában fellépő, magyar népzenei játszó együttes muzsikájára népi táncra perdültek. A szervező önkéntesek és néhány hivatásos népi táncsoportos tanuló lelkesen taníttatta a külföldieknek is a hagyományos magyar táncokat.

Az utolsó napon az időjárás is a szervezőkkel tartott, ennek köszönhetően egész délelőtt szép időben ismerhették meg a kreatív fiatalok Szentendre nevezetességeit és a skanzent, ezt követően hajóval érkeztek vissza Budapestre.

A fesztivál idején a délelőtti programokat követő ebéd után a diákok a kiállítóhelyeken nagy izgalommal és lelkesedéssel mutatták be munkáikat.

A tanulók igen változatos munkákkal készültek az ESE 2008 budapesti rendezvényére. A magyar delegáció az alábbi érdekes projektekkel képviselte hazánkat:

1. Polenyik Dóra Szilvia, Lantos Csilla: **Humáninfra-képalkotás**

Felkészítő: Dr. Jarosievitz Beáta

Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium, Budapest

2. Polenyik Dóra Szilvia, Lantos Csilla: **A petrolkémia haszna a fizikában, illetve környezetünkben**

Felkészítő: Dr. Jarosievitz Beáta

Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium, Budapest

3. Fülöp Zsófia, Kiss Evelin, Lenkei Kata: **A magyar tudomány világának női képviselői**

Felkészítő: Hajós Anikó

Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium, Budapest

4. Yetik Damla, Egri Norbert: **A szarvasi termálvíz és az afrikai harcsa esete**

Felkészítő: Majorosné Murányi Viktória, Rácz Istvánné dr.

Hunyadi János Általános Iskola, Békésszentandrás

5. Sallai Nelli: **A kumarin kétarcúsága**

Felkészítő: Hobinka Ildikó

Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

6. Ivánkay Péter: **A másnaposság kémiája**

Felkészítő: Hobinka Ildikó

Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

7. Spohn Márton: **Magas specifitású biokatalizátorok - egy lépéssel a gyógyszeripar előtt**

Felkészítő: Kondrák Mihály

Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Budapest

8. Varga Torda: **Adventív gombafajok kutatása a Long-erdőn**

Felkészítő: Halász László

Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma, Általános Iskolája és Diákotthona,
Sárospatak

9. Holczer Viktor: **Térbeli tangram**

Felkészítő: Árváné Doba Mária, Holczerné Burgetti Mónika

Jedlik Ányos Gimnázium, Budapest

10. Varró Gábor: **Mindennapi kenyérünk a tudomány asztalán**

Felkészítő: Dr. Gambár Katalin

Szent Margit Gimnázium, Budapest

Kutatócsoportom tagjaival (akik tehetséggondozó kollégiumunk tanulói⁵) két projekttel foglalkoztunk részletesebben a tanév során. Ezeket ismertetem részletesebben.

A **Humáninfra-képalkotás (szomatoinfra-diagnosztika)** projektünkkel már két éve foglalkozunk. Kutatásainkat a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem kutatócsoportjának segítségével végeztük. Az egyetemi kutatócsoport által kifejlesztett „Szomatoinfra” vizsgálat teljes mértékben ártalmatlan, hiszen csak a test által kisugárzott természetes infrasugárzást méri, ezért a vizsgált emberi testet és szervezetet semmilyen módon nem éri külső behatás, sugárzás. Ezáltal a módszer **non-invazív** (nincsenek veszélyes, ionizáló sugárzások) és így nem károsítja a szöveteket. A diagnosztikai rendszer alkalmazása igen hasznos. Az emberi testről készített infravörös felvételeket nem közvetlenül a betegségek megállapítására, hanem pre-diagnosztikai célra használják.

A humánbiológiához, biofizikához kapcsolódó projektünknek köszönhetően mi is megismerhettük a témával kapcsolatos szakirodalmat, elsajátítottuk az új fogalmakat (szomatológia, szomatoinformatika, szomatometria, szomato-biometria stb.), az új

⁵ Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium: www.ady-kozgazd.sulinet.hu

számítógépes szoftver előnyeit, a képalkotás és transzformációk lehetőségeit. Az informatikai háttér fejlesztése az idei évben nagy előrelépést jelentett, hiszen a szoftver már képes volt a felvett kétdimenziós infra-felvételeket háromdimenziós képpé alakítani, kinagyítani a vizsgálandó területeket. Az új programmal mi is összehasonlíthattuk az általunk készített infra-felvételeket azokkal a felvételekkel, amelyek a betegről előzetesen készültek valamilyen más módszerrel pl: szcintigráfias, valamint röntgen diagnosztikával. Publikus eredményeinket a kutatócsoportom szóbeli előadással, poszterrel és prezentációval ismertette mások számára is a kiállításon.

K2: Polenyik Szilvia, Lantos Csilla posztere

Diákjaim második projektjükben a petrokkémia és a fizika valamint a környezetünk kapcsolatával foglalkoztak bővebben. Bemutatták, hogy hol alkalmazzák a petrokkémia segítségével nyert termékeket, és mekkora szerepe van e termékeknek a fizikában, kémiában, informatikában, környezetünkben.

Áttekintve a petrokkémia évszázados és egyre gyorsuló fejlődését a diákok komoly gondolkodóba estek: „hol is élünk, mit iszunk, miből lett a Cola, és mire képes még a tudomány” stb.

K 3: Polenyik Szilvia, Lantos Csilla standja az ESE2008⁶ fesztiválon

K 4: A standon felhasznált és kiállított eszközök

K 5: Polenyik Szilvia, Lantos

Csilla: Fel tud-e emelni a levegő?

Kutatásuk eredményeként a fesztiválon néhány érdekes, házilag is elvégezhető kísérlettel is demonstrálták a petrokkémiai alapanyagokból előállított termékeket. A veszélyesebb kísérleteket videó felvétellel mutatták be az érdeklődőknek. Az egyik kísérletben a tanulók Bunsen égő fölött egy műanyag darabkát elégetve megmutatták, hogyan állapítható meg egyszerű eszközökkel, hogy a minta vajon PVC-ből van-e vagy sem. Amennyiben igen, a videón jól látszott, hogy a PVC égetésekor fejlődő gáz (klórgáz) elszínezi az útjában tartott normál indikátor papírt.

⁶ www.es2008.com

K 6: PVC égetése

K7: Polenyik Szilvia, Lantos Csilla poszttere

A petrokkémiaián végzett kutatómunka során a tanulók egyre jobban megértették, hogy a kémiai és petrokkémiai ipari folyamatok megoldással szolgálhatnak az olyan környezeti problémákra, mint pl. a klímaváltozás, a hulladékok újrahasznosítása és az energiahatékonyság.

A kollégiumunk másik kutatócsoportja a magyar tudomány világának női képviselőivel készítettek interjúkat. Az interjúk során a tanulók megismerték a tudós nők kutatási területét, valamint a kötetlen beszélgetéseknek köszönhetően megismerhették a kutató nők sikereit és kudarcait. Az egyéves projektet a csoport szintén prezentációval ismertette az érdeklődők részére.

K 8: Fülöp Zsófia, Kiss Evelin, Lenkei Kata poszttere: „A magyar tudomány világának női képviselői”

Összegzés:

A társadalom valamennyi tagjában, de elsősorban a fiatalokban tudatosítanunk kell, hogy a XXI. századi társadalom a természettudományon alapszik, nem lehet nélküle létezni, élni, hiszen nincsen orvosi diagnosztika röntgen nélkül, nincsen mobiltelefonunk LCD nélkül, nincsen banki átutalás informatikai adatbázisok nélkül, stb. A sor végtelen. Ahhoz, hogy ebben a társadalomban „valahol otthon legyünk”, nagyon nagy szükség van arra, hogy minél több hasonló rendezvényen, kiállításon, tudományos tapasztalatcserén vehessenek részt a fiatalok és tanáraik. A fesztivál, a kiállított eszközök, valamint a bemutatott módszerek szellemi feltöltődést és motivációt jelentettek, valamint nagyon sok új ötletet nyújtottak a tanulóknak és tanároknak egyaránt.

Hogyan tovább?

A jövőre nézve nagyon fontos a tehetséges tanulók minél korábban történő felismerése, motiválása, felkarolása, támogatása, valamint a természettudományos ismeretek széleskörű terjesztése, és a médiában való hatékonyabb kommunikálása.

A tehetséges tanulók felismerésével van remény arra, hogy jó néhány tanulóban sikerül az érdeklődést felkelteni a természet jelenségeinek tanulmányozása, megfigyelése, a természeti rendszerekkel való folyamatos ismerkedés iránt.

Éppen ezért nekünk, szaktanároknak ki kell használni a rendelkezésünkre álló pedagógiai eszközöket ahhoz, hogy megfelelő módon kezeljük a tehetségeket.

Jóllehet a gyerek fejlődésében a szülők és a családi közeg döntő fontosságú, de a tehetség felismerése és kezelése az iskola és a mi feladatunk - pedagógusoké.

A legfontosabb feladatunk elfogadni és segíteni a tehetséges tanulót, fenntartani érdeklődését az iránt a diszciplína iránt, amelyben kiemelkedő képességűnek mutatkozik.

Tanítványaink tehetségének kimunkálása nem könnyű feladat. Olykor nehéz, áldozatos és hosszantartó, de mindenképpen áldásos munkát és kitartást kíván! Ha osztályszintű szinten is elfogadottá tehetjük, akkor bebizonyosodik, hogy érdemes és szükséges a tehetségre időt és energiát áldozni. Ezáltal saját társadalmunkat gazdagítjuk jövőbeli kreatív tehetségekkel és vezető egyéniségekkel.

Tehetséges diákjaimat az évente meghirdetett Tudományos- és Technikai Diákalkotó Kiállításra⁷ újból buzdítani, motiválni fogom.

⁷ www.kossuth-klub.hu

Varga Ferenc, ifj. Tóth-Barbalics István: A „Nagy László a tudós pedagógus” – közelítések az életúthoz kiállításról

Bevezető helyett, kiállításaink céljairól:

1912 – ez az évszám látható a Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet emblémáján. Az alapításától eltelt, immár kilencvenhat esztendő alatt, a történelem megpróbáltatásai közepette, esetenként azok dacára, Intézetünk a főváros közoktatásának meghatározó szellemi központjaként teljesítette, teljesíti szakmai hivatását.

Akár a kezdeti évek világháború, forradalmak, vörös- és fehérterror barázdálta történelmét, akár a trianoni trauma által a nemzetre hozott nehéz éveket, a lassú konszolidációt vagy a második világháborút, majd az az utáni szakaszt vizsgáljuk, a mai Intézet jogelődeinek vezetői, munkatársai mindig jelentős szerepet játszottak a közoktatás, a pedagógus-továbbképzések irányának meghatározásában. Az 1990-es évek változó oktatási-nevelési alapvetéseiben, a huszonegyedik század kondíciói között is állandóan megújuló – csökkenő, terjeszkedő – Intézet története során igyekezett megőrizni színes arculatát: dinamizmusát, kezdeményezőképességét, ugyanakkor értékorientált szakmai stabilitását.

Ahhoz, hogy a történelem sodrában feladatát magas szinten elláthassa, mindvégig képviselhesse a fővárosban tanulók, a szülők, nevelők, a mindenkori oktatásirányítás és a székesfőváros érdekeit, olyan kimagasló tekintélyű személyiségek vezetésére volt szüksége az Intézetnek, akiknek elképzelései, tervei, munkásságuk egésze kisugárzott messze Budapesten túlra, országos és nemzetközi tekintélyt teremtve a főváros közoktatásának. Az 1996-ban új helyre költöző Intézet épülete egy kamara-kiállításokra alkalmas belső tér kialakításával kitűnő lehetőséget kínált az intézmény történetében meghatározó szerepet játszó pedagógusok, pszichológusok életművének legalább vázlatos bemutatására.

Az életmű-kiállítások összeállításánál természetesen a főváros közoktatásához szorosan köthető életszakaszok bemutatására helyezték a hangsúlyt a rendezők. Szándékuk a különböző korszakokban működő pedagógusok, pszichológusok portréjának megrajzolásakor az volt, hogy a tárlatok rámutassanak azokra az alapvető, közös értékekre, melyek mintaképpül szolgálhatnak a jelen számára is. A teljesség igénye nélkül néhány olyan tulajdonságot emelnénk ki, melyek a kiállításokon bemutatott tanárok, vezetők munkásságát jellemzik:

innovációra törekvés – az értékközpontú, nem öncélú szakmai megújulás, fogékonyság az adott időszak korszerű pedagógiai módszereinek bemutatására, alkalmazására;

flexibilitás, mint a mindenkori közoktatás-politikához való viszony jellemző attitűdje – a reformokra hajló pedagógiai programok és az éppen akár konzervatív irányítás közötti helyes, értékorientált arány megtalálása;

komplexitásra törekvés a nevelői attitűdök kialakításánál – a teljes gyermeki, tanulói személyiség összetett vizsgálata, az erre alkalmas megfelelő, átfogó módszerek megtalálása;

szakmai autonómia – a mindenkori fenntartói elvárások és a jelentős szakmai műhelyek közötti összhang megtalálása, kezdeményező, önálló gondolatok következetes képviseletével

kontrollfolyamatok kidolgozása – a rendszerszintű, hosszú távú szemlélet kialakítása, például a szakfelügyeleti rendszerek, szemináriumok tervezésénél;

és persze szinte a végtelenségig sorolhatnánk még a jellemzőket. A felsorolt jellemzők a legkiválóbb munkatársak, irányítók életművét alapvetően meghatározó elemekké váltak, ezek jelenléte mindvégig meghatározta az Intézet tevékenységét.

Reményeink szerint az elmúlt időszakban évente egyszer bemutatott pedagógia-történeti kiállításainkon, a személyiségek életútjának tanulmányozásakor, a látogató ezekből az értékekből kaphatott a mának is szóló üzenetet.

A legutóbbi kiállításról:

A Weszely Galéria első évében magát Weszelyt Ödönt, az Intézet egyik jogelődjének, a Székesfővárosi Pedagógiai Szemináriumnak alapító igazgatóját, a következőben a szemináriumon belül működő, nemzetközi hírű Lélektani Laboratóriumot, míg tavaly jövőendő névadónk, az 1945 után itt dolgozó Mérei Ferenc munkásságát állítottuk tárlatunk középpontjába. A történeti bemutatók megrendezését a kezdetektől önfeláldozó munkával támogatja az OPKM vezetése és munkatársi kollektívája.

2008-ban a gyermekek és gyermekrajzok nemzetközi hírű kutatójáról, a 150 éve született nagy magyar gyermektanulmányozóról (1857, Kisújszállás – 1931, Budapest) emlékeztünk meg „Nagy László a tudós pedagógus” – közelítések az életúthoz című kiállításunkkal.

Nagy László első pedagógus őse az apai nagyatyja, a kunhegyesi tanító Nagy András volt. Édesapja, id. Nagy László (1816–1875) kisújszállási gimnáziumi, majd nagykőrösi tanítóképzőbeli tanár, Arany Jánosék kollégája. A kiegyezés után tankönyvszerzőként és állami tanfelügyelőként dolgozott.

Az ifjabb László az elemi iskolát Nagykőrösön, középfokú tanulmányait az apja barátja és az ő keresztapja, Gönczy Pál által alapított pesti-budapesti református főgimnáziumban végezte: itt tett jeles érettségét 1875-ben.

1875 és '78 közötti felsőfokú tanulmányai és 1879–'80-ban az állami gyakorló főgimnáziumban végzett tanári gyakorlata után 1880-ban kapta természettan-vegytan szakos középiskolai tanári oklevelét a budapesti egyetemen. Diákévei alatt geológiai kutatásokat végzett a fővárosban és vidéken; az egyetem ásvány- és földtani intézetének tanársegédeként földrengéssel és vulkanikus kőttannal foglalkozott.

1880–'81-ben a Borsod megyei Bottlik családnál nevelő. 1881-től 1908-ig a budapesti II. kerületi (Csalogány utcai) állami tanítónőképzőben előbb a természettudományi, 1885-től, Gönczy javaslatára, a pedagógiai tárgyakat is tanította. 1908-tól 1918-ig a VI. kerületi tanítónőképző-intézetben immár kizárólag a pedagógiai tárgyak oktatója.

1909-ben iskolájában megszervezte az ország első iskolai lélektani laboratóriumát, melynek tapasztalatait 1912-ben, intézetünk elődjének létrehozásakor is felhasználták. 1916-tól a polgári iskolai tanárokat a tanító-, tanítónőképző intézeti tanári oklevél megszerzésére képesítő Apponyi Kollégiumban a kísérleti lélektan előadója.

1896-ban megkapta a címzetes igazgatói besorolást, 1919-ben pedig kinevezték tanítóképző intézeti szakfelügyelőnek. Ez év áprilisában, a Tanácsköztársaság alatt a Közoktatásügyi Népbiztosság (az akkori minisztérium) állományába helyezték, ahol az oktatásügy átalakításával, reformterveivel foglalkozott. 1922-ben, az 1918–'19-es forradalmakban való szakmai szerepvállalása miatt, szakfelügyelői címének utólagos el nem ismerésével – így alacsonyabb fizetési osztályba helyezve – nyugdíjazták.

1925-től haláláig volt a pedagógiai szeminárium lélektani laboratóriumának vezetője.

Emellett aktív, hangadó résztvevője a szakmai és érdekvédelmi szervezeteknek, rendezvényeknek. 1889-től 1896-ig az újonnan alakult Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (TITOE) főtitkára, 1917 nyarától elnöke. 1890–1906 között a TITOE lapjának, a *Magyar Tanítóképzőnek* szerkesztője, egyik legbuzgóbb szerzője. Az egyesület nevében az 1890-es években több emlékiratot szerkesztett a minisztériumhoz.

1890-ben a IV. egyetemes tanítógyűlés alelnöke, az 1896-os V. és az 1904-es VI. gyűlés országos rendezőbizottságának elnöke. A Budai Tanító Egyesületnek két, a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának tíz éven át alelnöke, 1902–'04-ben ügyvezető elnöke. A Magyar Pedagógiai Társaság alapító, a Magyar Filozófiai Társaság választmányi tagja volt.

1893-ban Nagy László javasolta: a millennium alkalmából, az 1848-as közös tanítógyűlés mintájára hívják össze az egész hazai pedagógustársadalom „összes tanügyi munkásait”, az óvónőktől az egyetemi oktatókig. Ennek, az 1896-os, 4700 fős II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszusnak lett egyik szervezője: főtitkára, jegyzőkönyveinek társszerkesztője.

1928-ban részt vett a következő, III. kongresszus előkészítésében és megtartásában is, bár az akkori kultúrpolitika igyekezett háttérbe szorítani.

1906-tól az Országos Közoktatási Tanács, 1917–'18-ban az Országos Testnevelési Tanács népiskolai bizottságának is tagja volt.

Nagy László első gyermektanulmányi tárgyú cikkét 1895-ben publikálta a *Magyar Tanítóképzőben*. 1900-as németországi tanulmányútján megismerve a gyermeklélektani mozgalmat, már egy év múlva kezdeményezte hazai egyesületének létrehozását.

Az 1901-ben kiküldött bizottmány javaslatára előbb, 1903-ban még csak Gyermektanulmányi Bizottság, majd 1906 februárjában Magyar Gyermektanulmányi Társaság alakult. Ennek egyik társelnöke a pedagógiai szemináriumot létrehozó polgármester, Bárczy István, ügyvezető alelnöke (és tényleges irányítója), egyben a mozgalom lapjának, *A Gyermeknek* szerkesztője Nagy László lett.

Nagy 1911-ben társaival megszervezte a Gyermektanulmányi Múzeumot. 1913-ban megrendezték az I., 1917–'18-ban, több szakaszban, a II. Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszust. Az első konferenciához számos gyermekrajzot is bemutató kiállítás kapcsolódott, melyet 1915-ben a háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítás követett.

1914/15-től haláláig Nagy László aktívan részt vett a megalakuló, Domokos Lászlóné vezette Új Iskola szakmai-elméleti irányításában. Társaival 1922-ben és 1926-ban megszervezték a tehetséges gyermekek újabb kiállításait.

1906 és 1929 között számos nemzetközi nevelésügyi, reformpedagógiai, pszichológiai kongresszuson vett részt, elnökölt, tartott előadást, mutatott be rajtuk gyermektanulmányi kiállításokat. Tagja volt a gyermektanulmányi mozgalom egyik vezéregyénisége, a svájci Édouard Claparede (1873–1940) által alapított genfi J. J. Rousseau Intézet igazgatóbizottságának.

Nagy László már 1912-től tanított a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium továbbképző és tudományos tanfolyamain: a gyermekpszichológia és a kísérleti lélektan tanára volt. Szoros, kölcsönösen gyümölcsöző munkakapcsolatban állt többek között a szeminárium alapító igazgatójával, galériánk névadójával, Weszely Ödönnel és a szemináriumi lélektani laboratórium első, 1912–'19 közötti vezetőjével, Révész Gézával.

Nagy László halála után 1150 kötetes könyvtára és mellszobra a lélektani laboratóriumban maradt letétben, melyet rokonai íróasztalával és karosszékével is kiegészítettek. A szobor és a

könyvek legnagyobb része ma az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gyűjteményében található, a hagyaték egy kis hányadát intézetünk szakkönyvtárában őrizzük.

Tárlatunk rövid áttekintést nyújtott a szakmai életútáról: a kezdeti tanuló évekről, a pedagógusképzés és -érdekképviselet tartalmas évtizedeiről. Ezt követően a gyermektanulmányi mozgalom és intézménye, az Új Iskola kerül látómezőnkbe.

Látogatóink részletesebben megismerkedhettek Nagy László gyermekrajz-kutatásaival ill. a lélektani laboratórium élén végzett tevékenységével. Tevékenységének kései, teljességében máig sem feltárt korszakához kapcsolódnak a gyermekek pályaválasztásával és a tehetséges tanulókkal kapcsolatos, itt bemutatott vizsgálatai is.

A továbbgondolás reményében tárlóinkban és a korabeli berendezésből fennmaradt üveges szekrényben válogatást helyeztünk el Nagy László műveiből, az általa olvasott (könyvtárából származó) és a róla szóló szakirodalomból. Az egykori miliőt igyekeztünk néhány tárgyi rekvizitummal is megidézni.

Úgy látjuk, túl az egyéni differenciálásnak az egész Nagy László-i munkásságon végighúzóó igényén, a magyar reformpedagógia egyik alapító atyjának más nagyon is aktuális kérdésekről is vannak megszívlelendő gondolatai. Ilyenek az iskolaváltás ideális életkora (*A tanulók pályaválasztása*, 1924), a szöveges értékelés pozitív hatása, a pályaválasztási tanácsadás pályaaorientációban játszott szerepe (*A magyar közoktatás reformtervezete*, 1919), vagy az elemi iskola első osztályainak a kisdédóvóhoz közelítése (*Kapcsolat a különböző fokú iskolák tanítási rendszere között*, 1914).

Bármily módszereket is keresünk az iskolai agresszió kezelésére – a 2008-as FPN témája volt ez, a pedagógiai napok nyitórendezvénye pedig kiállításunk megnyitója –; ezekből a metódusokból nem hiányozhat a gyermekek szereteten alapuló, nyitott és praxiscentrikus megfigyelése, megértése, mely Nagy László attitűdjének, a szakmait megalapozó emberi magatartásának mindvégig alapkomponense volt és maradt.

KÖNYVEKRŐL

Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország (1945 – 1960)

(Trezor Kiadó – Budapest, 2008)

Ez év április 17-én az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karon a Társadalomtudományi Tanszék rendezte tudományos ülésen került bemutatásra a Donáth Péter kétkötetes munkája, amelyet az OTKA, ill. a Főiskola Tudományos Bizottsága is támogatott.

Az egyik: „A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958”. Ebben – többek között – újból publikálásra került a Nagy László tanulmány⁸, melyet ehelyütt egy esztendővel korábban bemutattunk. Rendkívül érdekes, s az alkotó téma iránti mély elkötelezettségét mutatja az a hatalmas gyűjtőmunka, amellyel 1868-tól tekinti át a tanítóképzés történetét. Minden megállapítását levéltári ill. statisztikai adatokkal támaszt alá. A szemléletességet feltétlenül segítik azok a térképek, amelyet megjelentet. 1868 a magyar oktatáspolitikai igen jelentős éve. A közel évszázados időszak feldolgozása, rendezése az alkotót és széleskörű munkatársi körét komoly felelősség elé állította. E felelősség abban áll, hogy a dokumentumok ismeretében megállapításokat, következtetéseket kellett megfogalmazni, mindezt kellő tapintattal lehetett csak megtenni, hiszen az említett korszaknak vannak túlélői, s az emlékek olykor csalókák., a munkából kitetszik a tárgyyszerűség. Ám arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy épp korunkban létezik egy nosztalgikus irányzat, mely a tudományos megállapítások ellen hat. A kidolgozás minden esetben a korszerű, tudományos szemléletet tükröző. Összességében tehát a tudományosság és a tapintat mindvégig érzékelhető a munkán. Bármily fájó is, erre a kötetre csak felhívhatjuk a figyelmet, bemutatására nem vállalkozhatunk.

A másik kötet „Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország 1945-1960.

Rövid ismertetőnkben a következőkre keressük a választ,

- napjainkban van-e igény, érdeklődés a tanítóképzés történetének ilyen alapos, mély, elemzése iránt,
- továbbá az a szűk másfél évtized, amely egy merőben új történelmi helyzetben a felsőfokú tanítóképzés létrejöttéig vezetett milyen viták, érvek-ellenérvek rendszerében bontakozott ki.

Mindezt tesszük ezt azért is, mert a felsőoktatás, a pedagógusképzés jelenlegi átalakulása e területet sem hagyja érintetlenül. Fel kell tennünk a kérdést, melyek azok az értékek a tanítóképzés/óvóképzés rendszerében, amelyet feltétlenül meg kell őrizni. Ugyanakkor az áttekintés arra is ösztönöz bennünket, hogy a közelgő ötvenéves évfordulóról is szóljunk, arról az eseményről, amely 1959. szeptember 1-jével indult el Magyarországon, a felsőfokú tanítóképzésről, s kiemelten a budapesti folyamat összefoglalásáról.

E recenzió közzétételével kívánunk emlékezni a Budapesti Felsőfokú Tanítóképző Intézet megalakulásának félévészázados évfordulójára.

⁸ Donáth Péter: Adalékok Nagy László pályájához 1918-1922 (Trezor Kiadó – Budapest, 2007)

A kötetet a szerző három nagy egységre osztja:

- Közzolgálat, szakértelem, méltányosság (*Rozsondai Zoltán minisztériumi küzdelmei a tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért 1945-1960*)
- Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése (*Tanítóképzés az első Nagy Imre-kormány idején*)
- Vizsgálatok, diagnózisok – javallatok (*Kísérletek a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedüs-kormány idején*)

Az első fejezetben – „**Közzolgálat, szakértelem, méltányosság**” – annak a Rozsondai Zoltánnak állít emléket az alkotó, aki 1945-től minisztériumi tisztviselőként – különböző beosztásokban – szolgálta a hazai tanítóképzés ügyét, s nem kis része volt abban, hogy a felsőfokú képzés elindulhatott. 1960-ban Rozsondai igen elkeseredett hangú levelet fogalmazott, melyet többeknek is szétküldött. A megbántódás oka az volt, hogy másfél évtized után minisztériumi állásából felmentették, először egy felsőfokú technikumban ajánlottak föl részére matematikatanári állást, ám ezt nem fogadta el. Így jutott el az Esztergomi Képzőbe. Ám itt csupán rövid időt tölt, 1962-től nyugdíjba vonulásáig a Budai Képzőben nyert elhelyezést. A hivatkozott levelet Hermann Alice részére is írja. Érdekes ebből a levélből idéznünk:

„...Éles küzdelmet folytattam a képzési idő felemeléséért, s a jelenlegi képzés alapvető szabályait én készítettem. 1945 előtt tanítóképző intézetben tanítottam. Azt, hogy mit tettem s hogyan dolgoztam a tanítóképzésért, mai feletteseim nem tudhatják.”⁹

Igen keserű hangú ez a levél, sőt süt belőle a sértettség. S milyen érdekes, hasonló számvetést olvashattunk – bő fél évszázaddal korábban – Nagy László tollából is. Más történelmi helyzet, más – más személyiség, ám a megbántottság mindkettőben jelen van. Ezzel nem azt kívánjuk mondani, hogy Rozsondai személyisége összevethető Nagy Lászlóéval, de a szakma elutasító, esetleg értetlen magatartása vagy az adott személy önkritikája – ennyi idő eltelte után – különös képet rajzol a szereplőkről. (Felvetődhet az olvasóban a kérdés; vajon az említett személyek eszmevilágán lépett túl a koruk, esetleg a hatalom gögje nem engedte munkájukat kibontakoztatni, talán érzékenyebben viselték a mindenkori irányítók intézkedéseit. Azt gondolom, erre a választ minden olvasónak magának kell megkeresnie.)

Nagyon érdekes a munkatárs, Hermann Alice leveléből is néhány sort kiragadni.

„Szeretném, ha nemcsak senecai rezignációval fogadná a dolgokat. Az élet mindenhol színes, érdekes – igazán nem a legszínesebb ebben az épületben, ahol persze igyekeztünk magunknak színessé tenni. Már amennyire lehetett ...”¹⁰

Szeretetteljes, megnyugtató szavak ezek. Miért is emeltük ki ezt a levélrészletet? Hermann Alice munkásságáról az utókor – megítélésünk szerint – lényegesen többet tud, mint a fejezet főszereplőjéről, s mégis gazdagodik az olvasó, hiszen egy jó kolléga megnyugtató, ám vitatkozó sorai gazdagítják a róla ma is élő képet. Nem bántó, nem kioktató, sokkal inkább a probléma feldolgozását segítő gondolatok. Bizonytal hozzájárult a tanári pályára visszatérő Rozsondainak új helyzete elfogadásához Hermann e levele.

A Rozsondai Zoltán munkásságának ismertetése óhatatlanul lehetőséget ad arra, hogy megismerjük a korszak oktatásirányításának jeles személyiségeit. Ortutay Gyula, Keresztury Dezső, Alexits György vagy Jóboru Magda személyét érdemes kiemelni.

⁹ Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945-1960 (TREZOR Kiadó, Budapest, 2008) 3. old.

¹⁰ I.m. 4. old.

A tanítóképzők államosításában Rozsondai igen jelentős szerepet vállalt, s úttörő szerepe volt abban is, hogy – második emberként – Bizó Gyulával együtt a tanító- és óvóképzés ügye eljutott a felsőfokú képzés rendszeréig. Minisztériumi munkáját nagy precizitás, igényesség jellemezte, mely a közölt dokumentumokból is kitetszik. Kilencvennégy esztendő volt, szolgált. Az ügy, melyet képviselt előremutató volt, ám érvrendszere – olykor-olykor – merev és sok, sok támadásra ad lehetőséget. Munkásságát, tevékenységét, küzdelmét a későbbiekben ismerték el.

A kötet második nagy tanulmánya az **„Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése”** címet viseli. Csupán a történelmi szereplők felsorolása is érdekes. Darvas József, Révai József, Erdei-Grúz Tibor, s a már korábban is említett Jóboru Magda. A vita alapját a képzési idő rövidülése adja. Érdekes egy 1952. szeptember 12-i oktatási miniszteri beszédből idéznünk:

„Az általános és középiskolákban lassan emelkedik a tanulmányi színvonal. Sok az elégséges és elégtelen tanuló. Nem kielégítő a tanulók világnézeti, politikai, erkölcsi fejlődése sem. A tanulók elméleti ismeretei több tantárgyban nincsenek eléggé összekötve szocialista építésünk gyakorlatával. A hibák okait eddig az általános iskola nagyarányú szaktanárhiányában, a pedagógusok szakmai és ideológiai felkészültségének fogyatékosságaiban és a középiskolai iskoláztatás hibáiban láttuk.”¹¹

A Darvas József által megfogalmazott gondolatok – a hazai oktatáspolitikában jártasoknak – ismerősen csenghet. Kordokumentumnak tekinthetjük ezeket a súlyos megállapításokat. Ám a gondolatsor folytatódik.

„Az általános és középiskoláknál is több kifogás merül fel a tanítóképzők ellen. A végzett fiatal tanítók tárgyi, de különösen módszertani tudása alatta marad a kezdő pedagógusokkal szemben támasztható igényeknek is.”¹²

Az elemzés rámutat arra, hogy az idézett megállapítás időszakában a tanítóképzésre jelentkező fiatalok általában gyengébb teljesítményűek voltak, de hibaként rója fel a tanterv korszerűtlenségét, ill. a tankönyvek nem kielégítő voltát. (Párhuzamosság a klasszikus gimnáziumi tantervekkel.)

Az 1954. év markáns fordulatot hozott. Megfogalmazódik az alábbi gondolat:

„b) A tanítóképzők, pedagógiai főiskolák tanárellátottságát elméletileg képzett, gyakorlati pedagógiában jártas kiváló szakemberekből kell biztosítani.”¹³

Ez a célkitűzés s az a szándék, hogy már ekkor megjelenik a tanítóképzőkben folyó képzési idő korábbiak megfelelő meghosszabbításának igénye – 4 évről - 5-re emelése –, sok-sok vita alapját képezi.

A pedagógusok túlterhelését is vizsgálja az említett anyag. Talán nem vagyunk cinikusak akkor, ha a következő mondatot citáljuk, ugyanis megítélésünk szerint a magyar pedagógia történetében nem volt munkatárs, aki ezt a megfogalmazást ne olvasta, hallotta volna (csak a nyilatkozó személye változott!):

¹¹ I.m.: 173-174. old.

¹² I.m.: 174. old.

¹³ I.m.: 185. old.

„Az adminisztratív túlterhelés csökkentésével időt kell biztosítani az órára való alapos, színvonalas felkészülésre.”¹⁴

E fejezet igen izgalmas, ugyanis szinte félévente változó koncepciókkal, tervekkel ismerkedhet meg az olvasó, s az előterjesztésekben még csak igen-igen halványan rajzolódik ki a főiskolai képzés jellege. Még azért is hosszas küzdelem folyik, hogy a középfokú képzés ideje egy évvel emelkedjen. [Itt kell jelezni, hogy a fejezetben több alkalommal is szereplő, a problematikát vizsgáló, javaslatot tevő, majd a megvalósításban is kulcsszerepet vállaló minisztériumi tisztségviselők közül két személynek is – Bizó Gyula és Kovács József – szoros kapcsolata volt a Fővárosi Pedagógiai Intézettel, illetve jogelődjével a Budapesti Pedagógus-továbbképző Intézettel. Bizó 1950-51-ben egy tanévig, Kovács pedig 1957-66-ig vezette az Intézetet.] A dilemma, mely az irányítást foglalkoztatta, abban állt, hogy a tanítóképzés tanulmányi idejének meghosszabbítása biztosíthatja-e a magasfokú szakmaiságot. Mindvégig erősen érezhető, a Politikai Bizottság irányító szerepe. Sajnálattal vehetjük tudomásul, hogy a szakmaiság háttérbe szorul. A szakmai előterjesztések, viták kidolgozottak, bár olykor érzelmeiktől sem mentesek, de megvalósításuknak a politikai vezetés gátat szab. Hosszas küzdelmek után a Budai Képzőben egy olyan tantestület alakulhatott meg Árpácssy Gyula vezetésével, amelynek tanári kara a későbbi változást – a felsőfokúvá válást – mind személyileg, mind szakmailag képes volt megvalósítani.

Kiemelésre érdemes az a két diagram, amely az óvó- és tanítóképzésben résztvevők számát jeleníti meg az 1937/38-as évtől az 1966/67-es tanévig (205. old.), ill. a ugyanennek az időszaknak a középfokú képzésre vonatkozó igencsak változó adatait tartalmazza (206. old.) A középfokú képzés, amint azt leolvashatjuk, az 1961/62-es évre kifut.

A kötet harmadik fejezete a **„Vizsgálatok, diagnózisok – javallatok”** címet viseli. A történeti feldolgozás 1955. évvel indul. Nem csodálkozunk azon, hogy a szereplők azonosak. A korábban már említett Rozsondai, Jóboru, Erdei-Grúz és Bizó stb. A vita a tanítóképzés útjáról tovább folyik, ám – Nagy Imre háttérbeszorítása után – lényegesen nagyobb szerep jut a képző személyek ideológiai felkészültségére, politikai felelősségére. Bizó Gyula egy 1955-ben tartott felkészítő előadásában a következőket mondja:

„Fel kell számolni a pedagógusok között meglévő ideológiai liberalizmust. Funkcionárius és igazgató nem lehet az, aki világnézeti kérdéseit nem tisztázta, magatartása nem példamutató. ... Az egyszerű pedagógusokkal is éreztetni kell, hogy nem végezhet teljes értékű munkát az iskolában, ha vallásos, templomba járó.”¹⁵

S kitér a pedagógusképzés ideológiai problematikájára is.

„Meg kell erősíteni a pedagógusképző intézetek vezetését és oktatószemélyzetét politikailag és szakmailag kiváló oktatókkal (óvónőképző, tanítóképző, pedagógiai főiskola, egyetemek bölcsészkarai). Gondoskodni kell arról, hogy ezekben az iskolákban politikailag és szakmailag legkiválóbb pedagógusok dolgozzanak.”¹⁶

Ne feledjük az előadás időpontját, 1955! Mindez egy komoly ideológiai vizsgálódás kezdetét jelenti. A felmérés ún. „brigádmódszerrel” zajlott, a vizsgálatba bevont intézmények: tanítóképzőkben, s néhány budapesti gimnáziumban. A tanulmány szerepelteti azt a

¹⁴ I.m.: 185. old.

¹⁵ I.m.: 293. old.

¹⁶ I.m.: 293. old.

szempontsört, amely alapján ezt a felmérést el kellett végezni. Ebben szakmai, módszertani kérdések éppúgy szerepeltek, mint például az állami ünnepekhez kötődő rendezvények, felvonulások, gyűlések színvonala, de szerepet kap a szülői értekezletek szervezettsége vagy a családlátogatások száma. Napjainkra ezek a szempontok különösen tűnhetnek, de ne feledjük, a vizsgálódás éve 1955. A vizsgálat részletes bemutatására itt most nem vállalkozhatunk, ám megismerése nem tanulság nélkül való. (Mit is mérhetünk, hogyan, s melyek lesznek a levonható következtetések?)

A tanítóképzés történetének szempontjából lényeges fordulatot hoz 1956. február 13-át követő időszak. Ekkor Kálmán György, aki Minisztertanács Hivatala Kulturális és Szociális Osztályának munkatársaként, a politikai irányítás részéről is a tanítóképzés átalakítását szorgalmazza. Érvei között a meglévő rendszer – éppen a szakmai képzésre fordítható idejének – szűkös voltát hangsúlyozza. A minisztérium e megállapítások ismeretében két alkalommal is a Politikai Bizottsághoz fordul. A képzés reformjának érvei között az alábbiakat is szerepelteti az előterjesztő:

„... a tanítóképzést úgy kell átalakítani, hogy a gimnázium 4. évére épüljön a tanítóképzés 2 éves főiskolai vagy egyéb elnevezéssel. Ezzel a középfokú képzés rendszere egyszerűbbé válik.” ...

„Ez a képzés olcsóbb a jelenlegi négyéves tanítóképzésnél... 3000 forinttal kevesebbe kerülne 1 tanító képzése, mint a jelenlegi képzési rendszerben.”¹⁷

Mindkét érv – így utólag elemezve is – meggyőző. S hogy a tanítóképzés ügyével igen sokan foglalkoztak, mondhatni a teljes politikai elit magáénak érezte a problémát. Itt kell Hegedüs András nevét megemlítenünk, aki a miniszterelnöki feladatokat ellátta, s 1956. február 17-re egy tanácskozást hívott össze, melynek „A tanító(nő) képzés helyzete” címet adták.

A hosszú vita lényegében 1956. július 26-án egy Politikai Bizottsági ülésen zárult le, melyet Rákosi Mátyás távollétében s Kádár János részvételével tartottak.. Andics Erzsébet és Jóboru Magda előterjesztésében az alábbi előterjesztést fogadta el a testület:

„Az óvó- és tanítóképzést gimnáziumi érettségire kell felépíteni, szakiskolai jellegű, két évfolyamú nevelőképző intézmények létesítésével... Első évfolyamukat – a kádarszükséglettől függően – az 1958/59-es vagy az 1959/60-as tanévben kell megindítani.”¹⁸

Amint az közismert, 1959. szeptember 1-jével a korábbi Táncsics Mihály Gyakorló Tanítóképző Intézet épületében a Kiss János altbn. u. 40-ben hozták létre Budapesti Felsőfokú Tanítóképző Intézetet. 1962-ig párhuzamosan folyt a középfokú képzés is, tehát ide koncentrálódott a teljes fővárosi tanítóképzés. Akik a tanítóképzés átalakításáért hosszú csatát folytattak – s erre a könyv is sok-sok példát ad – e helyen folytatták munkájukat. Igazgatóhelyettesként Árpácssy Gyula, tanárként Bihari János és mások. Ugyanakkor a „rég – új” intézménybe sok fiatal kapott állást, a kinevezés alapfeltétele a szakmai-politikai megfelelés és az iskolai gyakorlat volt. A tapasztalt kollégák jelentős része az Apponyi Kollégiumban szerezte meg a tanítóképzéshez szükséges elméleti és gyakorlati ismereteit, s ezt boldog örömmel adták át az ifjú kollégáknak. Ismeretlen volt a szakmai féltékenység, az átadás öröme műhellyé varázsolta az intézményt. Az oktatók – voltak bármely szakterület képviselői is – gyakran folytattak szakmai beszélgetéseket, ismerték egymás munkáját, sőt elismerték egymás tevékenységét. Ösztönözték a fiatalokat szakmai önfejlesztésre, szakmai felolvasóületekre hívták őket, ill. nem egy kollégától elvárták a szakmai cikkek írását,

¹⁷ I.m.: 298. old.

¹⁸ I.m.: 303. old.

valamint tankönyvírásban való közreműködést. Az Intézet hihetetlen értéke volt, hogy a gyakorlóiskola és a képző, mint intézmény egy épületben működött. A tanítójelölt folyamatosan látta leendő növendékeit, ismert terepen gyakorolhatott. S itt arról is említést kell tenni, hogy a gyakorlóiskolai tanítók a szakma mesterei voltak, akik éppen a fiatal tanári karnak sok-sok szakmai, módszertani segítséget adtak, továbbá bevonhatók voltak különféle szakmai, módszertani kísérletekbe.

A cikk elején jeleztük, két kérdésre kívánunk választ kapni.

1. Van-e igény, érdeklődés a tanítóképzés történetének ilyen alapos, mély, elemzése iránt napjainkban?

Mély meggyőződéssel állíthatjuk, hogy Dontáth Péter bemutatott pedagógiatörténeti munkája elvárásainknak messzemenően megfelel. Az összes fellelhető dokumentumot (előterjesztések, beszédek, koncepciók, jegyzőkönyvek, statisztikai mutatók) összegyűjtötte, rendezte s hozzáférhetővé tette mind a szakma, mind az érdeklődők számára. Minden megállapítását tények seregével támasztja alá. (Apró megjegyzésként álljon itt; a három fejezethez összesen 1182 jegyzet tartozik. Valamennyi utalás magyarázott, csatolható korhoz, eszméhez, ill. személyhez.)

Lényegesnek ítéljük meg, hogy a szakma által oly gyakran sürgetett reformok, változtatások – adott történelmi helyzetben – mennyire lassan születnek meg. Láthatjuk, ez nem az érintettek passzivitásán, érdektelenségén vagy nosztalgikus szemléletén múlik. E kötet kordokumentum, ezért is vonhatjuk le a következtetést: ha a szakmai tudást, elkötelezettséget felülírja a „politikai megrendelés”, akkor jó ügy is vakvágányra kerülhet. S ne tagadjuk, személyes sérelmeket is elszenvednek a haladás képviselői. A szerző objektivitását jól tükrözi, hogy munkájának egyik „szereplőjével” sem elfogult, távolságtartása a tárgyszerűséget mindenképpen erősíti.

A kutatóknak forrásműként ajánlható a kötet, az érdeklődőknek, a valamikori tanároknak, tanítványoknak pedig segítséget ad a korrekt emlékezéshez.

2. Milyen viták, érvek-ellenérvek rendszerében bontakozott ki a felsőfokú tanítóképzés létrejötte? – tettük fel a kérdést.

Donáth Péter aprólékos, igényes gyűjtőmunkájának köszönhetően hű képét kapjuk másfél évtizednyi vitának. A különféle nézeteket valló szakemberek más és más nézeteket képviseltek. Függött ez attól, hogy az élet mely területén tevékenykedtek, de szerepe volt ebben szakmai elkötelezettségüknek, tudásuknak is. Az idézett hozzászólások, írásos dokumentumok mindegyike mögött kirajzolódik egy karakter, egy személy. Donáth Péter munkájának – megítélésünk szerint – legnagyobb értéke, hogy a nem kíván ítélkezni. A történész objektivitásával az olvasó elé tárja az összes dokumentumot. Az ítélkezést mindenkinek magának kell elvégeznie.

Nagyon sokat adott számomra a következő megnyilatkozás:

„Állítom, hogy az intellektuel kategórián belül a pedagógusok nem a legrosszabbak... Ha szakmai nívó emelésével indokolják javaslatukat, két kézzel megszavazom, 1959 szeptemberétől kezdjük el, de akkor mindjárt a tanárképzés 5 év lesz, a tanítóképzés 3 év és az óvónőképzés 2év. ...”

Mindezt Kádár János a Politikai Bizottság 1958. június 10-diki ülésén mondta, s vélhetőleg ez az a történelmi pillanat, amikor is a nagy vita lezáródott. S amint azt már említettük, a megjelölt időpontban valóban egy új útra lépett a hazai tanítóképzés ügye.

Összességében megállapíthatjuk, „Az oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon” című munka alkotója mind a szakemberek, mind az érdeklődők számára rendkívül érdekes dokumentumsort állított össze. Használója lehet a neveléstörténet kutatója, de használója lehet egykori képzős növendék is. A kötet mindenesetre hozzájárul a reális szemlélet kialakításához.

Napjainkban is komoly változáson megy át a tanár- és tanítóképzési ügy. Bizonyosan lesz kutató, aki ilyen alaposan, részletességgel és érdekesen írja meg a történetét. Mert viták azok napjainkban is vannak, csak avatott szem és fül kell ahhoz, hogy mindezt az olvasó elé tárja. Ezt Donáth Péter a tőle megszokott alaposan az említett kötetében megtette.

A kötet a TREZOR Kiadó gondozásában jelent meg. Mind tipográfiai, mind szerkesztésében igényes, szép munka.

Csillag Ferenc

IN MEMORIAM***ÖRZSE – Tisztelgés Ábrahám Károlyné emléke előtt***

A folyosón már messziről hallottam a sietős cipőkopogást. Energikusan nyitotta az ajtót, alig lépett be, már dolgoztunk:

- Mi a legsürgősebb tennivalónk ma? Megvan már ..? Leadtuk.... ? Kivel is egyeztessük? Hívjuk föl ...? – Mert mindig így beszélt, többes szám első személyben.

Közben bekapcsolta a számítógépet, már nézte az e-maileket, előhívta a tegnapi, még befejezetlen anyagot, és telefonált. Notesz nélkül. A számok a fejében voltak. Minden a fejében volt. Ismerte a fél országot-világot, tanárokat, iskolaigazgatókat, tudósokat, egyetemi oktatókat itthon és külföldön, lelkészeket – hiszen aktív protestáns volt, és itthon szinte minden idegen nyelv szakos tanárt és tanárjelöltet. Évtizedek óta ő gondozta az idegennyelv-oktatást Budapesten előbb a Fővárosi Pedagógiai Intézet szakfelügyelőjeként, majd a rendszer átalakítása után vezető szaktanácsadóként.

Én is így kerültem mellé, 1996-ban. Valamikor, évekkel korábban járt már nálam óralátogatáson. Persze az ember reszket, amikor jön a látogató. Ő mosolygott, megnyugtatót, biztatott, s az óramegbeszélés rögtönzött módszertani szemináriummá vált, tudományos felismerésekkel alátámasztva, kutatási eredményekkel megalapozva. Az aggódó tanár megnyugodott, megerősödött, magabiztossá vált. A hiányosságokat is úgy tudta pozitív látásmóddal helyre tenni, hogy a tanárnak csak olyan érzése lehetett: hogy-hogy én erre nem jöttem rá?!

Aztán összefutottunk '95 őszén a földalattin kétszer is, s azt kérdezte, nem volna-e kedvem pályázni mellé. Sok már egy embernek Budapest teljes idegennyelv-oktatását irányítani. Pályáztam, elnyertem az állást, s a hét év, amit nyugdíjba vonulásáig együtt dolgozhattunk, számomra egyetemi vezetőképessé ért föl.

A nyolcvanas évek elejétől tevékenykedett a Fővárosi Pedagógiai Intézet szakfelügyelőjeként, amikor az intézet még a Fazekas Mihály Gyakorló Iskolában működött. Akkor még alig tanítottak az orosz nyelven kívül más idegen nyelvet Budapesten. Ő már akkor szorgalmazta a

nyitást: legyen minél több iskolában angol és német vagy egyéb idegennyelv-oktatás is, legyenek nyelvtagozatos iskolák és osztályok, törődjünk a tehetségekkel, nyissunk a világ felé. Ezért is volt harcos eszperantista, és támogatta később a japán nyelvtanítás bevezetését. Szerteágazó munkájának csupán néhány területéről emlékezhetünk itt.

Rendszeresen látogatta az idegen nyelvi órákat, tájékoztatta a tanárokat a legújabb nyelvoktatási tendenciákról, módszerekről. Az elsők között ismerte föl a nyelvoktatási szakemberek között, hogy a mi szakmánkban is milyen nagy jelentősége van a mérésnek. Fáradtságot nem kímélve kezdett ezzel a nálunk még szinte teljesen ismeretlen területtel foglalkozni. Számos szakkönyvet, tanulmányt olvasott el, továbbképzéseken vett részt – holott már akkor sem volt fiatal –, hogy tudását tovább adhassa, a szakma akár rajta keresztül is elsajátíthassa ezt a nálunk még ismeretlen módszert.

Legfontosabb feladata a budapesti idegennyelv-tanárok rendszeres tájékoztatása, továbbképzése, szaktanácsokkal való ellátása volt. Angol – orosz – latin szakos tanárként elsődlegesen ennek a három nyelvtanári közösségnek a szakmai vezetését végezte, de őhozzá tartozott az eszperantó és a japán nyelv felügyelete is. Természetesen nem egyedül végezte ezt a szerteágazó munkát. Az évek során kiváló munkatársi gárdát épített föl a külső szaktanácsadói rendszerrel. Mindig hangsúlyozta, milyen fontos a szaktanár számára a közvetlen kapcsolat ezekkel az elméletben is járatos szakemberekkel. Ezért ragaszkodott akkor is a rendszeres iskola- és óralátogatásokhoz, amikor – szerencsére csak rövid ideig – nem tekintették kívánatos vendégnek a szaktanácsadókat. Nemcsak saját iskolalátogatásai során, hanem szaktanácsadóival folytatott rendszeres megbeszéléseken is részletesen tájékozódott az iskolákban folyó nyelvoktatási munkáról. Mindenről tudott, és mindenkit számon tartott. Ha valahol rátalált egy tehetséges nyelvtanárra, évek hosszú során át is számon tartotta, figyelte pályáját. Ha lehetőség volt rá, nyelvterületi ösztöndíjakhoz juttatta, és megkereste, ha valamilyen új feladatra embereket keresett.

Az új feladatok pedig jöttek. Ahogy múltak az évek, az idegen nyelvek tanítása egyre fontosabbá vált, egyre több tanárral, iskolával kellett törődni. Sokakkal együtt ő is azért harcolt, hogy már az általános iskolákban ismertessük meg a gyerekeket az idegen nyelvek alapjaival. S bár latin szakos tanárként zsigereiben hordozta a grammatika központú, olvasás – fordításos nyelvtanítási módszert, a modern nyelvek tanításában a felhasználható, beszédcentrikus nyelvtudás elsajátíttatását tűzte ki célul. Már akkor a kommunikatív kompetenciákról beszélt, amikor ez még az egész országban újdonságnak számított. S hogy ezt a kisgyerekeknél csak játékosan lehet kialakítani, ahhoz ő is hozzájárult kicsiknek szóló nyelvkönyvével.

Azt is nagyon fontosnak tartotta, hogy a nyelvtanulás folyamatát iskolaváltoztatások ellenére fenn kell tartani. Nem szabad tehát a középiskola kezdésekor a már általános iskolában idegen nyelvet tanulót újra kezdő csoportba tenni, mert az megöli a szorgalmat. S nem szabad a már tanult idegen nyelv helyett a középiskolában újat választani, hanem folytatni kell azt. Hatékony nyelvtanítás esetén 1-2 év múlva természetesen el lehet kezdeni a következő idegen nyelv tanulását. Nem volt egyszerű ezt a nézetet tanárokkal és iskolavezetőkkel elfogadtatni, hiszen őket a lehetőségek és a szülők igénye szorította, de Erzsike tudott határozottan és meggyőzően érvelni megalapozott véleménye mellett. Foglalkozott az új idegen nyelvi érettségi kidolgozásával, segítette a tanárok fölkészítését az új módszerű tanításra.

Kapcsolatai az egész világra kiterjedtek. Már a nyolcvanas évek közepén fölismerte, milyen nagy jelentőségű az anyanyelvi angoltanárok munkája az iskolákban. Mindent megtett azért,

hogy minél többen jöhessenek Magyarországra autentikus kiejtést meghonosítani, modern módszereket terjeszteni. Nem kis része volt abban, hogy a Fővárosi Pedagógiai Intézetben is, vele szoros együttműködésben dolgozhatott a British Council két munkatársa.

Szinte missziót vállalt azzal, hogy a határon túli területek magyar ajkú vidékein tanító idegennyelv-tanárok továbbképzését szervezte. Nem csak évenkénti anyaországbeli tartózkodásukat koordinálta, de közvetlen kollégái ottani továbbképző munkáját is szervezte, s utolsó évéig saját maga is tartott Kárpátalján foglalkozásokat.

Fővárosi munkatársként a fővárosi fenntartású iskolákra kellett koncentrálnia. A nyolcvanas évek végétől, a kilencvenes folyamán itt nyíltak sorra a két tanítási nyelvű középiskolák. A gimnáziumok után a szakközépiskolákban is elkezdődött a két tannyelvű oktatás. Az intenzív nyelvtanítás új feladatára a tanárokat föl kellett készíteni, a hatékonyságot vizsgálni kellett. A jól kiépített szaktanácsadói rendszer segítségével az ő vezetése alatt kaptak az angoltanárok szakmai útmutatást az új feladathoz, és az általa koordinált mérésekkel tőle kaptak visszajelzést munkájuk hatékonyságáról. Hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy ilyen óriási feladatra a tanárok között is állandó tovább- és önképzésre van szükség. Ezért dolgoztuk ki és kezdtük el 2002-ben a fővárosi idegennyelv-tanítás megújítását célzó „Idegen nyelvi projekt”-et. Ennek során angol és német (majd kicsit később francia) nyelvtanárok százai vettek részt nyári szabadságuk vagy a tanév alatt szabadidejükben kilencven órás továbbképzésen. Az igen sikeres sorozat anyanyelvi tanárok vezetésével megújította a tanárok idegen nyelvi kompetenciáit, frissítette módszertani tudásukat, és megismertette velük a teljesítménymérés nyelvtanításban használható alapjait. Erzsike szerteágazó magas szintű szakmai tudásával meggyőzően irányította az angoltanárok továbbképzését. Munkabírása itt is megmutatkozott, ötletgazdagsága segített abban, hogy a tanárok elsősorban ne a kötelezettséget, hanem a gazdagodást érzékeljék a megerőltető kilencven órában. A sikert az iskolák és tanulóik érzékelhették nyelvtudásuk gyorsabb fejlődésében, majd pedig a 2006-os és 2007-es idegen nyelvi, esetleg emelt szintű érettségik eredményeiben.

Akkor Erzsike már nyugdíjasként értesülhetett évekkal korábban megkezdett munkájának eredményeiről. A Fővárosi Pedagógiai Intézetből 2003 nyarán elbúcsúztattuk. De nyugdíjas éveiben sem pihent. Folytatta a tanítást, tanulmányokat, cikkeket írt, előadásokat tartott. Utazott a világban, törődött a határon túli magyar ajkú területek idegennyelv-tanításával. Azt hittük, még hosszú évekig fogjuk hallani őszinte érdeklődését, lényegre koncentráló kérdéseit. 2008. egy kora nyári reggelén magasabb parancsnak engedelmeskedve arra az útra lépett, amelyen egyszer mindnyájunknak végig kell menni.

Ő elment, de munkái itt őrzik emlékét.

Lindner Gusztávné