

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Tanítás és tekintély

Beszélgetés Lust Ivánnal
és Bozóki Andrással a tekintélyről

Népmese és mentálhigiéné

Hét erő a sikerhez

Intenzív iskolafejlesztés

Ezerkilencszázkilencvenöt
Március

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Botfi Mária</i>	tanár (Dózsa György Gimnázium, Bp.)
<i>Bükfi Péter</i>	szociális munkás és gyógypedagógus (Bp.)
<i>Csorba F. László</i>	tanár (József Attila Gimnázium, Bp.)
<i>Domschütz Mátyás</i>	műszaki tanár (Veszprém)
<i>Dömötör Ákos</i>	gyűjteményvezető (Angyalföldi Helytörténeti Gyűjtemény, Bp.)
<i>Gráf Zoltán Benedek</i>	nyelvtanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp.)
<i>Jankovicsné Tóthi Andrea</i>	gyógypedagógus (Gyermek és Ifjúsági Pszichoterápiás Szakrendelő)
<i>Nagy Gyula</i>	igazgató (Jókai utcai Általános Iskola, Békéscsaba)
<i>Pócze Gábor</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Bp.)
<i>Stupeczky Emil</i>	nyugdíjas tanár (Budaörs)
<i>Tamás Gáspár Miklós</i>	filozófus (MTA Filozófiai Intézet, Bp.)

Számunkat a Genius Tehetséggondozó Iskola tanulóinak munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Györi Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Gréppály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4–6. B ép. III. 13. Telefon: 1344–317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Elfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219–98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Elfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215–1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 fv) Táskaszám: 95.003

Tartalomjegyzék

XLV. évfolyam
1995/3

- 3 *Tamás Gáspár Miklós: Tanítás és tekintély*

Nézőpontok

- 10 „Szükség van az egyenlőtlenség vállalására” – Beszélgetés *Lust Iván* pszichiáterrel (*Both Mária*)
- 24 „A rendnek az emberek együttműködéséből kell kialakulnia” – Beszélgetés *Bozóki Andrással* (*Csorba F. László*)
- 34 „Ki lehet vinni, de nem szükségszerű” – *Csorba F. László* beszélget középiskolásokkal a tekintélyről

Látókör

- 48 *Büki Péter: A népmese és a mentálhigiéné*
- 59 *Dömötör Ákos: Comenius két példája a farkasgyermekokről*
- 65 *Domschütz Mátyás: Hét erő a sikerhez – Egy heurisztikus modell a siker készségeinek nevelési rendszerezéséhez*

Múltunkból

- 75 *Stupeczky Emil: Aranydiplomások Budán, a Tanítóképző Intézetben*

Műhely

- 80 *Nagy Gyula: Intenzív iskolafejlesztés – saját képzési program egy speciális iskolában*
- 90 *Jankovичné Tóth Andrea–Pócze Gábor: A tereptanár: a gyakorlat pedagógusa és mestere*

Kritika-figyelő

- 106 *A-Z Angol (Gráf Zoltán Benedek)*
- 109 *Életszemlélet és globális testámentum: Rogers és Fromm a túlélésről (Pócze Gábor)*
- 112 *Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről*

A pedagóguspályáról kialakult képnek mindig is az egyik domináns eleme volt a tekintély. A tekintély a tudásra épült, amelynek birtoklása révén környezete másnak, többnek látta, megkülönböztetett tisztelettel vette körül a nevelőt. Ez a tudásra épülő pedagógusi tekintély átszötte a nevelés-oktatás egész világát az osztálytermek belső tereinek elrendezésétől, a pedagógustól elvárt magatartáson át egészen a diákok számára biztosított jogok korlátaig. Ez volt a tekintélyelvű pedagógiai paradigma, amelyet két évezreden át a pedagógia egyetlen lehetséges létezési formájának tekintettek, mivel abban sajátosan képeződött le az egy központból vezérelt, hierarchikus függőségi viszonyok rendszereként működő társadalom, az alattvalók társadalmá.

A tekintélyelvű pedagógiát a reformpedagógiai kritika a társadalom tekintélyelvűségéből, autoritárius berendezkedéséből származtatta, háttérbe szorítva ezzel azt a fajta vélekedést, mely szerint a tekintély mindenfajta nevelés lényegi feltétele, hiszen mintaként követni csak azt lehet, azt érdemes, aki valamelyest az átlag fölé emelkedik, aki a fontos dolgokat biztosan tudja, akitől eligazító tanácsot remél az eligazításban bizonytalan.

A diktatúrák, az autoriter társadalmak sorra ellehetetlenültek, és megjelent a liberális demokrácia, a versengésen, a természetes kiválasztódáson alapuló hatalmi berendezkedésre, szimmetrikus emberi viszonyokra épülő társadalom, amelynek lényegétől úgymond idegen a tekintély, az arra alapozódó hatalom. Ez a társadalmi váltás képeződött le a tekintélyelvű pedagógia kritikájában, a tekintély száműzésének követelésében a tanító-tanítvány viszonyból. A feltélen tekintélyre épülő nevelés aszinkronba került a demokratikus társadalom eszményeivel, az emberi lényeknek jobban megfelelő pedagógiai éthosz megvalósításával, az iskola humanizálásával.

A pedagógusi tekintély premodern fundamentumát, a dolgok biztos tudását, időközben meglehetősen vehemenciával „kezde ki” a posztmodern bizonytalanság vasfoga. A pluralizálódó világban egyre szűkül a még biztosan tudható dolgok tereuma, s hihetetlenül gyorsan szaporodnak a kételyek, a talányok. A katedrán mindez új helyzetet eredményez, a tudáson alapuló tekintélyt felváltja az együtt kételkedés sajátos szimmetriája, a tanár-diák egymástól tanuló, egymást tanító furcsa együttese. Felbomlik az autoritásra épülő iskolai hierarchia, elmosódnak a nevelő és a nevelt között korábban változtathatatlannak tűnő határok.

Nevelés lesz-e az a valami, az a kölcsönös kételkedés, ami a posztmodern végkifejlet után még nevelésnek nevezetik – ha egyáltalán még megmarad ez a fogalmunk? Iskola maradhat-e az a fizikai és szellemi tér, amelyben a dolgok tudásának biztonságát, az „egy legyen” rendjét felváltja a „sokféleképpen is lehet” bizonytalansága. Valószínűleg mindkét kérdésre nemmel kell válaszolni.

El kéne kerülni ezt a végkifejletet, meg kellene találni egy, a liberális demokráciával és a posztmodern kételyekkel adekvát új biztonság – nevezhetjük persze új tekintélynek is – forrásait. E nélkül ugyanis nemcsak és nem elsősorban az iskola lehetetlenül el, hanem maga a társadalom is.

Tamás Gáspár Miklós

Tanítás és tekintély*

Olyan korban élünk, amelyben nincs olyan tekintély, amely abszolút biztonsággal el tudná dönteni, hogy mi az a tudás, amit az iskolának át kell adnia. Ezért vannak viták arról, hogy miként szülessen meg valamilyen döntés arról, hogy mi az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk.

A tanulás-tanítás folyamata a magas kultúrák frással rendelkező civilizációiban azon a hipotézisen alapul, hogy van valaki, aki a mester, akinek tudása van, és van valaki, aki a tanítvány, akinek nincsen, vagy csak jóval kevesebb tudása van. Ebben a folyamatban a mester átadja tudását a tanítványnak. A tanítvány természetesen nem passzívan vesz részt ebben a folyamatban, módja van arra, hogy kritikával fogadja azt, amit a mesterétől megtanult. A folyamat vége azonban mégiscsak az, hogy a tudatlan és bárdolatlan tanítvány nagyobb tudással rendelkező, bölcsőbb emberré válik.

Amint ebből a nem kielégítő és sommás „folyamatleírásból” is kitetszik, a mester nem pusztán azáltal van a tanítvánnyal szemben fölényben, hogy ismeretei széles körűek, hogy gyakorlottabb a tudományos jellegűnek mondott vizsgálódásban, hanem abban is áll a fölénye, hogy bölcs.

A bölcsesség azonban nem pusztán a tapasztalás által nyerhető el. A bölcsesség ugyanis olyan tulajdonság, olyan többlet, amelynek vannak morális vonatkozásai, a bölcsességet tehát nevezhetjük morális többletnek. Ebben a megközelítésben a bölcs ember abban különbözik a kevésbé bölcstől, hogy olyan belátásokra képes, amelyekhez nem mindenkinek elegendő a természetes világosság, csak némelyeknek. Ugyanakkor nincs olyan tradicionális értelemben vett nevelés, amely lemondana arról, hogy a tanítványokat ne pusztán ismeretekkel, hanem bölcsességgel is gazdagítsa. Éppen ezért a nevelőnek nem egy olyan tulajdonságra szükséges szert tennie, amely több, mint a tudományos készség, több, mint az ismeretek pusztá birtoklása. A nevelőnek morális készségekre, az imént említett morális többletre is szüksége van. Olyan készség ez, amely elvben megtanítható...

Az európai filozófia alap gondolata, hogy az erény – a morális készség – tanítható. Ez az a föltevés, amelynek jegyében a klasszikus filozófia megszületett, virágzott, majd meghalt. A klasszikus filozófia halála azonban nem jelenti azt, hogy létrejött volna egy olyan tanítás, amely a klasszikus filozófia tanításaival szemben egy rivális igazságigényű állítást fogalmazott volna meg. A klasszikus filozófiának az erény taníthatóságára vonatkozó tétele nem azért „hervadt” el és pusztult el, mert megcáfolták, hanem azért, mert elenyészett képességünk arra, hogy higgyünk benne.

Miért került válságba az erény taníthatóságára vonatkozó klasszikus filozófiai tétel, hiszen ez évezredek át nem kérdőjeleződött meg, noha a bölcsesség valódi tartalmáról mindig is vitáztak a különféle erkölcsfilozófiai hívei. Az erény

* Részleteket közlünk a szerzőnek a Magyar Pedagógiai Társaság „Filozófia és pedagógia” címmel 1994 februárjában megtartott kerekasztal-konferenciáján elmondott előadásából.

taníthatóságára vonatkozó tradicionális felfogás megingása a modern filozófia kezdetére, a XVI–XVII. századra tehető. A szkepszis két oldalról is megtámadta a klasszikus filozófiának, a klasszikus racionalizmusnak a bölcsesség, az erény taníthatóságára vonatkozó, akkor igen forradalminak számító felfogását, vagyis azt, hogy nemcsak születés vagy misztikus megvilágosodás révén tehetünk szert bölcsességre, hanem az minden embernek megtanítható. Azért minősíthető ez a felfogás forradalminak, mert föltételezte az emberek alapvető morális és intellektuális egyenlőségét.

Nemcsak az erény taníthatóságával kapcsolatban merült fel alapvetően kétely, hanem kétely támadt a tekintetben is, hogy az ész, amelyet közösnek tételezünk fel az emberekben, képes-e megismerni bármi mást saját magán kívül, vannak-e a természeti és a morális külvilágnak olyan aspektusai, amelyek többek, mint a rendező elme pusztá tulajdonságai.

A másik kétely, amely végül is összeroppantotta a klasszikus filozófiát, az a szólás- és gondolatszabadságnak azzal a radikális föltételezésével kapcsolatos, amely *Spinoza* bibliotikájának hatásaként jelent meg. Mint ismeretes, *Spinoza* volt az, aki először bírálta az európai kultúra alapidokumentumát, a Bibliát. *Spinoza* kritikájából egyértelműen kiderült, hogy amennyiben a kritikai ész bírálatainak vetjük alá a Szentírás szövegét, lehetetlen azt hinnünk, hogy annak közvetlen szerzője maga a gondviselés, és annak forrása Isten. A Szentírás szövegkritikai eszközökkel kimutatott belső ellentmondásaiból világossá vált, hogy az több szerző különböző időszakokban frott „esendő” munkája. Amennyiben a racionalisztikus teológia Istenről szóló alapvető meghatározásait – mármint, hogy Isten tévedhetetlen, mindenható és jó – érvényesnek tartjuk, annyiban nem tételezhetjük föl, hogy ennyire tökéletlen művet adott ki a kezéből. Mindebből következett, hogy megszünt a közvetlen logikai kapcsolat a teizmus és a kinyilatkoztatás között.

Ebben az időszakban, a XVII. század végén a filozófusok alapvető gondja az volt, hogyan lehet a láthatóan csillapíthatatlan vallásháborúk korában megteremteni a belső, polgári békét. *Spinoza* azt gondolta, hogy a belső békét semmi más nem tarthatja fenn, csak az, ha a világi hatalmat, az impériumot a szellemi hatalommal szemben abszolútnak tekintjük. Rábízzuk a világi hatalomra azt, hogy a belső béke, az egyensúly és a kiengesztelődés érdekében valamilyen ortodoxiát parancsoljon az emberekre. Azáltal, hogy a kinyilatkoztatást esendő emberi műnek tekintették, a kinyilatkoztatásnak mint állami dogmának megparancsolása egyszerűen irrelevánssá vált.² Ebben a helyzetben nem kínálkozott más, mint a földi hatalom, amely megparancsolhatta, hogyan gondolkozzanak az emberek. Ezt abból a megfontolásból tette, hogy ha az emberek egyformán gondolkodnak, akkor kevesebb lesz a baj...

Mindez arra utal, hogy a gondolatszabadságnak, a toleranciának az első föltételezése nem volt sem demokratikus, sem liberális jellegű, hanem éppen ellenkezőleg, az abszolutisztikus monarchiák eszmei megalapozását szolgálta. Ugyanakkor azonban végzetes fordulat történt a szellemtörténetben, ha nem is örökre, de mindenképp tartósan elvált egymástól két dolog: az autoritás és a tudás. Azért kívánták elválasztani a kettőt, hogy megőrizzék a polgári békét. Az autoritás és tudás szétválasztásának a következményeként alakult ki a modern, toleráns, pluralisztikus kultúra, létrejött egy olyan szellemi világ, ahol egymásnak ellentmondó kiindulópontok, vélekedések, dogmák létezhetnek, – ha nem is békében, de – egymás mellett. Olyan helyzet teremtődött, amelyben – néhány fundamentalista

kísérletet kivéve – többé nem lehet az állami és spirituális tekintélyt a világi vagy az egyházi tudással összekötni...

A szellemtörténetnek ez a fordulata új helyzetet teremtett a tanításban. Felmerül a kérdés: hogyan lehet egy olyan világban tanítani, ahol tekintély és tudás elválik egymástól. Válaszom az, hogy sehogyan sem. Tehát az a tevékenység, amit mi, tanárok végzünk, paradoxális vállalkozás...

A tekintély és tudás szétválása következtében nagyon mély válságot él át az egész kulturált emberiség. Ennek egyik áttételes következménye, hogy minden szülő, a legtöbb gyerek és sok tanár azt gondolja, hogy az iskolák rosszak. Nincs a világon olyan ország, ahol az emberek ne gondolnák azt, hogy az iskolák rosszak, érdekes módon még azokban az országokban is, ahol az iskolák viszonylag jók, mint például Franciaországban. Mi lehet az oka annak, hogy az emberek így vélekednek az iskoláról, mi lehet az oka annak, hogy az összes létező iskolatípust egyformán rossznak tartják? Miért nem tudja az ellenkezőjéről meggyőzni az iskola a társadalmat? Mivel tud az iskola érvelni a mellett a tudás és bölcsesség mellett, amelyet átad a felnövő gyermekeknek? És mi az az alapvető érv, amellyel a felvilágosult szellemi hatalom művelői, a tanárok érvelni tudnak amellett, hogy az, amit tanítanak, éppen az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk, amire feltétlenül szükségük van.

Nincsenek igazán meggyőző érvek. Ilyen érvelésre ma már egyszerűen nincs lehetőség. Olyan korban élünk, amelyben nincs olyan tekintély, amely abszolút biztonsággal el tudná dönteni, hogy mi az a tudás, amit az iskolának át kell adnia. Ezért vannak viták arról, hogy miként szülessen meg valamilyen döntés arról, hogy mi az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk. Vannak, akik azt mondják, hogy ennek a tudásnak a kiválasztása egyedül a szülők joga, más doktrínák szerint a gyerekeknek van joguk ehhez, és vannak olyan doktrínák, amelyek az állam jogává teszik ezt. Teljesen mindegy, hogy az iskola által közvetítendő tudás meghatározásában ultraliberális vagy diktatórikus törekvéseket tapasztalunk-e. Ugyanis mindkettő ugyanarról az eszmei gyökérről fakad: szubjektív döntés kérdésévé teszik azt, hogy mi az, amit tanítani kell. Dönteni kell – szeretném nyomatékosan felhívni a figyelmet a dönteni ígére! – dönteni és nem megismerni. Dönteni kell valamilyen tudásanyag, bölcsesség, eszmei világ mellett. Teljesen mindegy, hogy az állam, a szülők, a helyi önkormányzatok vagy a gyerekek joga-e a döntés. Ugyanis az alapvető baj éppen az, hogy döntenünk kell azokról a – most már nevezzük így – „nemtudásokról”, hiedelmekről, vélekedésekről, amelyeket valamilyen módon az iskola átad a gyerekeknek. Azért beszélünk „nemtudásokról”, mert nincs bölcsesség, nincs tudás, hanem csak hitek és vélekedések vannak, amelyeket az iskola, a tanárok, illetve a szülők, az egykori mindenféle bölcseknek az utódai átadnak a gyerekeknek.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a megnyugvást és a belső békét, a polgári békét annak révén próbálja megteremteni a modern társadalom, hogy miután nem tud semmit mondani arról, hogy milyen is a szükséges bölcsesség természete, milyen a bizonyosnak vélhető tudás, rábízta az egyénekre, az egyének különböző csoportjaira a vélekedések, hiedelmek közötti döntést. „Nincs bölcsesség, nincs tudás, nézzetek utána magatok, hogy ti milyen tudást tartotok a magatok számára előnyösnek és fontosnak.”

Amennyiben tényleg ez a helyzet – márpedig ez a helyzet –, akkor már csak azt kell meghatározni, hogy mi az előnyös számunkra. Az emberek ezt is – mint valójában mindent – preferenciáik szerint, tehát meglehetősen különbözőképpen

határozzák meg. Létezik egy pragmatista felfogás, amely csak az azonnal hasznosulót tartja szükséges tudásnak, azt, ami azonnal materializálódik. Természetesen létezik e téren egy klasszikus humanista felfogás is, amelynek képviselői azt mondják, hogy van egy kanonizált műveltség, amelynek éppen úgy része *Dante*, mint *Rejtő Jenő*. E klasszikus humanista felfogás képviselői azonban nem tudnak érvelni amellett, hogy bizonyos elemek miért részei ennek a klasszikus humanista kultúrának. E kultúrákép tekintélyes képviselői érzik, hogy kultúrafelfogásuk mellett igazán nem lehet érveket felsorakoztatni. Jó lenne ugyan, de tudomásul kell venniük, hogy a modern kultúrában nem lehet racionális módon érvelni valamely kultúraelem mellett, mint ahogy igazán ellene sem. Természetesen én is többre tartom *Dantét*, mint *Rejtő Jenőt*. A kulturális relativizmusnak ebben a korszakában azonban nagyon nehéz volna kielégítően érvelni, úgy, hogy érvek alapján meggyőzzünk bárkit is. Természetesen saját preferenciáim szerint is kiválóan adhatok érveket, de ezek pont annyit érnek, mint másokéi, azaz mint érvek semmit sem érnek igazán.

Következésképpen az emberek az általuk feltételezett előnyök függvényében választanak tudást, kvázi vagy valóságos tudásfajtákat, tudáselemeket, értékhalmozokat a gyermekeik számára. Ez azt jelenti, hogy a bölcsességnek, a moralitásnak, az értékvilágnak az a fajtája, amelyet kiválasztunk, szubjektív döntés eredménye. A modern társadalomban a döntés joga az államra szállt, de ettől a döntés még szubjektív döntés maradt.

Nem tudást választunk, mert azt nem is kell választani, a tudás ugyanis vagy van, vagy nincsen. Szemben a vélekedésekkel, a hiedelmekkel, amelyek között van választási lehetőségünk.

Ez a sajátos helyzet hat az oktatásnak, a nevelésnek a tartalmára is. Amennyiben a modern iskolában is jelen van az autoritás és tudás szétválásának mindenre ható szellemisége, akkor annak a tudásnak, amelyet ez az iskola közvetít, karakterében, jellegében alkalmazkodnia kell a szétválás következtében kialakult szellemi világhelyzethez. Azok a tanárok, akik ehhez a sajátos, mondhatnánk demokratikus, világhelyzethez kívánnak alkalmazkodni, egyre kevesebb önbizalommal, egyre kevesebb önérzettel, egyre kevesebb hittel, bizalommal – nehéz jól megnevezni ezt az életérzést – taníthatják azt, amit tanítanak, erőteljesen közvetítve azt az érzést, hogy mindaz, amit állítanak, valójában másképpen is lehetne.

Amennyiben valamely kijelentéshalmaz másként is lehetne, az valójában nem igaz vagy legalábbis nem igazság. Következésképpen az, amit tanítunk, az a szó elmélyült, komoly értelmében – és ne kíméljük magunkat mindenféle hamis vigaszokkal – nem igaz, pontosabban mi nem tartjuk igaznak. Ez persze nem zárja ki, hogy ezek a kijelentések nem eshetnek egybe az igazsággal. No, de mi az igazság – kérdezhetjük Pilátussal.

Ez a sajátos helyzet nyilvánvalóan befolyásol a bölcsődétől az egyetemig. Ebből következik, hogy a gyerekek, a tanítványok véleményeket tanulnak, amelyeket elvetnek vagy megtartanak. Ez a helyzet éppúgy vezethet végletes konformizmushoz, mint végzetes szkepszishez. A társadalmi körülményeken múlik, hogy melyikhez vezet. A XIX. században egy fojtogató társadalmi konformizmushoz vezetett, amelyet kitűnően mutatott be a múlt századi regényirodalom. E konformizmus elleni lázadás szülte az egész modern irodalmat és költészetet, *Nietzschétől* és *Baudelaire-től* kezdve. Ebben a században végletes morális lázadást, szkep-

szist és belső bizonytalanságot eredményezett az a helyzet, amelyet az igazság kapcsán bemutatam.

Hogyan lehet ebben a radikálisan megromlott vagy éppen radikálisan megjavult helyzetben – nézőpont kérdése a minősítés – fenntartani a kultúrát közvetítő intézményeket mint intézményeket? Ha egyszer nincs a tudáshoz kapcsolódó autoritás, nincs tekintély, a tudást közvetítő intézmények ugyan milyen jövedelmük meg a többieknek azt, hogy mi a gondolkodás, a vizsgálódás, a kutatás, a következtetés helyes és célszerű módja. Milyen jövedelmük követeli bárki is azt, hogy azt mondja az iskola, hogy ő mint autoritás rendelkezik bölcsességgel...

Az iskola lényegénél, hagyományainál fogva hierarchikus intézmény. Ma is az, annak ellenére, hogy e hierarchia mellett egykor fölhozott érveket nemcsak hogy nem hiszi el, de nem is hangoztatja senki. A mai iskolában is van hierarchia, hatalom tekintetében különbség van a tanárok és a diákok között. Csökkenő különbség, de azért mégis valamifajta különbség. A felnőtt úgymond még mindig túl tud járni a gyerekek eszén, ha elég ügyes, és ezt formális szabályok nem korlátozzák. (Bár ez sem tart soká, ahogy az amerikai iskolákat látom, mivel ott már fémdetektorok vannak az ajtóknál annak megakadályozására, hogy pisztolyokat vigyenek be a gyerekek.)

Annak a hatalomnak, amelyet autoritás nélkül gyakorolnak, annak bizony önkény a neve. Márpedig a tudást közvetítő intézményekben csak a tudás adhat autoritást. Ebbe a tudásba vetett hit tűnik halottnak, s ha az ember még megpróbál érvelni mellette, az éppen úgy belesodródik a véleménypluralitás rossz végtelejébe, mint bármi más...

Fentebb két súlyos állítást tettem. Az egyik: az, amit tanítunk, az általam vázolt értelemben nem igaz. A másik: az a hatalom, amelyet tanítványaink felett gyakorlunk, jogszerű. Ez az a két végpont, ahová elérkezett a modern nevelés, a modern szellem. Azt gondolom, hogy ez katasztrofális állapot...

Bizonyosnak látszik, hogy a magas kultúrák archaikus korszakaiban kialakult tudás, az erre a tudásra épülő autoritás és az erre az autoritásra épülő civilizáció megbukott. Idekívánkozik egyetlen politikai célzás. Az 1989-ben megindult forradalmi jellegű változások Európában keleti felében, a Kaukázusban és Közép-Ázsiában a Római Birodalom bukása óta az első olyan jelentős politikai változások, amelyeknek nincs igazi alapszémjük. Ezek olyan változások, amelyeknek az alapszémje voltaképpen a nyugati modell. Ez emberi szellem kimerülését mutatja, az, hogy amikor fölláznak népek – amelyek igazán nem érnek kevesebbet szerencsésebb és boldogabb társaiknál – a türannia ellen, s az összeomlik, s ezt követően hatalmas méretű, fölforgató erejű társadalmi változások indulnak meg, nem alakul ki új nyelv, nincs új dal, nincs új gondolat. Mint ahogy azoknak sincsenek új gondolataik, akik ennek a változásnak ellenállnak. Azok is a múltba, idegen gondolatvilágokba vagy a saját emlékeikbe nyúlnak, hogy érveket találjanak saját preferenciáik igazolásához...

Nem tartozik kedvenceim közé a francia forradalom és annak eszmévilága, de tagadhatatlan, hogy ott, akkor minden kőből eszmék fakadtak. A konvent küldöttei úgy beszéltek, mint a filozófusok. Az embereket egyszerűen megszállta az ellenszentséletek, és elkezdtek új nyelveken beszélni...

Ebben a rendkívül bizonytalan helyzetben még a fölbomlásnak a jelei sem láthatók, nem hogy az építésnek, az organikus fejlődésnek. Emberek százai és ezrei foglalkoznak azzal, hogy az általuk valamilyen okból helyezett és jónak tartott intézmények tekintélyét nem hogy megerősítsék – mert nincs is tekinté-

lyük –, hanem hogy létrehozzák. Ezek a kísérletek újra és újra látványos kudarccal végződnek. Mindazok az eszmék, amelyek Kelet-Európában, a Kaukázusban és Közép-Ázsiában megszüntették a zsarnokság legdurvább formáit, romboltak is valamit a meglévő intézmények tekintélyéből. Valószínűleg ez elkerülhetetlen. Minden társadalmi változásnak az az ára, hogy az intézményes tekintély csökken. A forradalmakban azonban rendszerint fölbukkannak új autoritások, új tekintélyek is, amelyek új tudásokra vagy a tudás igényére számot tartó doktrínákra támaszkodnak. A mi forradalmaink esetében ez nem így történt. Hamis proféciaik sem állnak rendelkezésünkre. Semmilyen proféciaink nincsenek, sem hamisak, sem szépek, sem igazak, sem csúnyák. Az, hogy némelyek üres prófétai gesztusokat tesznek, anélkül, hogy e gesztusok mögött prófétai kijelentések lennének, nem cáfolja, hanem bizonyítja állításomat.

Ebben a krízisben mi, tanárok a válság legkellemetlenebb helyén állunk. A legkellemetlenebb fókuszba a váláságnak az iskola. Vannak más tevékenységterületei is az életnek, amelyek az iskoláéval azonos válással küzdenek. E tevékenységeknek azonban természeti, tárgyi célja van, nem lelkek állnak ezek centrumában. Természetesen átélheti egy mérnökember is ezt a súlyos szellemi válást, de ettől még az általa megtervezett épület vagy gép jó lehet. Kevés szorítóbb érzés létezhet, mint az, hogy az ember egy nem létező tudás, egy nem létező tekintély birtokában, egy nem létező morális meggyőződéstől függve adjon át valamit azoknak a fiataloknak, akiket szeret. Miért lenne másért tanár az ember, ha nem azért, mert vonzza a civilizáció újrateremtésének, a még nem bölcsek, a még ártatlanok nevelésének vágya. A szorító érzés amiatt van, hogy ez a vágy ebben a paradox helyzetben is létezik. Szándékosan beszéltek vágyról. Ez ugyanis olyan vágy, ami nem párosul olyan tudással, amelynek birtokában valaki elindulhat új utakra, és azt mondhatja gyermekének, tanítványának: majd én megmutatom neked.

Tudom, pesszimista és szkeptikus az, ahogyan látom a tanítás esélyeit, hamis vigaszok adása azonban távol áll tőlem. Nem a mi generációnk hibája, hogy kialakult ez a krízis. A válás évszázadokkal ezelőtt kezdődött. Mi abban a kiváltságban részesülhettünk, hogy megérjük a végpontját. Lejjebb talán már nem lehet zuhanni. S a krízis korántsem csak kelet-európai sajátosság. Univerzális jelenség ez, éppen úgy érvényes a pluralizmust megvalósító Nyugaton, mint a teljes vallásos dogmatizmushoz ragaszkodni kívánó iszlám országokban, ahol a tradícióhoz való visszatérés éppen olyan kudarcot szenvedett, mint a mi demokratikus forradalmunk. Az emberek Iránban sem jókedvűen vonulnak a vallásos menetekben, ott sem sikerült egy újfajta teokratikus autoritást létrehozni. Az emberek nem mernek föllázadni, mert félnek a fizikai erőszaktól, de ez a fundamentalizmus éppúgy össze fog omlani, mint a szocializmus...

Ismétlem, nem hiszem, hogy nekünk, a ma élő, dolgozó generációknak, különösebb felelősségünk lenne ennek a korunkat átszövő váláságnak a létezésében. Ennek ellenére sokan csak most éljük át igazán, mélyen. Eddig a diktatúra úgy fedte ezt el, mint a terebélyes testet karcsúvá préselő fűző. A diktatúra fűzője lehámlott, s most a maga teljességében szembesülünk a válással. Kellemetlen pillanat, de lassan ezen is túljutunk, láthatjuk, hogy milyen a helyzetünk.

Joggal merül fel a kérdés: mit tehet, mit kell tегyen egy mindezzel szembesülő becsületos ember. Hiszen élni kell, dolgozni kell. Eddig úgy véltük, hogy végig kell gondolni a helyzetet, és utána végezze „tisztességesen” tovább mindenki a munkáját.

Sajnos látni kell, hogy mindez illúzió, és nem fog menni. Mi az ismérve annak, hogy valaki tisztességesen végzi a munkáját? Mi a mércéje annak, hogy valaki sokat dolgozik? És mi van akkor, ha valaki sokat dolgozik a lehető legrosszabb irányban? Önmagában a hit, önmagában az erőfeszítés keveset ér. A hit akkor ér valamit, ha igaz. Az álhit, a vakhit nem ér semmit, azt tévedésnek – valamikor eretnekségnek – szokták nevezni...

Persze ezt az illúziót nem lehet teljesen feladni. Holnap én is ugyanolyan öntudatlanul tovább fogom csinálni a tanítást, de azért tudnunk kell, hogy az egész, amit teszünk, illúzióra épül...

Mindezek ellenére megpróbálhatjuk – meg kell próbálnunk – rendbehozni az iskola kérdéseit, de ehhez feltétlenül tudni kellene, hogy mi az, hogy „rendben”, melyek a rendben lét kritériumai. A kritériumok tekintetében nem áll fenn egyetértés. Amennyiben ez így van, annyiban az a végkövetkeztetésem, hogy az iskolának mint hierarchikus intézménynek nincsen létjogosultsága. Ugyanakkor semmivel sincs több létjogosultsága azoknak a reformkísérleteknek sem, amelyek az iskola antihierarchikus voltát kívánják megvalósítani, mivel valójában nem a hierarchiával, hanem a hierarchia indoklásával van alapvetően baj.

Nézőpontok

„Szükség van az egyenlőtlenség vállalására”

– Beszélgetés *Lust Iván* pszichiáterrel –

Ez az interjú része annak a sorozatnak, melyben nem pedagógusokkal, hanem más szakmabeliekkel beszélgetünk olyan kérdésekről, amelyek érintkeznek a pedagógiával és annak problémáival. Mai témánk a hatalom, a tekintély és a tanár-diák közti távolságtartás.

– *Nyári biciklitúrán beszélgettem egy volt diákkal. „Milyen szerencse – mondta –, hogy éppen most megyek el az iskolából, és most került sor erre a biciklitúrára is, mert így nem olyan nagy baj, hogy közelebb kerültünk egymáshoz, tegeződünk, jól elbeszélgetünk.” Ha tovább tanítanám, akkor ez biztosan gondot okozna neki, és a tanulás sem lehetne olyan hatékony. Nagyon meglepődtem és azóta is töprengök ezen a kérdésen: a hatékony munkának valóban feltétele-e a tanár-diák közti „három lépés távolság”? Hogyan függ ez össze a tanári tekintéllyel?*

– Két szálon tudnék elindulni. Az egyik közelebről a tekintélyi viszony, amely sok professzionális szerep velejárója. Jellemzője, hogy az ember függ valakitől. Sok esetben ez a függés életkori különbséget, hatalmi különbséget, tudásbeli különbséget, az orvos-beteg-pszichológus viszonyban egészségi állapotbeli különbséget, érettségében lévő különbséget jelent, tehát valódi különbségre vezethető vissza. Ez az egyik vonal, amely konkrétan a pedagógiához is elvezethet. A másik ennek a kérdésnek általánosabb vonatkozása: mit jelent napjainkban a kultúra területén a tekintély, illetve annak eróziója, milyen folyamatokkal függ össze, és ezt mi módon lehet megérteni. Javasolnám, azt vizsgáljuk meg konkrétan, miként jelenik meg a tekintély a professzionális szerepek viszonyában. Felmerül, hogyan lehet hatékonyabban dolgozni akkor, ha az ember tart bizonyos kereteket, határokat, vagy – adott esetben – éppen a személyes közelség ad nagyobb mozgásteret.

A legtöbb tapasztalatom e viszony egy speciális formájáról: az orvos és a páciens kapcsolatáról van. Ennek legsajátosabb formája a pszichés beteg és az őt kezelő szakember viszonya, amelyben véresen komolyra tud válni, hogy hogyan kezelik ezt a kérdést. Elmeget az ember a barátjához a fogait megcsináltatni, de nem mehet el a jó barátjához a lélektani problémáját szakszerűen kezeltetni. Elmeget megbeszélni a gondjait, ami nagyon sokat segíthet, és akár elég is lehet, de nem kezelheti professzionálisan őt. Ez talán a tanár-diák viszonyban nincs így, ott nem igényeltetik ekkora távolságtartás, illetve a szerepeknek a tisztán tartása, mint az én szakmámban. Meg kell mondanom, hogy ezen nagyon sok vita van – főleg, ha fiatalabb kollégák kerülnek ebbe a társaságba –, hogy mit engedhetünk meg magunknak, és mit nem. A huszonevesen diplomás fiatal orvos gyakran kerül olyan helyzetbe – én is voltam így –, hogy olyan pácienseket kap, akik vele egykorúak, azonos kultúrkörből, hasonló érdeklődéssel. Ilyenkor megfordul a fejében, hogy tulajdonképpen a barátom is lehetne... Nagyon nehézé teszi a

distinkciót, hogyan viszonyuljak, hogyan tartsam meg a szerepemet. Ennek fordítottja történt meg velem kezdő orvos koromban: bekerült abba a kórterembe, ahol én szolgálatot teljesítettem, egy gimnáziumi osztálytársam édesanyja, akit nagyon szerettem gyerekkorom óta. Amikor meglátott, az egész kórterem hallatára összecsapta a kezét: Jaj, Ivánkám, de örülök, hogy itt vagy! Égtem, mint a rongy, akkor voltam ott fél éve, elég gondot jelentett, hogy egyáltalán valamilyen tekintélyt ki tudjak magamnak alakítani. Fodor Gábor miniszterrel történt meg a legutóbb, hogy az országos tanévnyitóra fölvezették azokat az öreg pedagógusokat, akik első elemiben tanították őt, országos téma lett a „Drága Gáborkánk!”. Az ilyen helyzetek próbára teszik az embert, hogyan tudja az elért pozícióját, tekintélyét megtartani, másrészt, hogy miként tudja felhasználni egy olyan helyzetben, amikor nagyon csábító, hogy aszimmetrikus legyen a kapcsolata a másik féllel, aki sem iskolázottságban, sem képességekben, sem egyéb paraméterekben nem nagyon különbözik tőle. Annyiban különbözik, hogy a sors úgy hozott össze vele, hogy ő páciens és én vagyok a túloldalon. A szakmának sajátos dilemmája ez.

Akik pszichológiai módszerekkel próbálnak más emberek problémáin segíteni, azoknak bizonyos keretfeltételeket és határokat gondosan ápolniuk kell. Ha bármilyen megfontolásból, akár lazaságból, akár rokonszenvi alapon, akár félnépszerűségi, ha az orvos nem meri vállalni a tekintélyt, meg az ezzel járó távolságtartást – a kezelés megszakad. Az esetmegbeszéléseken ilyenkor mindig azt látjuk, hogy valami miatt az egyik félnek, általában a tekintélyszerepben levő félnek nehézséget okozott a kellő távolságtartás. Gyakran azért, mert a másik fél, mondjuk a páciens, hevesen ostromolta az orvost, hogy kerüljünk közelebb, legyünk barátok! Ez ugye azt jelenti, hogy szimmetrikus a viszony, tehát nemcsak a páciens panaszkodik nekem, hanem egy ponton én is neki. Egy kívülálló számára ez esetleg nem is olyan visszás: miért ne, emberek vagyunk, talán jobban megnyílik a másik, hogyha azt látja, hogy a viszony kölcsönös. Igen ám, de a megállapodás úgy szól, hogy ő azért jött, hogy én őt meghallgassam, megértem, támogatassam a törekvéseiben. Fordítva ez nem áll! A felelősségvállalás és a feladatok nem kölcsönösek. Ez nagyon kényes téma, legalább száz éve vitatkozik a szakma, hogy ezt miként kell jól kezelni.

Miután a pszichológiai kezelés akár hónapokig, esetleg egy-két évig is eltart, nagyon erős érzelmi, indulati vonzalmak, haragok, irigységek, félelmek, különböző fantáziák is kialakulhatnak. Ez kölcsönösen így van, tehát hogyha ezekkel akarunk foglalkozni, akkor tiszta terepet kell fenntartani. Ha nem keverednek össze a dolgok, a beteg nem érezheti, hogy *tartozik* nekem azzal, hogy ő javul, hiszen, ha én beleadom testemet-lelkemet, fázdozom érte, éjjel azon töprengek, hogyan segíthetnék, akkor kutya kötelessége valamit megtenni nekem. Van ilyen javulás is. Ha az ember ügyes, akkor ebben fázisban elbűcsúszik a páciensről, mert ez a javulás nem lesz tartós, mert nem járt változással. Ha valaki megteszi azt nekem, hogy ő javul *azért*, mert én szimpatikus vagyok neki, akkor ő lesz a „jó páciens”, az „intelligens páciens”, és most nagyon közel járunk a „jó tanulóhoz”. Ez hosszú távon nem kifizetődő üzlet. Valódi szimpátiák is kialakulhatnak, amikben semmi hamisság nincsen, de nem segíti hozzá a másikat ahhoz, hogy tényleg meg tudjon változni. Másrészt, ami a pszichológiában fontos (a pedagógiában már talán nem annyira, majd elmondom, miért nem), hogy az ilyen kölcsönös szimpátián alapuló kapcsolat lehetetlenné teszi, hogy a másik fél negatív érzéseivel lehessen foglalkozni. Az ellenszenvével, a félelmével, a haragjával, a kétségeivel. Ha az ember éretlenebb társadalmilag vagy kulturálisan alacsonyabb helyzetet foglal el,

vagy kevesebbet tud, nem olyan egészséges, nem olyan integrált, mint a másik, akkor vonzódat a másikhoz, idealizálhatja, hogy ő is szeretne olyan lenni, ugyanakkor mély irigységet is érezhet. Különösen akkor, hogyha az élettapasztalata azt tanítja, hogy ő soha nem is tud a másik szintjére jutni. Sokszor van ilyen. Hosszú évek óta beteg emberek, akik valahogy beleszoktak a betegségbe, tisztában vannak azzal, hogy őbelőlük soha nem lesz olyan integrált személyiség, mint a szemközt ülő szakember. Ez irigységgel, haraggal járhat, amit esetleg nem is szabad tudomásul venni. Kicsit hasonló ez ahhoz a kérdéshez, hogy az ember haragudhat-e a szüleiére, vagy igazán bánthatja-e, elítélheti-e a szüleit. Ma már ez sokkal nyitottabb kérdés, sokkal könnyebb kifejezni. 50-100 évvel ezelőtt ez szinte tabu téma volt, egy édesanya nem lehet rossz, egy édesanya az csak szeretheti a gyereket, és öröm csillan a szemében, hogyha ránéz... Ha ez nem így van, és a gyerek ezt észreveszi, akkor ebből keserves harcok indulhatnak a családban, amit nagyon nehéz lesz megoldani. Ugyanez vonatkozik az erős érzelmi kapcsolatra: nem lehet haragudni arra, aki segíteni akar rajtam. Valójában mélyen lehet haragudni rá, mert ez az ember, aki rajtam átlátott, ismeri a gyengéimet, ki vagyok neki szolgáltatva, tulajdonképpen az ő kénye-kedve szerint alakul az én sorsom.

Nagyon fontosnak tartom, hogy a másik ember érzelmeit, fantáziáit meg tudjuk fogalmazni, meg tudjuk érteni. Itt van a beépített akadály. A mi kapcsolatunk jellege olyan, hogyha nem enged teret ezeknek a megnyilvánulásoknak, akkor egy csomó dologgal nem fogunk találkozni, ami nagyon fontos lehet a gyógyítás szempontjából. De van egy szűrő, ami miatt nem lehet a másik embert a maga teljes valóságában megismerni, hiszen kapcsolatunk ezt nem teszi lehetővé. Ezért nem lehet rokont kezelni pszichológiailag, ezért nem lehet barátot kezelni vagy olyan embert, akihez más területen érzelmi közöm van.

Viszont a pácienssel akkor is fönnt kell tartanom a kapcsolatot, hogyha éppen negatív szakaszban vagyunk. Ha megharagszunk egymásra, ha utálatosnak tartom a pácienszt vagy ő engem, ha bizalmatlanság van, ha félelem, akkor is a rendelkezésére állok. Ez már nagyon eltér a valódi élet más helyzetétől. A reális életben ha nekem valakitől elmegy a kedvem, akkor kerülni fogom a találkozásokat, esetleg egy barátság megszakad, vagy egy felszínesebb kapcsolat megszűnik. Nyilván egy sor probléma volt, amit nem tudtunk megbeszélni, nem baj, hiszen vannak más emberek is a világon. De akkor mi a helyzet, ha össze vagyunk kötve valamilyen oknál fogva, akár házassági kötelékkel, akár függelmi viszonytal, akár professzionális kapcsolattal? Például tanár és tanítványa egy tanévre, sokszor négy évre vagy akár nyolc évre is az általános iskolában össze van kötve.

– Milyen hasonlóság és milyen különbség lehet a pszichiáter és a tanár szerepe között?

– A hasonlóság egyrészt éppen abban van, hogy tartós, rendszeres, szabályozott feltételek között zajló kapcsolatról van szó. Ott vannak a tanterv előírásai, a rendszeres találkozások, ami például egy heti többórás tantárgy esetén négy év alatt egész magas óraszámot tesz ki, ami már gyógyító kapcsolatban is jelentős. Ez arra is alkalmas ad, hogy a tanár-diák kapcsolat elmélyüljön, akár pozitív, akár negatív irányban. A különbség az, hogy a tanárnak nem dolga – legalábbis egy bizonyos felfogásban nem –, hogy a tanulói személyiség problémáival foglalkozzon – csak akkor, ha rákényszerül.

– *Ezzel nem értek egyet, úgy vélem, ez a tanár egyik alapvető feladata!*

– Lehet, hogy ezt a pedagógiai tervben leírják. Ám az iskolában kollektív munka folyik. Elvileg a diák fejlesztésre és képzésre iratkozik be az iskolába, és nem arra, hogy az ő hibáit korrigálják, és személyiségének problémáit kezeljék, hiszen az egy más szakma feladata.

– *Véleményem szerint a személyiség fejlesztésnek sajátos terepe lehet az iskola. A tantárgyak, diszciplínák eszközök, lehetőséget adnak arra, hogy a világról és ezeken keresztül önmagunkról megtanuljunk értelmesen gondolkodni, beszélni.*

– Jó lenne, ha ezt más is így gondolná. Ez az, amit az oktatás és a nevelés kettőségében szoktak régebben megfogalmazni.

– *Ott látok nagy különbséget, hogy a tanítás osztályban történik, ahol a gyerek része egy közösségnek. Tehát a tanárnak egyszerre kell tudnia a közösséghez szólni és a gyerekekhez egyénenként is.*

– A terápiákban is nagy szerepük van a csoportoknak, sőt a közösségnek is. A modern pszichiátriai intézményekben az egész közösségnek kellene gyógyító közösségként működni. Különbözik egyetérték, bár azt gondolom, hogy elég sokat kell bajlódni a nagy létszámból adódó nehézségekkel meg a tananyaggal. Én attól tartok, hogy módszertani segítség sincsen, hogy hogyan lehet jól személyiséget fejleszteni pedagógiai eszközökkel. Volt alkalmam olyan pedagógusok képzésében részt venni, akik maguk is pedagógusokat képeztek főiskolán. Mindig kiderült, hogy e kérdéskörben a tanárnak egyetlen eszköze van: az intuíció.

– *De mindez nem azt jelenti, hogy nem kell ezzel a problémával megküzdeni, és hogyha sikerül, akkor úgymond jó tanár lesz az illető, vagy legalábbis így könyvelik el a diákok, esetleg a kollégák is. Ha nem sikerül, akkor meg azt mondják, hogy nem jó tanár.*

– Az iskolában az érzelmi elmélyülések ellen ható fékezőerő lehet, hogy nagyon erősen megkötött szerepek és feladatok vannak. A tananyag nagyon jóindulatú harmadik dolog, ami a két személy közé vagy az osztályközösség és a tanár közé beékelődik. Azon nagyon sok mindent le lehet vezetni. Az valamiképpen egy kicsit semlegessé is teszi a kapcsolatot, hiszen van egy tárgyyszerű dolog. Lehet apellálni arra, hogy a diáknak is – akármennyire forró fejű esetleg – van egy érettebb, ép énje, akivel felnőtt módon egyezséget lehet kötni. Ha ezt meg ezt csinálod, akkor erre és erre fogunk jutni. Ezt a legelvadultabb diák is fel tudja fogni, legfeljebb azt mondja, hogy ez őt nem érdekli. Ami aztán további gondot okoz, hiszen végül is az nem megoldás, ha lemorzsolódik, mert akkor a pedagógus azt kudarcnak érzi, mint én, amikor elmarad a páciensem a megoldatlan problémákkal. Tehát nem a diák személyes, belső dolgaival kell foglalkoznia, hanem azzal, hogyan tud működni a diák, hogy tud tanulni, hogy tudja megszervezni magában a hallott tananyagot, hogyan rögzíti. Van egy csomó olyan kérdés, amelyben szövetséget lehet kötni arra, hogy az iskolai követelményekhez milyen módon lehet alkalmazkodni.

- *Tehát a tanár is és a diák is a tantárgyhoz menekül a személyes kérdések elől?*

- Sok probléma tényleg nem úgy fejeződik ki, hogy a tanárnak valamiféle belső vallomásokot kellene meghallgatnia, hanem a feladatokon, a tantárgyon keresztül. A tanár iránti rokonszenv is úgy mutatkozik meg, hogy „azt a tárgyat könnyebb tanulni”. Én majdnem kórboncnok lettem az egyetemi éveim alatt, mert a kórbonctani gyakorlatvezető volt az első európai figura, akivel találkoztam az egyetemen, aki kedvet tudott csinálni ahhoz, amit tanított. Hál’ Istennek nem lettem az, de valahogy ez így működik, az ember talál valakit, aki szimpatikus, aki hiteles, akinek ötletei vannak, aki kitágítja a horizontját, és akkor kedvet kap a tantárgyhoz – nem öhozzá. Sok ilyen történetet hall az ember pedagógiai esetmegbeszélő csoportban is.

Vannak olyan diákok is, akik nem másznak le egy-egy tanár nyakáról. Itt kezdődik egy problémakör, amelynek megoldására szerintem megint nincs igazán módszertan, mert ez már a személyes kapcsolatok professzionális kezeléséről szól, amit nem tanítanak még az orvosi egyetemen sem. Az ember ott is csak ellesi a klinikákon, amikor tanul, hogy hogyan bánnak a betegekkel – elég rosszul bánnak, ezt meg kell mondani, úgyhogy nem igazán lehet jól ellenlí. Tehát én nem hiszem, hogy van külön módszertan arra, hogyan kell a személyes kapcsolatokban elboldogulni. Ezt akkor lehet látni, ha valaki kiábrándul a tanárából, elkezd rontani és nem tanul, hazamegy és bevágja a sarokba azt a könyvet, úgy, hogy egy lapja se maradjon meg.

Innen sokfelé lehet ágazni, mert ez nemcsak a tanárról szól, hanem ebben nagyon sok esetben az egész felnőtt világgal kapcsolatos összes probléma megjelenik. Akinek rendszeresen kell találkoznia a gyerekekkel, ebből kap valamennyit. Edző, szülő, tanár, rendőr. A koncerteken a rendfenntartó közegről nem mindennapi dolgokat mondanak a gyerekek: azok bunkók, azok állatok. Jól lehet érzékelni, milyen negatív indulatot visznek el a koncerteken zajló események. Egy általános iskolában ez egészen másképp zajlik, mint egy gimnáziumban, és megint más az egyetemen, bár az is infantilizáló hely – legalábbis az én emlékeimben. Tehát a tantárgy semleges közeg, ahol lehet együtt munkálkodni, és viszonylag félre lehet tenni egy csomó személyes dolgot. De vannak érzékenyebb pontok is, például ott vannak az osztályfőnöki órák, és egyáltalán minden, ami a nevelőmunká címszó alatt folyik. Nem tudom, mit értenek ma ezen. Régebben a szocialista embertípus kialakítása volt a cél, ma meg biztos valami más.

- *Az integrált személyiség kialakítása.*

- Így már jobban hangzik és valószínűbbnek tűnik, de kérdés, hogy ez hogyan valósul meg. Folyosói beszélgetéseken, osztályfőnöki órán, négy szemközti elbeszélgetésben vagy egy olyan csoport közegében, amelynek a légkörét ápolni lehet.

- *Talán ott van a kutya elásva, hogy a tantárgyakat semleges közegként tekintjük, ami a tanár és diák közé van ágyazva. Ez a pozitivistá felfogású tudományképből származik. Ami eleve úgy jött létre, hogy a tudós elkülönítette magát a vizsgálat tárgyától, létrehozta a tudományát, amelyet csak ugyanilyen módon lehet elsajátítani. De ha a tantárgy magát a tárgy jellegét elveszíti, ha úgy próbálunk közelíteni, hogy a tudomány a gondolkodó és érző ember egyfajta terméke, aminek persze megvannak a maga szabályai, akkor ez kapcsolatot teremthet a*

diák és a tanár között is. Ezen keresztül kezdenek áramlani nagyon szövevényes utakon – én legalábbis úgy látom – ugyanezek a személyes indulatok.

– Talán ez tantárgytól is függ, nekem az irodalomban ez könnyebben ment, az irodalmi művet könnyebben lehet magamra vonatkoztatni, mint egy matematikai feladványt. Ezt azért mondom, mert nekem sok nehézséget okozott a matematika, és nem jeleskedtem benne. Irodalomból sem jeleskedtem, de az nagyon közel állt hozzám, szívesen olvastam a kötelező olvasmányt és a nem kötelezőt is.

A gimnáziumi irodalomtanárom, aki az osztályfőnökünk volt, nem azt az irodalmat szerette, amit mi annak tartottunk. A XX. századi szépirodalmat és főleg a verseket valahogy leadta, mert le kellett adnia, és elmondta, ott van Apollinaire meg a többi zöltség, olvassátok el. Ellenben Petőfit meg más költőket, akik a 60–70-es években egy kamasznak nem voltak igazán vonzóak – hiszen akkor jöttek be a modernek, és mi az ő bővületükben éltünk –, valahogy nem bírta megszerettetni velünk. Egyszer beteg volt, és egy másik osztály tanára tartotta az órákat, és ez nagyon emlékezetes maradt. Babits-verset elemzett. Amit valaha is utáltam, az a verselemzés volt: *a költő ezzel a sorral azt akarta kifejezni, hogy...* Ez akkor még sokkal inkább így volt, mint ma. *„József Attila nagy magyar proletár költő...”* Nagy teljesítménynek érzem a magam részéről, hogy ennek ellenére József Attilát meg tudtam szeretni, és hordtam magamnál az összes verseit, és azt olvagattam szabadidőmben, de ez teljesen független volt az iskolától. Bejött ez a tanár, akit nagyon nem szerettünk. Rossz híre is volt, hogy szigorú, rosszul osztályoz. Bejött és olyan irodalomórát tartott Babitsból, hogy elkezdtem Babitsot olvasni utána, pedig nem szerettem, ma sem szeretem, de akkor valahogy felgyújtotta a képzeletünket. Akkor láttam meg, hogy borzasztó nagy különbség van abban, hogy lehet előadni valamit. Arra jöttem rá, hogy ez őt izgatja, hogy ő ebben fantáziát talál, hogy neki ez fontos. Ez már talán nem is Babitsról szólt, ez bárki lehetett volna. Valahogy fölcillantott valamit abban a költeményben, ami benne volt nyilván, és egy csomó másban is benne van, de valamiért nem jut el az emberhez. Úgyhogy én ezt borzasztó fontosnak érzem, és valószínűleg ez az, ami személyes, és csak ennek van morális felhangja. Például nehéz helyzetekben kitart az ember, de az is példamutatás, hogy nekem milyen viszonyom van ahhoz a tárgyhoz, amit előadok. Sokat oktattam az elmúlt 15 évben. Egyszer előírták, hogy tanítsak neurológiát ápolónőképzősöknek. Én nem érttem a neurológiához, nem is szerettem soha, az ápolónőképzősök nem nagyon tudták, hogy mi az. Nekem munkaköri köteletségem volt, amit a főorvosom rám rótt, akit nem nagyon kedveltem. Borzasztó volt, átéltem azt a szenvedést, hogy oda kiállok, eldarálom, és az egész olyan undokság volt, szégyelltem is magamat, de nem tudtam mit csinálni. Amikor olyan tárgyakat oktattam, ami a pszichoterápiával kapcsolatos, akkor teljes volt bennem a lelkesedés, szóval ott meg átéltem azt, hogy föl tudom magamat csillantani, hogy miért fontos ez nekem, és ettől lehet látni az arcokon, hogy fölfigyelnek, és van vonzása a dolognak. De ahhoz, hogy valakinek kedve legyen tanulni, és fölfedezze: miért érdekes valami, megtalálja a szépséget, ez a tanáron múlik. Én egyértelműen a gimnáziumi matematikatanárom rovására írom, hogy ilyen maradtam, ő ugyanis csak azt kívánta meg tőlünk, hogy föl tudom magamat csillantani, az maradjon csöndben. Lehetett enni, leckét írni, olvasni. Beszélni nem lehetett, mert azért egyest adott. Ha valaki nem vonzódik külön a matematikához, az nem fog ettől kedvet kapni. Én úgy érettségiztem le, hogy négyesem lett matekból, de mégsem értek hozzá. Ez igazi hiányosság, jó lett volna, ha mást nem, legalább a gondolko-

dásmódot megtanulni, valahogy fantáziát beindítani, mert biztos, hogy a matematikában is van fantázia, de ezt nekem nem sikerült felfedeznem.

Nagyon fontosnak tartom – és a tekintélyhez kellene visszatérni –, ha van tekintélye a pedagógus személyének, akkor van súlya a dolgoknak, és a sugárzása által a pedagógus behelyettesítődik egy idealizált szerepbe. „Valahogy ő az, akiből jön a tudás, és én vagyok az, aki befogadom.” Ez nem tarthat tovább 10-20 percnél vagy egy óránál. Ezt nem lehet folyamatosan átélni, mert az kevés lenne. Állandóan nem élhet az ember a fantáziájában, amiben egy folyton idealizált személyt hordoz, de kell tudni idealizálni a tanárt. Nagyon fontos, mint ahogy a szülőt is kell tudni idealizálni, és hogyha a szülők elrontanak valamit a nevelésben, akkor ez az egyik, hogy a hibáik meg a korlátaik miatt nem adnak elég alkalmat erre. És a gyerekek kritikus volta miatt is egyre nehezebb ennek megfelelni, de ez nagyon lényeges dolog, és összefügg a hatalommal meg a tekintéllyel is. Nem lehet egy hatalom nélküli, kiszolgáltatott helyzetben lévő és tehetetlen embert idealizálni. Nem válik vonzóvá arra, hogy én olyan akarok lenni, mint ő, ha csak nincs valami a morális teljesítményében... Jézus Krisztust lehet idealizálni, pedig kiszolgáltatott volt, de az egy olyan morális teljesítmény volt, olyan ígéret, ami túlmutat ezen a kérdésen. Általában mégiscsak kell az, hogy átéljem azt, hogy a másik fölöttem áll, vonzerőt gyakorol, hogy próbáljak utolérni valamit, próbáljak olyan lenni, próbáljak úgy működni, mint ő. Ez nem is mindig tudatosan történik. A bratyzás és a haverkodás borzasztóan destruktív tud lenni. És elvesz a lényeg. Nem lehet a haveromat idealizálni, legfeljebb azért, mert mondjuk nagyobb súlyt tud fölemelni vagy gyorsabban úszik, de azért ez nem az igazi. A tekintélynek a személyiséget fejlesztő és a személyiség integrálódását elősegítő idealizálásban van szerepe.

– Amikor idealizálok valakit, esetleg nem is olyan túl sok embert, csak néhányat, akkor ez nem szűkíti-e le a személyiséget, ahelyett, hogy kinyitná? Másrészt éppen az a kritikus időszak, amikor a tizenéves, mintha nem idealizálni óhajtaná a tanárait, hanem a tekintélyüket szétrombolni, az ellen küzdeni, és így megtalálni a saját énjét.

– Igen, van ilyen deheroizálási törekvés, sokszor szoktuk mondani, hogy a kamaszok rendkívül szigorúak és igazságtalanok a szülőkhöz képest. Ez abból is adódik, hogy kezd ráébredni egy tizenéves gyerek, hogy a szülei nem olyan tökéletesek, vannak más emberek, akik nagyobb teljesítményekre képesek, esetleg ügyesebben rendezik az életüket, nagyobb értékeket mutatnak föl, akár morális területen. A kamaszkori morális érzékenység félelmes tud lenni időnként, nagyon könyörtelen.

Van kulturális oldala is a kérdésnek. A fiatalok – azt mondják – nem idealizálnak, hanem inkább rombolnak. Ugyanakkor az is megfigyelhető – és ez az egész ifjúsági popkultúrára jellemző, mondjuk a 60-as évektől –, hogy hihetetlenül silány ideálokkal tudnak a fiatalok jól megenni. Ezek a rocskztárok, akiket ha közelről megnéz az ember, nem is nagyon szépek, nem is nagyon okosak, nem is nagyon tudnak igazán azon a hangszeren játszani (némelyik tényleg tud, de nem ezen múlik az idealizálás), mégis alkalmasak arra, hogy valami funkciót töltsenek be a gyerek fantáziájában. Fölrakja a pólójára, kirakja a falra, hordozza a bérletében a fényképeket, és ezek aztán cserélődnek egy bizonyos ritmusban. De ez azt jelenti, hogy szükség van erre, a tömegkultúra pedig jó pénzért ezt produkálja és szállítja silány változatban a televízió meg egyéb eszközein keresztül. Tehát

mintha lenne egy egyezség is, hogy legyen valaki, akihez hasonlítani lehet, legyen egy identifikációs mag, amit ilyen rém silány figurák tudnak néha betölteni. Én nem becsülöm le őket mint embereket, de nincsen olyan teljesítményük sem szellemileg, sem morálisan, sem egyéb téren, ami miatt olyan vonzóknak kell hogy legyenek. Ebben egyszerűen az a szellemi éhség fejeződik ki. Ez viszont óriási erő ennek pedagógus számára: ha sikerül ezt az igényt valamilyen módon megtalálni és ennek megfelelni, akkor hihetetlenül hatékony tud lenni. Persze nehéz ezekkel a gyorsan változó rocksztárokkal versenyezni, mert ezek azért egy év alatt lefutnak általában, és cserélődnek a fényképek, de valahogy mégiscsak látszik, hogy az igény megvan, csak nem a tradicionális módon jelentkezik. Nem a szülőt idealizálják, sőt nagyon sok kamasz van, aki azt válaszolja a „mit szeretnél csinálni, ha befejezted a sulit?” kérdésre, hogy „azt nem tudom, de azt biztos nem, amit az anyuék”. Lehet ez jó is, azt azonban mégiscsak kifejezi, hogy nem tud értékeket olyan egyszerűen átvenni ez a nemzedék. Azt gondolom, hogy 50-100 évvel ezelőtt sokkal simábban ment – látszólag legalábbis. Áthozta az oktatás, volt valami becsülete ezeknek a közfunkcióknak, aki politikus lett vagy tanár. Volt egy olyan értékrend, ami aztán aláásódott, mert kiderült róla a századfordulón, hogy hamis, de addig mégis működött valahogy. Működött egy olyan szocializáció, amelyben az ember képes volt arra, hogy ami szerint a szülők és a szülőket felváltó tekintélyszemélyek működtek, azt képes legyen mintául venni, megpróbáljon ahhoz alkalmazkodni. *Kafkának* ez nem sikerült. Írásai mással sincsenek tele, mint apjával, aki számára egy szörnyű, hatalommal bíró figura volt. Aki mindent meg tudott oldani, minden nehézséget túlélt, és ezért lehetett szörnyeteg az ő perspektívájából nézve. Ez modern-jelenség volt, ezt nagyon sokan átéltek, csak nem szenvednek ennyire tőle. Szenvednek a szülők is, hogy nem őket választják mintául. Ami nem egészen igaz, mert majdnem minden esetben beigazolódik, hogy sok minden megmarad a szülői kínálatból, sokszor éppen az, amit egy darabig hevesen visszautasítottak, és egyszer csak 20-25 éves korban elkezd működni a fiatalokban. Ami-még szerencse, mert így mégiscsak van átadás, de az a privát véleményem – persze én inkább a negatívumokat látom a szakmám révén –, hogy nagyon akadozva működik.

– *Vajon a tanár Kafka apjának a helyére került, figyelembe véve azt, hogy az iskola nem népszerű hely? Ugyanaz a gond merül fel: hiába van ott a látszólag semleges tantárgy csillapító zónának, mégiscsak a tanár hatalma – és nem a tudásából, emberségéből fakadó tekintélye, hanem a katedrából adódó tekintélye – hat riasztóan?*

– Ritkán tapasztalom, hogy kimondottan félnének a gyerekek a tanároktól. A problémát én ott látom, hogy az egész hivatalos értékközvetítés súlya, tekintélye ingott meg. Erről sokféleképpen lehet vélekedni, csak azt nem lehet mondani, hogy ez az elmúlt negyven év bűne. Ez a tendencia minden más országban is ugyanígy érzékelhető. Nálunk speciálisan úgy, hogy ha az ember igazán jót akart, akkor nem hitt senkinek. Otthon kapott egy nevelést, az iskolában is mondtak valamit, és megtanulta, hogy amit gondol, azt nem mondja ki, vagy egyszerűbb inkább nem gondolni semmit bizonyos dolgokról. Nyugaton ez nem így alakult, de ott is megfigyelhető, hogy az iskola és a hivatalos tekintélyszerepek már nem tudják betölteni azt a szerepüket, hogy értékeket közvetítsenek, és segítsék a gyerekek beilleszkedését, szocializálódását. Lehet látni, ahogy a pedagógusok szinte mutatóvonalakkal próbálkoznak azért, hogy népszerűséget szerezzenek. Engedményeket tesznek, ami

szimpatikus bizonyos szempontból, például közbe lehet szólni az órán és kérdéseket lehet feltenni. Azokat a tanárokat, akiket nem nagyon látogatnak a hallgatók, a következő évben az egyetem esetleg nem alkalmazza. Nyilván ennek a rendszernek is megvannak a visszasságai. A népszerűség a fő kritérium, és ezt sokféle úton el lehet érni. De a tekintélyszerepek igazából sehol sem működnek úgy a civilizált világban, mint ahogy 50-100 évvel ezelőtt. A pedagógus számára ez abban jelentkezik, hogy ő az egyik szenvedő alany, de szerintem szülőként is azok vagyunk.

Az elmúlt négy évben kísérlet történt a hagyományelvű tisztelet és tekintélyelvűség visszaállítására. Nem gondolom, hogy vissza lehet forgatni a dolgokat, főleg nem főlülről lefelé elhatározva. Ennek ellenére erre mégis szükség van. Nyilván nem arra, hogy ne lehessen kérdéseket feltenni, ne lehessen megkérdőjelezni, hogy megalapozott-e a tekintély, megalapozott-e az a magabiztosság, ami egy pedagógusban megvan. De a szocializáció úgy működik, hogy az ember egy függő helyzetből indul, egy integrálatlan állapotból és egy autonóm helyzet felé és integrált állapot felé mozdul el. Ezt anélkül, hogy legyenek olyan viszonylag elég erős személyiségek körülötte, akik mintául szolgálnak, akik korlátokat tudnak szabni, akik vigyázni tudnak rá, akikkel meg lehet ütközni – ez is nagyon fontos: nem az a baj, ha ütköznek, hanem ha nem lehet kivéltetkezni –, akkor nagyon nehéz ezt az utat bejárni, és a gyerekek nem is járják be. A kórkép: integrálatlan, infantilis állapotban rögzült emberek rohangálnak rádiótelefonnal, kiváló autókkal, remek üzletemberként, de érzelmi dolgokban egy pillanat alatt összeomlanak, mert nincs szocializáció a hátuk mögött. Erre szokták mondani, hogy technikailag kifogástalanul működnek mint üzletemberek, mint politikusok, mint hadvezérek, de amúgy az emberi élet területén teljes csődöt mondanak. Szükség van tekintélyre és az egyenlőtlenség vállalására. Ez nemcsak a pedagógus, és más hivatások, valamint a szülő esetén fontos, hanem általában a hatékonysághoz is hozzátartozik, feltétele annak.

– Nyilvánvalóan más a szerepe a tanárnak, más a szerepe a diáknak, más az utcaseprőnek, de ez miért jelent feltétlenül alá- és fölérendeltséget? Egy színdarabban minden szereplőnek megvan a maga szerepe, de attól még nem alá- és fölérendeltek, hanem mindegyik vállalja és játssza a magáét. A kérdés az, hogy nem abba az irányba haladnak-e a folyamatok, hogy igenis elvész a tekintély – most küzdünk ellene –, de a főlülről jövő hatalom helyett inkább szerepeket kellene látni, egyenrangú, de másféle embereket?

– Szóviccel élve: tekintélyszerep is létezik, és azt is lehet vállalni. Egy kisgyerekekkel szemben nekem jobban kell tudnom, hogy neki mi a jó. Ugyanakkor föl kell fedeznem benne, hogy mik az igényei, amiket ő még nem tud kifejezni. Ez olyan helyzetbe hoz engem, hogy ő teljesen függővé válik tőlem. Ez a függés lassan-lassan csökken, és nem ér véget 15 éves korban sem. Sőt, a felnőtté válásig, a felnőtté válásig tudom, hogy felnőttkorban is van igénye az embernek vezetésre, függőségre, gondoskodásra, és akkor is kell valaki, aki ezt számára nyújtani tudja. Akkor ideális, ha az emberek ezt kölcsönösen tudják gyakorolni. Abban a pillanatban megszűnik a hatalmi probléma, mert ez funkcióvá vált. Ám már azt is nagyon nehéz elérni – például egy szakmai csoportban, ahol nagyjából hasonlóan képzett emberek vannak –, hogy bizonyos vezetői funkciókat alternatív módon gyakoroljunk. Egy 15 vagy 18 éves diák és egy pedagógus között pedig egyáltalán nem cserélhetők fel a szerepek.

A közösségi szerepcserék sem veszélytelenek. Csoportban az ember mindig éretlenebbül reagál, mint egyénileg. A csoportlélektan egyik alaptétele ez. Például egy osztály sokkal éretlenebbül tud együtt ökörködni meg röhögni, mint tagjai külön-külön. Az éretlenséghez az is hozzátartozik a pozitív oldalán, hogy a tekintélyt, a hatalmat egy csoport mindig kicsit torzítottabban észleli általában, mint egyénileg. A viccelődések, a mendemondák, az egyéni észrevételek együtt karikatúrafigurát rajzolnak ki. Tehát a csoportban van egy regressziós készség, benne éretlenebbül működnek az emberek, különösen akkor, ha nem kezelik megfelelően a helyzetet, sok esetben ezt is az intuícóra bízzák. Minden iskolában vannak tanárok, akik tudnak mozgósítani gyerekeket, akik össze tudják őket fogni, akikre hallgatnak, akikről a diákok azt mondják, milyen jó fej. Ez már nagyon magas fokú dicséret. A negatívumokat sokkal árnyaltabban és bőbeszédűbben fejezik ki a gyerekek. Szerintem többet lehetne meríteni a klinikai pszichológiából, mert abban meglehetősen jól kidolgozott képzési rendszerek működnek, hogy miként lehet megtanítani embereket, csoportokat vezetni, akár a vezetőképzésben, akár a pedagógiában.

– *Miért nem fontos a mai iskolában, hogy a gyerekek megtanuljanak együttműködni, együtt dolgozni, együtt gondolkodni? Ha valaki belép az osztályterembe, ott úgy sorakoznak egymás mögött a padok, a székek és a gyerekek, mint egy távolsági buszban: elől áll a sofőr, vagyis a tanár. Szembefordítani a padokat gyakran nem is lehet, hiszen azok le vannak cövekelve.*

– A lovakat is azért meneteltetik sorban, hogy ne csináljanak semmi váratlant. Ha oszolg van, akkor abból már valami baj lehet. Egy közösség tagjai is, ha szép sorban ülnek, akkor jól lehet látni, ha valaki hátrafordul, és valamit nem úgy csinál, ahogy kell. Ha körbeülnek, akkor bárki megszólalhat, és egy egészen más típusú beszélgetés alakul ki, amit sokkal nehezebb kordában vagy célra tartani. Lehet, sőt sokkal hatékonyabbá tudja tenni a tanulást, a feladat megértését és megoldását is – csak az más módszert kíván. Ott nem lehet az asztalra csapni, hogy aztán csönd legyen és figyeljete ide.

Dramai élményeim vannak e témában a szakmai képzésből. A hetvenes évek elején elkezdtünk – akkor pályakezdő voltam – olyan szakmai rendezvényeket szervezni, ahol csoportmódszereket mutattunk be és oktattunk. Összehívtunk kollégákat az ország minden részéből, kb. 100-150 embert. Volt egy olyan csoportforma, ahol mind a 150 ember együtt ült egy nagy teremben, és az volt az instrukció, hogy beszéljessünk bármiről, mindent el lehet mondani. Rém furcsa beszélgetések alakultak ki. Az orvostársadalom egy feudális világ volt akkor is, és tulajdonképpen ma is eléggé az. Ott ültek a nagy tekintélyű emberek, professzorok meg főorvosok, és egyszerűen le lettek ugatva. Időnként fölállt egy pályakezdő pszichológus, és azt mondta, hogy amit a tanár úr elmondott, nekem arról az jut eszembe, hogy ... és le volt mosva a tanár úr. Fantasztikus volt látni, egyszerűen lilultak a fejek. Ilyen helyzetben nem működik a tekintély, ugyanis ő egy körben ül, és egy a száz közül, hiába ő az X. tanár. Arra hallgattak, aki úgy tudott szólni, hogy megragadta a figyelmet.

– *Tehát az alkalmasságot pillanatról pillanatra tesztelik.*

– *És nincs biztosítva egy íróasztallal és egy katedrával.*

– *Egyre jobban szenvedek az óráimon attól, hogy hiába próbálom elérni azt, hogy az egyik diák a másik diáknak a szavára figyeljen, és tartsa ugyanolyan fontosnak, mint az enyémet. De hát ha valaki háttal ül, akkor eleve nem jól hallja, amit előtte vagy mögötte mondanak. Hogyan érhető el, hogy egymásra odafigyeljenek?*

– *Vannak szociálpszichológiai kísérletek, hogy melyik az a téri elrendezés, amelyik serkenti a kommunikációt, és melyik az, amelyik gátolja. Ez az iskola jelenleg csak arra való, hogy egy irányba lehessen kommunikálni: tanár a diákok felé és vissza, legfeljebb csillag alakban.*

– *De mondjuk egy félkör, amelynek a fókuszában ott ül a tanár, arra serkentetné a diákokat, hogy a tanárral is és egymással is kommunikáljanak. A tanár tekintélye – hogy most már valami dicsérőt is mondjak, mert én is fontosnak tartom, hogy legyen –, az például arra lenne alkalmas, hogy ne hangzavarba és káoszba fulladjon a beszélgetés, amire nagyon hajlamosak a diákok, hanem arra ügyeljen, hogyha egyvalaki beszél, akkor leállítsa a többit, és aki reagálni óhajt, kapjon szót. Tehát a beszélgetés rendjét fönntartsa.*

– *Bizony ez borzasztó fontos lenne. Egy megszorítással: objektív probléma, hogy csak bizonyos létszám mellett működik ez, kb. 15 főig. Magasabb létszám esetén ellenőrizhetlenebbé válik a helyzet, más típusú folyamatok indulnak be. Sokkal nehezebb a dolgot keretek között tartani, megnehezül az érintkezés akár-hogy is ülnek a diákok. Többfelé kell figyelni, bizonytalanabbá válik minden megszólalás, hamarabb értik félre, nehéz ilyen helyzetben racionálisan működni.*

– *Akkor tehát ne is küszködünk?*

– *De lehet, csak az külön technika. A pszichológiában vannak kiscsoportok a 8-12 fő mondjuk, van középcsoport, ami 20-25 főt jelent, afölött tulajdonképpen lélektani nagycsoportról beszélünk. Ami azt jelenti, hogy primitívebb működési módra állnak át az emberek, nagyobb az egyén veszélyeztetettsége, ha megszólal. Tömegben ez egészen fölfokozódik, hogyha például 100-200-300 fő van együtt. Átélttem egy ilyen helyzetet, félelmetes volt. Tanult kollégák voltak, és úgy működtünk, mint egy elmekörtáni intézet. Közben mindenki konstatálta is ezt, ennek ellenére nem lehetett abbahagyni. Mi, vezetők is bolondok voltunk szinte.*

Az oktatásban, azt hiszem, optimális a 10-15 fő. Sajnos ez nálunk csak a gyógypedagógiában lehetséges, azt mondják, hogy speciális igényű tanulókkal kell ilyen kiscsoportban foglalkozni. Pedig mindenhol ez lenne a normális, az összes pszichológiailag megtámogatott képzés kiscsoportokban zajlik.

– *Mindenesetre azzal, hogy a negyvenhez közelítő létszámok helyett a húszhoz közelítőt tartjuk kívánatosnak, ezzel már rejtve azt is állítjuk, hogy a porosz típusú tekintélyt már nem tartjuk igazán helyesnek, és ehelyett egy másfajta tekintélyt tartanánk jobbnak.*

– *A létszám meghatározza azt, mi módon lehet kommunikálni. Ha egy háromszáz fős előadó tele van, akkor ha az ember mond valami tréfásat, végigszalad a nevetés. Ott az egyénnel képtelenség személyes kontaktusba lépni, ez a helyzet vezérserepet kíván. Ahhoz már előadóművésznek kell lenni, hogy ezt a gátat valaki áttörje, ahhoz produkciót kell nyújtani, és az más dolog.*

Ahogy én visszaemlékszem, a jó tanárain nem a katedrán ültek soha, hanem sétáltak a padok között, vagy felültek az üres pad tetejére, próbálták informálisá tenni azt, amit mi nagyon is értékeltünk. De ez nem segíti a gyerekek egymás közötti érintkezését, ami ilyen esetben levelezésre és óra alatti dumálásra korlátozódik, tehát nem lehet produktívá tenni. Le is szakad az ember figyelme. Ha én a harmadik sorban ülök vagy a negyedikben, akkor én is elkezdek a szomszédommal dumálni. Körben ülve ezt nem tudom megtenni, akkor legfeljebb zsibbad a fejem, de akkor is oda kell nézmem, és leplezmem kell magam.

A tekintély és a csoportlétszám is valamilyen furcsa módon összefüggenek egymással. Egy nyitottabb kommunikációjú helyzetben a tanítványok számára nagyon hamar kiderül, hogy a tanár tudja-e uralni a helyzetet, kompetens-e abban, amit csinál. Vásárra viszi a bőrét. Az orvosoknál a fehér köpeny sok mindentől megóv. Amikor életemben először elmentem egy remek pszichiátriai osztályra, ahol egy avantgárd kezdeményezés folyt, furcsa élményben volt részem. Ez egy 40–60-as létszámú osztály volt, ahol mindennap összeültek az orvosok és a betegek egy teremben. Engem is beültettek, és soha nem felejttem el, milyen érzés volt az, amikor az egyik beteg hátrafordult, megnézett és azt mondta: „Maga egy új arc! Új beteg, vagy valami más okból van itt?” Akkor elmondtam, hogy állást keresni jöttem ide. Egy másik beteg erre megkért, hogy akkor lennék szíves néhány szót mondani magamról. Ez nem fordulhat elő egy hagyományos kórházban, én ott ülök fehér köpenyben, ő meg csíkos pizsamában. Lehetetlen, hogy a beteg ilyeneket kérdezzen, legfeljebb csak akkor, ha kritikátlan állapotban van, de arra gyógyszert kap. Később jót szórakoztunk, mert jöttek vendég kollégák, azokat is beültették, és tőlük is megkérdezték sok mindent, például, hogy milyen a házassága. Ez kritikátlanság, de nyíltabb volt a kommunikáció, és nagyon érzékenyen tesztelték a betegek azt, hogyan reagál erre az ember, nyökögni, izzadni kezd, vagy tekintélyelvű módon kitér, és azt mondja, hogy ilyen kérdésekre nem válaszolok, vagy pedig ezt úgy mondja el, hogy ne haragudjon, én nem szeretnék ennyi ember előtt erről beszélni. Ezt elfogadták. Rögtön megmérte az a kompetencia, hogyan viselkedik az orvos egy kvázi szimmetrikus helyzetben. Ez nagyon érzékenyen érintette az embereket, akik soha nem tanulták, hogy törékenyek vagy bizonytalanok a tekintélyüket vagy a kompetenciájukat illetően. Külön feladat, amíg az ember ilyen helyzetben is megtanulja biztonságban érezni magát, és nem veszíti el a tekintélyét.

- Az a kérdés, hogy a tekintély min alapszik. Ha a fehér köpenyből fakad, akkor könnyen lelepleződik, mert nem őszinte. Ha pedig belülről, a léteből, a személyiségéből fakad, azt aligha lehet elveszíteni.

- Igen, de azért meg kell tanulni bánni vele.

- Ezen a ponton szívesen visszakanyarodnék arra a témára, amiről már szó volt a beszélgetés kezdetén: a tegeződés-magázódás a tanárok és diákok között. Hamis-e ez? Én magázom a diákokat, és többnyire így érvelek: azért magázom önt, mert ön sem tegezhet engem. Ha azonban a viszony alapvetően aszimmetrikus, ebben az esetben ez egy álságos magázódás, látszategyenlőséget jelent. Az a tanár, aki ragaszkodik a maga tekintélyéhez, hibásan járna el, hogyha magázná a diákok. A „letegezés” ebben az esetben nem személyességet jelent, hanem éppen olyan, mint

amikor a rendőr letegezi azt, akit éppen elkap, hogy „na gyere ide”. Ami megalázó, lealacsonyító is, de úgy látszik, ez az adekvát forma...

– Ez kelet-európai probléma, egyszerűen nyelvi okokból. Németeknél is van ilyen lehetőség, de angolszász nyelvterületen nincs, ami nagyon egyszerűíti a dolgot. És kelet-európai kérdés azért is, mert nálunk a tegezés mindig valamilyen föl-le viszonyt jelent, vagy ha kölcsönös, akkor szimmetrikusságot. Mindenesetre úgy érzem, hogy nagyon sok esetben indokolatlan magázni valakit, aki még nem érett a magázásra, aki nem igényli. Ezt igazán ott lehet érzékelni, amikor valaki, aki a felnőtteknek eddig *csókolomot* köszönt, olyan helyzetbe kerül, hogy ez már nem megy. Kimarad egy kis idő, nem találkoznak egy-két évig, és akkor elkezd mormogni. Nekem az segített, hogy az urambátyámos világból visszamaradt a „tiszteletem”. Ezzel át lehet hidalni, hogy se nem tegezem, se nem magázom. Azt lehetett mondani, hogy: „Tiszteletem Lajos bátyám, hogy vagy, hogy szolgál a kedves egészséged”. Így át lehet ezt hidalni, nem kell színt vallani. De azért látom, hogy a lányoknak nagyon nehéz átváltaniuk arra, hogy jó napot köszönjenek, mert ebben a férfi-nő viszonyban az elvállalása is benne van. Hogyha engem magáznak és én jó napotozok, akkor én tulajdonképpen „teljes értékű férfiként”, érdeklődőként jelenek meg. Ez csak bizonyos fejlődés után lehetséges. A *csókolom*-ban is benne van, hogy én nem vállalom, hogy nő vagyok. Jártam úgy, hogy jött ide egy ifjú páciens, gyönyörű 18-20 éves leány volt, mondtam neki először zavaromban, hogy *csókolom*. Ő is azt mondta, hogy *csókolom*. Ott álltunk és elneveltük magunkat. Azóta nagyon óvatos vagyok, mindenkinek jó napot köszönök, akár fiú, akár lány. Abból nem lehet baj.

– *Eddig főleg arról volt szó, hogy ezeket a problémákat intuitív módon kezeli, aki tudja kezelni. Lát-e valamilyen esélyt, egyáltalán szükség van-e arra, hogy ennek valamiféle módszertanát egyetemen, főiskolán megtanulják tanárok? Segítene-e ez?*

– Én ezt támogatom, nemcsak öns érdekéből, mert ilyen képzésekkel foglalkozunk, hanem ez tényleg olyan terület, amire más helyeken egy csomó módszert már kidolgoztak. Minden különösebb átalakítás nélkül alkalmazható a pedagógusképzésben is, voltak erre törekvések. Egy továbbképzési tervünket el is fogadták. Ennek az volt a lényege, hogy első lépésként olyan pedagógusokat kell csoportmódszerekben képezni, akik maguk is pedagógusokat fognak képezni. Tényleg az volt a tapasztalatunk, hogy az újdonság erjével hatottak ezek a módszerek. Nagyon megmozgatták az embereket, sok személyes élmény kapott hangot, amit egyébként valószínűleg nincs mód megbeszélni. Régebben is kísérleteztünk azzal – 10-15 évvel ezelőtt –, hogy pedagógusok számára pedagógiai megbeszélő csoportot indítsunk. Iszonyú sok személyes probléma van a hallgatókkal, aminek megoldására nincs semmilyen támasz, legfeljebb otthon elpanaszolja, ha van, kinek. Tanterületben nem lehet, mert az nem „semleges terep”, másutt meg hol? Holott természetes, hogy akik hivatásszerűen emberekkel foglalkoznak – akár pedagógus, akár nevelő, akár nevelőotthoni nevelő, börtönőr, lelkész vagy orvos –, azok számára szükség lehet arra, hogy legyen rendszeresen olyan megbeszélési lehetőség, ahol az ezzel kapcsolatos gondok elmondhatók. Ennek semleges terepnek kell lennie, tehát nem folyhat össze a munkahellyel, ahol az embert a problémái minősítik is. Holott

az a természetes, hogy vannak ilyenek. Éppen az gyanús, hogy van olyan pedagógus, akinek nincsenek gondjai a diákjaival.

– *Könyv nem segít ebben?*

– Csak annyiban, hogy fölkelte egy igényt. Egy csoportképzés viszont azt jelenti, hogy aki ezt végigcsinálja, az jártas lesz abban, hogy miként kell emberek csoportjával valamit tenni – akár pedagógiai céllal, akár személyiségfejlesztés céljával, akár munkafeladat megoldására. Intenzív személyes élmény nélkül egy sor készség nem alakul ki. Nagyon egyszerű dolog például, hogy milyen hangerővel beszél az ember. Onnan lehet az első pillanatban észrevenni egy embert, hogy van-e jártassága csoportban, hogy egy nagyobb létszámú csoportban tud-e viszonylag személyes, intim dolgról úgy beszélni, hogy azt mindenki hallja. Roppant érdekes. Ha vannak ott hűszán, akkor egész más hangerővel kell megszólalni, mint hogyha itt hárman–négyen ülünk. Hogy az ne legyen disszonáns, ne legyen se több, se kevesebb hangerőben, és hogy megmaradjon a személyes hangsúlya és a színezete. Akik ebben képzettek, azok képesek száz emberrel is úgy leülni és beszélgetni, hogy az személyes hangvételi marad. Aki nem, az elkezd szónokolni. Ez egyszerűen technikai kérdés, ezt meg lehet tanulni. És nagyon sok apró dolog van, amittől egyszerűen hatékonyabban lehet egy csoportban működni. Ahol ezen pénz múlik, ott sokat költenek arra, hogy a középvezetőket meg a személyzeti vezetőket erre kiképezzék. Ez óriási üzlet is. Tulajdonképpen nem is tudom, hogy a tanárképzésből miért marad ki, hiszen annyira egyértelmű, hogy szükség van rá.

Az interjút *Botfi Mária* készítette

A Tárogató Kiadó megjelenteti

Bakonyi Anna

Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén

című művét.

A könyv megrendelhető:

Tárogató Kiadó – Tóth Zoltán, 1012 Budapest

Tárogató u. 10. Tel/Fax: 136-7675

„A rendnek az emberek együttműködéséből kell kialakulnia”

– Beszélgetés Bozóki Andrással –

A probléma elvileg az anarchizmus számára az, hogyan lehet az autoritást, vagyis a tekintélyt feloldani a társadalomban, és hogyan lehet szabad nevelést, szabad iskolát csinálni. Ez önmagában önellentmondásnak tűnik, mert a nevelés már maga tekintélyelvű folyamat.

– *Induljunk ki egy utópisztikus feltevésből! Tételezzük fel, hogy valamikor, valahol létrejön egy anarchista berendezkedésű társadalom. Ha ebben a társadalomban van iskola, akkor mi a feladata és hogyan működik? Innen indulva közelítsen a mai gyakorlathoz: a század eleji anarchista mozgalmak eszméi hogyan hatottak az iskolára mint intézményre – és ebből mi érzékelhető napjainkban.*

– Azt hiszem, azért nehéz válaszolni, mert az anarchisták többnyire elkerülik azt, hogy konkrétan megmondják: milyen is lesz ez az ideális társadalom. Arra törekednek, hogy az alapelveket rögzítsék, azt követően pedig azt feltételezik, hogy a részleteket az emberek úgyszólván megoldják majd maguktól. Ennek ellenére vannak kísérletek, de ezek nem egy utópikus közegben, hanem a létező társadalom közegében alakultak ki, és általában a szabad nevelés zászlaja alá csoportosultak. Mivel az iskola sokáig egyházi befolyás alatt állt, ezeknek a kísérleteknek kezdetben egyházellenes élük volt, reformiskoláknak nevezték őket. Azt gondolták, hogy a gyerekek fejét nem memoriterekkel, megagolandó és visszaadandó szövegekkel kell teletölteni, hanem arra kell törekedni, hogy – talán régi görög mintára – mindenoldalúan fejlett személyiséggé váljanak. Tehát az írás, az olvasás mellett kézimunka, kézügyesség és testgyakorlás, természetjárás, sétálás, természetismeret voltak azok, amik akkor reformistának vagy néhány helyen kifejezetten forradalminak számítottak, és ezek a kísérletek többnyire az egyház ellenállásába ütköztek. Istentelennek, szentségtörőnek tartották ezeket az iskolákat. Néhány helyen előfordult még az is, mint Spanyolországban, ahol az iskolaalapító anarchista volt, ezért perbe fogták, és bebizonyították, hogy kapcsolatot tart fenn egy terrorista csoporttal, aminek alapján kivégezték. Ez 1909-ben történt, Barcelonában. Ez azért kivételes esemény volt.

A probléma elvileg az anarchizmus számára az, hogy hogyan lehet az autoritást, vagyis a tekintélyt feloldani a társadalomban, és hogyan lehet szabad nevelést, szabad iskolát csinálni. Ez önmagában önellentmondásnak tűnik, mert a nevelés már maga tekintélyelvű folyamat. Van egyfajta tudás, amit át kell adni, vannak minták a társadalmi érintkezésre, amelyet át kell adni, és maga a szituáció, hogy bemegy a tanár az osztályba, és ő a tanár, a többiek pedig a diákok, ő áll vagy ül a katedra mögött a táblánál, a diákok pedig ülnek és figyelemmel követik a szavát. Ez nem egyenlő, uralommentes kommunikációra épülő szituáció. Az anarchisták úgy gondolják, hogy a tanár és a diák egyenlő, tulajdonképpen a tanár nem is tanár, hanem *facilitátor* vagy *stimulátor*, vagyis az a feladata, hogy a közösséget, a gyerekek szabad kibontakozását elősegítse a maga eszközeivel, de

semmiképpen nincsen valamilyen kötött, elvárt, szankcionált tananyag, amit számon kellene kérni, tehát nincsen osztályzás és így tovább. Mivel utópikus társadalom nem jött létre, legalábbis olyan nem, amit az anarchisták szerettek volna, ezért csak ilyen nagy vonalakban, és nem részleteiben lehet erről beszélni. Ami megvalósult, az egyrészt egy nyitottabb világnézetet közvetítő iskola volt, kezdetben az egyházi iskolákkal szemben, később az állami, kissé dogmatizált, kanonizált tananyaggal szemben.

Itt tényleg megfigyelhető a test és lélek, test és szellem egységének igénye. Voltak olyan kísérletek, ahol a művészek megpróbálták a művészetet nem mint egy társadalmilag elfogadott és társadalomba betagozódott életforma-magatartást megvalósítani, hanem mint olyan életmódot, amelyben az élet a művészet „része”. Művészet nemcsak az, ha képet festenek vagy rajzolnak, hanem maga az élet is alá van vetve ennek a szabad szellemi művészetnek vagy ennek a szabad szellemű elképzelésnek. Ilyen volt például a gödöllői művésztelep vagy Olasz-Svájczban az asconai Monte Verita nevű telep a századfordulón. Megpróbálták az órákat is a szabadban tartani, és a műteremből, a tereméből kijutni a természetbe. Volt a századfordulón még néhány ilyen kísérlet Magyarországon. *Batthyány Ervin* anarchista gróf nagyon sok pénzt örökölt a családjától, és Vas megyei birtokán, Bögötén egy ilyen reformiskolát indított el. Megnyert néhány hasonlóan gondolkodó embert, ők lettek a tanárok. Az iskola jellegzetessége volt a kilépés a zárt térből a nyílt térbe, a természetbe, és a gyakorlati foglalkozások viszonylag nagyobb száma. Egyébként ez az iskolaépület még mindig megvan, látható ott egy emléktábla is, hogy itt tanított *Nádlér Herbert* és *Tarczai Lajos*. Ők *Batthyány Ervin* munkatársai voltak. Meglehetősen elszigeteltek voltak ezek a kísérletek.

Ígazából nagy lökést a 60-as évek diákmozgalmai, részben pedig az újbóloldali mozgalmak adtak, amikor is a diákok érzékelvén azt, hogy bezárultak azok a mobilitási, továbblépési karrierutak, amelyek korábban sokkal nagyobb, szélesebb lehetőséget nyújtottak, megpróbálták a lázadás szellemét az iskolán belül is képviselni. Megkísérelték átalakítani azt az életformát, amely elsősorban fogyasztásra irányult. Ez a megközelítés fogyasztásellenes volt, az élet minőségét hangsúlyozta és azt, hogy ha már forradalmi úton megváltoztatni nem lehet, akkor ki kell lépni ebből a társadalomból. Ez jellemezte a hippimozgalmakat, a különböző kommunákat, amelyek nem voltak feltétlenül anarchisták. Megpróbáltak családok együtt élni különböző elvek szerint: volt, ahol minden közös volt, és nem voltak határok, volt, ahol a családok külön szobákban éltek, de gazdasági egységet képezett a kommuna. Egyébként léteztek ilyen kísérletek 1917 után a korai húszas évek Szovjetuniójában is, ahol a női emancipáció gondolatával párhuzamosan megjelent az a gondolat, hogy nem a családnak kellene nevelnie a gyereket, hanem valamilyen nagyobb társadalmi egységnek, kollektívának. A korai feminista és anarchista mozgalmakban megjelent az a követelés, hogy van családon belüli egyenlőtlenség is, és tulajdonképpen az iskola reformja a tanár-diák viszony átalakításával a családfő hatalmának a csökkentését próbálta meg elérni. Ezek a próbálkozások végül is nem sikerültek, abban az értelemben, hogy érdekes kísérletnél nem lettek többek, nem váltak széles körben társadalmi modellé, mert a család mindenütt erősebbnek bizonyult, és nem váltotta fel azt a kommuna, a kollektíva.

A hippik korszaka után erősödtek föl azok a pszichológiai irányzatok, amelyek a neveléstudományt szándékozták reformálni, és olyan pedagógiát népszerűsítettek, hirdettek, amelyek valamiképpen – a nevében is benne van – a gyerek személyiségének kibontakoztatásában látja a feladatát, nem csupán abban, hogy

megtanítsa valamire. Azt tanítják, hogy a gyerekeknek maguknak kell odáig eljutniuk, hogy az egymással való konfliktusaitak feloldják, tehát ne a tanár avatkozzon közbe, hanem a gyerekek maguk intézzék el, és sok-sok konfliktus után rá fognak jönni, hogy problémáikat nem verekedéssel, hanem békés úton is meg lehet oldani. Ez természetesen idea. Másrészt az iskolában a gyerekek nem a nagybetűs életre készülnek, hanem élnek, ezért nem valamilyen mesterséges intézményre van szükség, ami fölkészít az életre, hanem az iskolai élet legyen minél nyitottabb és elviselhetőbb.

Néhány ilyen iskola Magyarországon is működik már, például a Rogers-iskolára gondolok vagy Montessorira. A Waldorf-iskolát kicsit másnak tartom ebből a szempontból, mert *Rudolf Steiner* nézeteiben – aki az antropozófia atyja volt, amelynek alapján a steineriánus Waldorf-iskolahálózat a világban s főleg Németországban kialakult – benne van a kollektív identitás megtalálása. Tehát az egyéniségnek a kollektivitásban kell önmagát megtalálnia, a közösségben, nem a szabad egyéniség áll mindenek felett, hanem a kollektíva, és az egyén csak a közösségen keresztül fejtheti ki, bontakoztathatja ki képességét.

– *Még mielőtt a gyakorlati kérdések világába merülnénk, érdekelne, hogy szerinted mennyire köthető ez az anarchista „facilitálás” Szókratésznek vagy Platónnak a gondolatához? Vajon a tanár feladata azt a tudást felszínre hozni, amit eleve meglévőnek feltételez?*

– Az anarchizmus teoretikusai azt mondják, hogy nekünk nincs jogunk megmondani, hogy mi a jó vagy mi a rossz, benne van az emberben a jóra való hajlam, tulajdonképpen csak a lehetséges utakat kell megmutatni. De nem gondolja az anarchizmus, hogy itt már kész kis emberek lennének, már mindenki zseni, vagy mindenkibe bele van kódolva a sorsa. Inkább optimizmus van bennük, hogy az emberek jónak születtek, illetve ha vannak olyan tulajdonságaik, amelyek ennek ellentmondanak, akkor azt saját tapasztalat alapján ki tudják küszöbölni. Tehát inkább az emberi érintkezésről van szó, a jó az, hogy ezeket a kérdéseket erőszakmentesen és civilizáltan lehet kezelni. De nincs köze a genetikához, az eleve elrendeléshez. Akár okos, akár buta valaki, ugyanolyan joga van arra, hogy önmaga lehessen, hogy megtalálhassa élete értelmét. Nem tesznek különbséget az emberek között, nem akarnak elit iskolák lenni, mert nem akarnak elitet sem.

– *Ha jól tudom, jártál és tanultál az Amerikai Egyesült Államokban. Ha az ottani iskolarendszerről szerzett élményeidet összeveted az itthoni iskolarendszer szerzett élményeiddel, miben látod a fő különbséget?*

– Fél évet töltöttem ösztöndíjasként egy amerikai egyetemen Los Angelesben. Én a felsőoktatást ismertem meg közelebbről. Azt mondják, hogy akinek van pénze, az magániskolákba fratja a gyerekeit, az állami iskolák, public schoolok teljesen leromlottak, ott gyakorlatilag gyermekmegőrzés folyik, illetve a gyerekek lefegyverzése. Ezt nem tudtam ellenőrizni, de el tudom képzelni, hogy így van, mert voltam olyan kerületekben, ahol elég veszélyes végigmenni az utcán. Azt a kérdést, hogy Európában és Amerikában melyik iskolatípus jobb, nagyon nehezen tudnám eldönteni, mert annyi mindenben különböznek a társadalmi feltételek. Azt lehet mondani, hogy a hagyományos, teljesítményorientált, európai iskolák alsó és középszinten jobbak, viszont a felsőoktatásban, az egyetemeken – mert ott egyetemnek nevezik azt is, amit itt Magyarországon talán főiskolának vagy még annak

sem lehet nevezni – más a helyzet. A világ élvonalához tartozó legjobb egyetemek ott vannak. Megengedhetik maguknak, hogy a világon a legtehetségesebb fiatalembereket odavigyék, és ott tanítsák. Ezeknek az amerikai elit iskoláknak a színvonala a legmagasabb a világon. Olyan típusú emberek vannak ott, akiket nem a külső kényszer hajt, hanem a saját belső motivációjuk. A hagyományos iskola nagyon sok mindenre megtanít lexikálisan és egyéb dolgokban is. Például zeneiskolában fontos, hogy egy gyerek korán begyakorolja azt, amit tanult, de ez talán azzal a mellékhatással jár, hogy a belső motiváció helyébe sokszor a külső elvárásoknak való megfelelés lép. A hazai egyetemeken nem volt olyan nagy a verseny, aki oda bekerült, az már biztos lehetett abban, hogy megkapja a diplomát, ezért csak a minimumszintet kellett teljesítenie. Ezenkívül elég volt, ha az ember néha megjelent fontosabb előadásokon, fontosabb vizsgákon, szemináriumokon. Tehát éppen a felsőoktatásban, az elitképzés, értelmiségképzés vagy szakemberképzés szintjén eltűnt az erős motiváció, vagy meg sem jelent a diákok részéről. Végül is az, hogy kinek milyen jegye van az egyetemen, nem számított, és talán most sem számít abban a tekintetben, hogy hogyan tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Talán most, hogy kevesebb az állás és nehezebb megkapni, ez a rendszer kicsit változik. A diákoknak itthon kevésbé van meg az a belső motivációjuk, elkötelezettségük, hogy tanuljanak, és ennek egyéb következményei is lehetnek. Amerikában egy egyetemen, ahol a diákok vagy a szüleik fizetnek azért, hogy ott tanulhasson a gyerek, vagy ha nem fizetnek, akkor azért küzdenek a diákok, hogy az egyetemen ösztöndíjat kaphassanak (különben minden második-harmadik amerikai diák dolgozik: étteremben mosogat, vagy takarítással, újságkihordással keresi meg a pénzt), ott az előadás, a szeminárium csak egy része az egész egyetemi életnek. Vannak fogadóórák, amikre a diákok elmennek, és arra törekednek, hogy lehetőleg minél többet kifacsarjanak az oktató agyából. Úgy lépnek föl, mint megrendelőik, akik fizetnek, és ezért joggal várják el, hogy a tanár a lelkét is kitegye, hogy ők minden információhoz, minden könyvhöz, minden hivatkozáshoz hozzájuthassanak, amihez akarnak. Azt hiszem, ez elég távol van a magyar felsőoktatás jelen állapotától, mert maga a szisztéma is különbözik. Talán most megindul valami változás.

– *De az amerikai gyakorlat az anarchikus állapottól is erősen különbözik.*

– Persze, nagyon különbözik. Teljes egészében teljesítményelven működik. Igaz, nem függesztik ki a folyosóra, hogy ki hányast kapott, ellenkezőleg a szabállyal, hogy ez publikus legyen. Mindenki a saját pontszámát, saját osztályzatát tudja, és nagyon nagy a verseny. Hogyha amerikai diákok írnak egy vizsgát vagy egy tesztet, akkor akár ki is lehet menni a teremből, biztos lehet benne az ember, hogy nem fognak egymásról puskázni, mert ez nincs benne a kultúrában. Viszont e viselkedés mögött ott van munkakultusz, az eredményért vívott harc. (Ez nincs benne az anarchista társadalomban, ott a hatékonyság elvei alárendeltek.) Az egyetemi küzdelmet a munkaerőpiac meg a későbbi elhelyezkedési lehetőségek határozzák meg.

– *Ezek szerint hamis az a beállítás, hogy a hazai vagy porosz típusú iskola tradicionális, a nyugati pedig liberális iskola...*

– Hamis, mert kétféle tradícióról van szó. A liberalizmusnak is van tradíciója. A társadalmi viszonyok mások, a kétféle iskola úgy viszonyul egymáshoz, mint

egy versenyelvű piaci társadalom és egy inkább államelvű bürokratikusabb társadalom, de egyik sem anarchikus. Azt lehet látni a diákokon, főleg itt Budapesten, a Közép-európai Egyetemen, hogy azoknak, akik a volt Szovjetunió területéről vagy Kelet-Európából jönnek, az szokásuk az, hogy az előadót félbeszakítsák, és kérdéseket tegyenek föl. Ha elmondok valamit, akkor én teszem fel a kérdést: kinek van kérdése, hozzáfűznievalója, megjegyzése. Aztán, ha sikerül kinyomni belőlük, akkor nagyon okos dolgokat mondanak. De láthatóan ezt otthon, elemi vagy általános iskoláktól kezdve nem honorálták, és ahogy én visszaemlékszem: az én általános iskolámban vagy gimnáziumomban sem volt ez divatban. Ha a tanár felszólított, és ki kellett menni felelni, akkor jó teljesítményt kellett nyújtani. Volt ugyan olyan tanár is, akinek az önálló kérdés tetszett, és szerette, de volt, akit kifejezetten zavart. Ezzel szemben ez az egyetem amerikai modellt követ (New York államban van bejegyezve, voltaképpen úgy lehet tekinteni, mint egy amerikai egyetemet nem amerikai közegben). Három jegyből tevődik össze az osztályzás: van félév közben egy vizsgateszt, félév végére kell írni egy hosszabb esszédolgozatot, a harmadik részjegy az órai aktivitást díjazza, s ebben a kérdések, a hozzászólások is számítanak. Talán az a porosz és a nem porosz iskola között a különbség, hogy itt nem annyira a tanár személyén van a hangsúly, a tanár inkább szolgáltató. Ha a hallgatók valamit nem értenek, akkor azonnal fölteszik a kezüket, és félbeszakítják. Ez nem divat, egy „porosz iskolában”. Ezért tűnik szabadabbnak az ilyen iskola, mert szabadabbak a diákok, de nem a tananyagtól, a megtanulnivalótól szabadabbak, mert azt maguk akarják megtanulni. Az egymással folytatott verseny is nagyon meghatározza ezt, nincs szolidaritás.

- Volt olyan személyes élményed általános iskolában vagy gimnáziumban, amikor egy nagy tekintélyű tanárral kellett megküzdened?

- Talán a fizikatanárom ötödikben-hatodikban ilyen tanár lehetett. Engem inkább a magyar, a történelem érdekelt, tehát volt bennem ellenérzés a reál vagy annak nevezett tárgyak iránt, és ő nagyon szigorú, apáca típusú fizikatanár volt. A félelem légköre uralkodott, amikor lapozott a osztálykönyvben, az ember tudta, hogy hányadik oldalon tart, és akit túllapozott, annak szinte hallhatóan gördültek le a szívről az óriási szikladarabok. Ám az ilyen tanártípus egyáltalán nem volt jellemző. Tulajdonképpen az ilyen szigorú, félelmetes tanárnál lehet még rosszabb is: a hisztérikus, kiszámíthatatlan tanár, akinél nem lehet tudni, hogy lesz-e most dolgozat, vagy ez most egyes-e vagy esetleg négyes.

- A magyar középiskolákat napjainkban mintha kétirányú fejlődés jellemezne. Az egyik visszavonul a tradíciókhoz, például az egyházi iskolák, a másik fő vonalba a liberális alapítványi gimnáziumok tartoznak, amelyek más, például amerikai modellt kívánnak követni. Úgy tűnik, egyik sem az anarchizmus felé közelít.

- Nincsen e területen nagy áttekintésem, de azt hiszem, hogy a kísérleti, alapítványi iskolák célja nem az, hogy mindenáron versenyeztessék a gyerekeket egymással. A Rogers-iskolába jár mind a két kisfiam, ott nincsen osztályzás, az értékelésben igekeznak más szempontokat is követni. A félév végén a kis füzetükbe leírja a tanítónő, hogy mi a véleménye, hogy már milyen ügyes vagy, már három barátot is szereztél. Tehát ha valaki barátságokat is köt, kooperatív, szolidáris, együttműködő, azt jobban elismerik, mint azt, aki lexikálisan sok mindent tud. És

a kisdíák is értékeli a tanítóját. Nálunk ez érdekesen alakult, mert Bence fiam a Rogers-iskolába járt első osztályba, a tavalyi évet pedig Berlinben töltöttük, ahol másodikban egy rendes állami iskolában tanult. Ott frontális tanítás folyt, tehát a tanítónő volt az osztály középpontjában. Bencének be kellett illeszkednie egy új közösségbe, és mivel a tanárnő is azt akarta, hogy tanuljon meg németül, és sikeres legyen, nagyon egymásra találtak. Amikor visszajöttünk, megint a Rogers-iskolába került, eleinte kicsit furcsa volt neki, hogy azokat az erőfeszítéseket, amelyek annyira gyümölcsözőek voltak egy másik iskolában, itt kevésbé honorálják, zavarta, hogy itt tisztán az eredmény nem annyira hangsúlyozott, de fél év után visszaszokott, visszailleszkedett az osztályba. Ugyanakkor a német iskola elég zártta is tette az egyéniségét. Az elején engem is aggasztott, hogy végül is mit fog ott tanulni. De eddig úgy tűnik, hogy mindazt tudja, amit egy általános iskolás gyerekek tudnia kell, ellenben sokkal aktívabb. Egy normál általános iskolában egy-egy gyerekre sokkal kevesebb idő jut. Itt személyre szabott, differenciált feladatok vannak, de úgy, hogy a feladatok közül a gyerekek maguk választhatják ki azt, hogy melyiket akarják csinálni, a lustábbak a könnyebbet választják, de nagyon sokan a nehezebbet, mert nincs meg bennük a félelem, a másoknak való megfelelés kényszere. Nincs meg bennük a kudarckerülés sem, nem gondolnak arra, hogy mi lesz, ha nem tudják megcsinálni a nehezebb feladatot, mert nincs okuk retorziónál tartani.

Tehát az általam személyesen is megismert alapítványi iskola azt ígéri, hogy harmonikusabb személyiség lesz a gyerek, barátkozóbb, nyitott, és képes lesz a feladatokat önállóan megoldani, nem ijed meg a feladatoktól, hanem azokat kíváncsisággal és érdeklődéssel fogadja.

- Szülőként hogy látod: a Rogers-iskolában milyen szerepe van a tanárnak, azonkívül, hogy értékeli a gyerekek tevékenységét? Hogyan alakul ki például a rend és a fegyelem? Milyen eszköz van ehhez a tanár kezében?

- Egy újonnan induló Rogers-osztály maga az „örület”, bemegy az ember, a gyerekek a padok tetején máskálnak, minden veszélyhelyzet, ami előfordulhat, az előfordul, és látszólag passzív a tanító. De eljön a pillanat, amikor maguk a gyerekek szólnak rá egymásra, hogy most már maradjatok csöndben, ilyen zajban nem lehet csinálni semmit, nem lehet rajzolni, nem lehet megbeszélni – mert vannak ilyen megbeszélések – semmit, és akkor már a közösség ösztönzi a rendre a gyereket. Tulajdonképpen negatív élményből maguk jönnek rá arra, hogy a rend nem rossz dolog, és a rendet maguknak kell megteremtüniük. Itt van hasonlóság az anarchizmussal annyiban, hogy a rendnek az emberek együttműködéséből kell kialakulnia. Spontán rend kell, mert a spontán rend tartósabb, mint egy tekintély vagy hatalom által, felülről kényszerített rend.

- Ebben az esetben nem arról van-e szó, hogy a gyerekekben öntudatlanul is hatnak azok a gondolati sémák, amelyeket például otthonról hoztak? Hasonlóan ahhoz, amikor a gyerekek közül a vezéregyéniségek spontán módon felszínre kerülnek, ahogy ezt Golding leírja A legyek urában?

- Igen, az elején volt olyan érzésem, hogy ez nagyon kemény így. A kislányok szülei panaszkodtak, hogy alig merik a lányukat elengedni az iskolába, mert verekedés van. Ez jellemző volt az elején, de mégis megoldódott. Az iskola legelső osztálya volt a legproblematicusabb, mert nem volt fölöttük lévő osztály, tehát úgy

éreztek, hogy ők élet-halál urai. Vezéregyéniségek is kialakulnak. Volt elnökválasztás és képviselő-választás az iskolában. Az osztályoknak meg kellett egyezniük abban, hogy ki használhatja a salakos pályát, ahol focizni szoktak. Egy ilyen iskolában, ahol a kooperativitás és a szolidaritás az érték, elnökké választottak egy halk szavú, csöndes, korához képest gondolkodásban, konfliktusmegoldásban felütnően érett, de nem koráven, hanem kompromisszumkereső típusú gyereket, aki olyan vékony, mint az ujjam, akiről nem gondolnám, hogy bármilyen veredésből ő kerülne ki győztesen. Tehát az iskola értékei valahogy átkerültek a gyerekekbe is. Nem a legerősebb fiút választották, vagy nem azt, aki a legjobb cuccokban jár, hanem azt, aki így, ezen a csendes módon szerzett tekintélyt. Ezt nagyon jó jelnek tartom a jövőre vonatkozóan.

– *Nekem az az érzésem, hogy az iskolák többsége olyan magatartásformák elsajátítására kondicionálja a gyerekeket, amelyekkel az aktuálisan létező társadalomban sikeresek lesznek majd. Ezek a gyerekek vajon hogyan boldogulnak majd a felnőtt társadalomban?*

– Ez nagyon nehéz probléma, mert ezek a kezdeményezések a társadalom egészét nem fogják megváltoztatni. Más kérdés, hogy tetszik-e nekünk ez a társadalom így, ahogy van. Tegezik a tanárt, a tanító néinek nem azt mondják, hogy tanító néni, hanem hogy Kati, légy szíves. Nehéz elképzelni, hogy 14 évesen, amikor gimnáziumba kerülnek, hogyan oldják ezt meg. Azt hiszem, sikerül a folytatását is megtalálni, már vannak és a jövőben is lesznek alternatív gimnáziumok, ahol ez folytatódik az egyetemig, 18 éves korig. Az egyetemen már inkább az előnyeit tapasztalhatják ennek az iskolának, annyiban, hogy sokkal önállóbbak lesznek, és a feladatmegoldásban nem külső kényszerek fogódzóira kell támaszkodniuk, hanem saját magukra. Az élet valóban más, ahogy mondtad, és sokan azt feltételezik, hogy sérülékenyebbek lesznek ezek a gyerekek. Ez az érv az ilyen iskola ellen. De ha fagyos szelek fújnak is az életben, nem biztos, hogy a gyereket rögtön ki kell tenni ezeknek a szeleknek. Azt a hasonlatot szökták mondani, hogy mit teszünk azzal, akinek koplalnia kell majd? Az-e a megoldás, hogy most sem adunk enni neki, hadd szokja, vagy legalább addig egyen, amíg van mit? Tehát önmagában az is nyereség, hogy 16-18 éves korukig melegebb, elfogadó közegben élhetnek, együttműködés-orientált emberekként, de ugyanakkor önállóan gondolkodó emberekként is, akik jól érzik magukat. Érzékenyebbek és öntudatosabbak lesznek másoknál. Egyébként a Rogers-iskolákba olyan családokból próbálnak gyerekeket hozni, ahol például otthon nem szokták verni a gyerekeket, nevelési elveik toleránsabbak. Feltehető, hogy az ilyen gyerekek könnyebben beilleszthetők ebbe a rendszerbe. Ez persze azzal jár, hogy a mai viszonyok között az elit iskola felé mozdul el. Bármennyire is a harmónia, a szolidaritás, a kooperativitás a cél, a gyerekek óhatatlanul kiválasztottak a szülők társadalmi helyzete szerint. Budai iskola, a Szabadság-hegyen van, alapítványi hozzájárulást is kell ráadásul fizetni, még ha nem is kirívóan sokat. Szóval van elitképződés. A szülők felől érződik nyomás. Egyrészt az iskola tudatosan épít a szülőkkel való szorosabb együttműködésre. Másrészt mivel ez alapítványi iskola – nem az állam tartja el a pedagógusokat, hanem a szülők, másképp viselkednek szülői értekezleten, nem olyan aláztatosan. Voltak ebből feszültségek, néhány tanítónő elmondta, hogy nagyon nehéz a nyomásnak megfelelni, és ugyanakkor megtartani a rogersi elveket. De ezeket sikerült valahogy kiegyensúlyozni. Az alsó tagozatot úgy tekintik, hogy ott az

alapdolgozatot kell megtanulni, érezze jól magát a gyerek, ne legyen kellemetlen érzése az iskoláról. De felső tagozatban, amikor már szakosodás van, szaktárgyakat különböző tanárok tanítanak, már nagyon komoly probléma az, hogyan lehet a tanároknak megtartani a „családi” szellemet, és hogyan lehet enyhíteni azt, hogy az iskola teljesen átmenjen kemény teljesítménycentrikus irányba, a szülők nyomásának és a társadalmi elvárásoknak megfelelően.

– *A szaktudományok kapcsán fölmerülhet az a kérdés, hogy az anarchista gondolkodók, iskolaalapítók hogyan viszonyultak a természettudományokhoz, általában a tudományokhoz. A természetbe való kimenekülésük azt sejteti, mintha ebből a szempontból szkeptikusak lettek volna.*

– Voltak olyanok, akik esztétikailag indokolták azt az irányt, hogy a szépség a lényeg az életben, és azt kell követni, de XIX. századi ideológiájának megfelelően az anarchizmusra is nagyon erősen hatott a természettudományok fejlődése. Még azok is, akik nem hittek benne, ezen a nyelven beszéltek, és próbáltak tudományos érveket találni.

– *A „falak közüli kimenekülés” ez esetben csak a (XIX. század előtti) tradíciótól való megszabadulás?*

– Inkább csak a tradíciótól, de semmiképpen sem a kísérletezéstől, a természet megfigyelésétől. Akkor volt virágjában a darwinizmus, az érdeklődés középpontjában állt az élővilág fejlődése, a biológia, a kémia, szóval a „kivonulás” nem jelentette azt, hogy nem kellene tanulni, nem kellene tudni. Sőt, a természettudományos fejlődés eredményeit föl is használták eszközként más eszmékkel és a vallással folytatott vitáinkban. *Kropotkin* például azt fejtette ki, hogy a kölcsönös segítség az, ami az emberek között a legfontosabb. *Darwin* A fajok eredete című könyvében az egymással való harcról írt, *Kropotkin* ellenben azt vetette fel, gondoljuk meg: mi tartja fenn a hangyabolyt. Milyen gyenge egy hangya, mégis milyen hatékonyan együttműködnek, mint közösség! Azt írja, hogy az emberi életet úgy kell elképzelni, mintha egy csónakban ülnénk, és nem pedig úgy, mintha százméteres síkfutás lenne. Ezt nemcsak érzelmi alapon állította, hanem próbálta természettudományos megfigyelésekkel is indokolni, figyelte a madarakat, hogy rajokban szállnak az égen stb. Tehát az anarchizmus nem volt tudományellenes, inkább igyekezett felhasználni a természettudományok eredményeit.

– *Érdekes, hogy Kropotkin leírásában mennyire fontos a csoport. Ez mintha ellentétben állna azzal az egyéni szabadsággal, amit az anarchizmus hirdet...*

– *Kropotkin* kollektivistá anarchista volt, ami nem jelenti azt, hogy ne lett volna tekintélyellenes, az egyéni szabadságot nagyra értékelő gondolkodó. Ő azt gondolta, hogy a kölcsönös segítség, a szolidaritás az, ami az ember lényege, és ha ez megvan, akkor az egyéniség sem sérül, sőt ez az útja az egyéniség kibontakozásának. De az anarchizmusnak is alapvetően két fő ága van, a kollektivistá és az individualista. Az individualisták azt állították, hogy az egyéni önzéssel nincs semmi baj, mert ha mindenki egyformán önző, akkor ugyanúgy harmonikus elrendeződik a társadalom. Ha nem sértjük a másikat a jogait egy bizonyos ponton túl, akkor lehetünk önzők, mert abban nincsen semmi rossz. Ez kicsit a

liberalizmushoz hasonlít, amelyikben benne rejlik az a feltételezés, hogy a piaci szabályozás spontán automatizmusa hosszú távon az egyenlőség társadalmát fogja megteremteni. Ez aztán a monopóliumok kialakulásával nem jött létre, mert onnantól kezdve az induló feltétel sem volt egyenlő – ha egyáltalán voltak ilyen egyenlő induló feltételek. Itt tehát van ellentmondás, és Kropotkin nem titkolja, hogy ő kollektivista anarchista. Szerinte nem az önzés, hanem a szolidaritás vezet az egyén nagyobb szabadságához.

– *És egy ilyen kollektivista anarchista hogyan gondolja el a csoport létrejöttét anélkül, hogy abban valamiféle hatalmi viszony kialakulna, tehát hogy egy csoportnak vezetője legyen?*

– *Úgy képzeli el, hogy az emberek alapvetően azonos értékeket vallanak, és senki sem akar vezető lenni.*

– *De egy akció végbeviteléhez elég hasznos, ha valaki megmondja, hogy te arra menjél, te meg arra, mert különben nem sikerül az akció.*

– *Ilyen lehet, csak abból ne következzen, hogy az élet más területein is megmondja az illető, hogy most te ide menjél, te meg oda. Persze, hogy lennének ilyenek. Tehát a konszenzusos döntés elvárása: ez a problémája az anarchizmusnak. Hogy a deviáns személyt hogyan kezeljék – mert azt vagy „kilövik” a közösségből, vagy pedig addig beszélgetnek vele, amíg „meg nem fűzik”. Le nem szavazhatják mondjuk 15:1 arányban, mert az ő egyéni véleménye ugyanolyan értékes, mint a többié, szóval nem lehet elnyomva. Ha csak egy ember ellene van a dolognak, akkor már nem működik az egész, és többnyire minden közösségben van legalább egy ember, aki azt mondja, hogy nem, azt nem.*

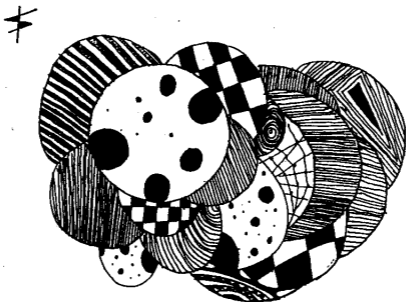
– *Érdekes, hogy a diktatórikus iskola ugyanúgy nem tud mit kezdeni a deviáns gyerekekkel, mint ahogy egy ilyen (feltételezett) anarchisztikus alapon szerveződő közösség sem, pedig egészen más oldalról közelítettek. Ráadásul valamilyen szempontból szinte minden gyerek deviáns, legfeljebb nem derül ki...*

– *Ez részben azt mutatja, hogy egy kicsit illuzórikusak az anarchizmus elvei, másrészt minden közösségnek problémája van a deviáns viselkedéssel, és azt valahogy stigmatizálja. Akár a tanítónő segítségével fölülről, akár pedig spontán módon ha a diákok mondják, hogy Pisti hülye. Szóval nemcsak az állam lehet az elnyomó, hanem a társadalom is, hogyha nagyban gondoljuk el ezt a példát. Ma jellemző lehet az államellenesség, de lehetnek olyan helyzetek, ahol az állam véd meg attól, hogy a társadalom elnyomjon. Ha például egy helyi közösségben valakit kirekesztenek, akkor az állam avatkozik közbe annak a kirekesztettnek a védelmében. Nemrégiben történt, hogy egy cigány családnak adtak egy lakást, és a szomszédok aláírást gyűjtöttek ellene a faluban. Ott egy társadalmi csoport rekesztett ki, és az állam szervei avatkoztak közbe, hogy ezt talán mégse... Lehet mind a kettő elnyomó, ezért mondják sokan azt, hogy mégis kell állam, mert lehet, hogy egy állam nélküli társadalom nem is lenne olyan harmonikus és békés, sőt lehet, hogy még nagyobb lenne az elnyomás. Noha többnyire az állam felelős a nagyobb elnyomásért, teoretikusan a társadalom is képes lehet rá: ízlés, divat, konformitás révén. Igaz, az állam minden esetben magának próbálja fenntartani a legitim erőszak monopóliumát... A kis közösségekben pedig, ahol azonos emberek, azonos értékekkel élnek,*

a közösségi kontroll tartja össze a csoportot, a közösség belső kohéziója ez az erő. Mondjuk egy kis faluban, ahol szokás, hogy a lányok 18 éves korukban férjhez mennek, és ahol mindenki tudja, hogy ki kivel, mikor és hova megy, ott azt, aki 24 éves koráig nem talált férjet, kikiálthatja a falu közössége akárminek. Egyébként sok tekintetben jobb kis közösségekben élni, mert bíznak egymásban az emberek, kölcsönadnak pénzt, segítenek munkával – ugyanakkor ez a kis közösség kontrollja alatt tartja az emberek életét, akár a magánéletét is. Akit ez zavar, annak ez ugyanolyan szörnyű lehet, mint külső, szervezett állami elnyomás.

Visszatérve az iskolákra: úgy vélem, az alternatív iskolákban kisebb annak az esélye, hogy a deviáns magatartás tartósan stigmatizálódjék. Ha a devianciával szemben esetenként fellépő megbélyegzés mögött nem áll ott a tanítói-tanári tekintély, könnyebben eltűnhet a stigma is. Másrészt ezekben az iskolákban nem kap negatív megítélést a konformtól eltérő viselkedés. Ha értéknek tartjuk a kreativitást és támogatjuk az innovációt a társadalomban, akkor ennek „ára” a devianciák iránt tanúsított nagyobb türelem.

Az interjút Csorba F. László készítette



Ferenczi István 7. o.

„Ki lehet vívni, de nem szükségszerű”

– Csorba F. László beszélget középiskolásokkal a tekintélyről –

Éz a beszélgetés egy budapesti gimnázium negyedik osztályos diákjaival zajlik, két tanár is itt ül „rejtve” közöttük. Témánk a tanári tekintély, távolságtartás diák és tanár között. Vajon ez hogyan függ össze a hatékonyssággal, szükséges-e ahhoz, hogy eredményes tanítás, munka folyjon az iskolában? Vagy más okból van rá szükség?

– Azt javaslom, bemelegítésként kezdjük a tegeződés-magázódás témával, *Ki-k mondja el, mit tart szerencsésebbnek: ha tegezi vagy ha magázza őt egy tanár, mit akar a megszólítottással kifejezni ő, s mit fejez ki a diák azzal, hogy magázza a tanárát. Kényszer, szükséges vagy fölösleges forma-e ez?*

Péter: Tanára válogatja, hogy én kivel tegeződnék meg magáződnék, de az iskolában az a gyakori szokás, hogy a tanárok magázák a diákokat.

Magda: Szerintem csak a tanárok fele.

Péter: Elsőben, amikor idejöttem, igencsak meglepődtem, hogy engem itt lemagáznak.

Többen: Mindenki meglepődött.

– *Miért volt rossz?*

Péter: Lehet, hogy azért, mert új volt a környezet, és sokkal hidegebb, mint az általános iskolában. Hidegebb és kegyetlenebb, de ezek ilyen költői jelzők.

Judit: Sokkal nehezebb volt megkérdezni valamit...

Éva: Nekem is furcsa volt, hogy magázák a diákokat, de ez kifejezi azt, hogy a tanárok is emberszámba vesznek bennünket. Például az osztályfőnökünket magázzuk, az formailag természetes, de ugyanakkor tegezhetnénk is. Szerintem őt nem azért magázuk, mert annyira tiszteljük, hanem mert ezt szoktuk meg. Ami nem azt jelenti, hogy nem tiszteljük, de ezt szoktuk meg.

– *Nem változtatna semmit a viszonyon, ha tegeződnének?*

Magda: De igen.

Péter: Nem tudnám letegezni.

Dóra: Szerintem nincsen szabály magázásra és tegezésre, és nem is állnak összefüggésben a tekintéllyel.

– *Akkor mit akarnak ezzel kifejezni a tanárok? Miért ragaszkodik a tanárok egy része ehhez?*

Éva: Szerintem csak kezdetben furcsa meg hideg, aztán amikor már megszoktuk, nem az. Nekem most már teljesen természetes, hogy magáznak. És az is természetes, hogy a tanárokat is magázuk. Kezdetben az is furcsa volt, hogyan mondjam: tetszik, maga vagy ön?

Judit: Ez azért jó, mert ha bemegyünk egy üzletbe, akkor sem mondhatjuk, hogy eladó bácsi.

Dóra: Én nem tisztelek jobban egy olyan tanárt, aki magáz, mint aki tegez, szóval nálam semmi különbség nincsen, de ez persze a tanártól is függ.

Éva: Szerintem az is érdekes, hogy melyik tanár hogyan magázza a diákokat. Például az ofőben benne van az a gúny, hogy most ő magáz, de...

Magda: Nem. Én elsőben teljesen úgy álltam az osztályfőnökhöz, hogy mi a francnak magáz minket. Aztán elfogadtam, amit ő mondott, hogy végül is demokrácia van. Gúnyosan mondja, de szerintem azért úgy gondolja. Azért magáz minket, mert nekünk is magázniunk kell őt: egy-egy legyen. Ahhoz hasonlóan, hogy ő állandóan korolja a köpenyt, pedig utálja. És nála jöttem rá először, hogy ezt a magázást homolyan veszi.

Éva: Igen, de hogyha megfigyeled, másképpen magáz, mint egy másik tanár. Van olyan, aki ha bejön az órára, tényleg érzed, hogy megvan a tíz méter távolság. Szerintem ő ezt nem annyira meggyőződésből teszi.

Péter: Inkább csak formalitás.

Magda: De ez azért első óta sokat változott. Mondta is Zsuzsa (a felesége), hogy nyugodtan tegezhetnének az osztályfőnököt is.

– *Amit Éva mondott, azért érdekes számomra, mert ebből úgy tűnik, mintha kétféle indíttatásból magáznák a tanárok a diákokat, vagy legalábbis két ilyen szélsőséges álláspontot lehetne elkülöníteni. Az egyik az úgymond demokratikus alapon, tehát hogy egy-egy legyen – ahogy Magda fogalmazott –, a másik pedig azért, mert távolságot akar tartani az ő hatalmi pozícióját jelző.*

Éva: A demokratizmus ugyanúgy megvan a másik szélsőségekben is, csak a viszony nem.

– *Hogyan?*

Éva: Nem abban kell különbséget tenni, mert nem az a legfontosabb, hogy az egyik demokratikus, a másik pedig tradicionális, hanem abban, hogy milyen viszony áll fenn a tanár és a diák között.

– *Szerintetek mit jelent, miből táplálkozik a tanári tekintély? Abból származik, hogy ő a katedrán áll, vagy a tudásából, esetleg abból, hogy más a társadalmi helyzete, vagy az életkorából? És egyáltalán szükség van-e ennek a hangsúlyozására?*

Dóra: Amit a tanár úr felsorolt, az mind fontos, abból a szempontból, hogy miért tisztelünk egy tanárt. Mert idősebb, mert katedrán áll. Így együtt.

Éva: Szerintem egyrészt már kicsi korunktól belénk nevelik azt, hogy a tanárt – úgymond – szeretni kell. Végül is tőle tanultunk nagyon sok mindent, és mindenki kibialakult az a kép, hogy a tanár más ember. Hogyha egy tanár megjelenik a gyerekeivel vagy a férjével, akkor az mindenkinek furcsa. Most már nem annyira, de régebben biztosan így volt. Ugyanígy van az edzőkkel is. Bizonyos fókig az edző is tanár, és furcsa, a gyerekével találkozni a buszon.

Magda: Szerintem az a kiindulópont, hogy a katedrán áll. Utána kiderül, hogy ki mennyit tud... és szerintem az is sokat számít, hogy viselkedik. Például vannak a kezében fegyverek. Az igazgatótól mindenki nagyon fél. De az én szememben azzal minden alkalommal csökken a tekintélye, amikor valakinek azt mondja, hogy te hülye. És ahogy az ember egyre inkább megismeri, egyre inkább csökken a tekintélye. Ő például nem vesz emberszámba minket.

Dóra: De az is kiderül, hogy ő is ember.

Éva: Számomra most kezd nőni inkább. Már nem tartunk annyira az igazgató úrtól, ahogy fokozatosan megismerjük, ugyanakkor más érdemeit egyre jobban elismerjük.

- *Éva fölvetette a biciklitúrán, az éjszakai tekerés közben Aggtelek környékén: örül annak, hogy most már nem fogom tanítani őt – abból a szempontból legalábbis, hogy most már nyugodtan tegeződhetünk, nem fogja ennek kárát látni a tanítás folyamata... Ezen meglepődtem, mert bennem továbbra is olyan elképzelés él, hogy nem feltétele a hatékonyságnak a távolságtartás. Eleve kérdéses, hogy a tekintély és a távolságtartás összefüggenek-e?*

Éva: Összefüggenek, de nem ugyanaz a kettő.

B. tanár úr: Talán úgy lenne jó, ha tekintélyből adódna a távolságtartás és nem a távolságtartásból akarnánk tekintélyt formálni. Mert szerintem a tiszteletnek a távolságtartás is egy sajátos formája.

Dóra: Minél jobban megismerem, annál kevésbé tisztelem?

B. tanár úr: Minél jobban megismerem, annál inkább világossá válik, hogy azok a határok meddig közelíthetőek és meddig nem.

Éva: Sünik esete. (*Éva itt Schopenhauer példabéli sünjeire céloz, akik a tél hidegében igyekeztek összebújni, de ugyanakkor szúrták is egymást – így alakult volna ki a szükséges távolságtartás.*)

B. tanár úr: De ez a távolságtartás már nem az úgynevezett tekintéllyel függ össze, hanem valami más minőségű távolságtartás, ez inkább már a tiszteletből következik. Ez minőségi különbség.

L. tanár úr: Egyébként a diákok maguk jönnek néha zavarba, ha az érettségi után összetegeződünk. Akkor a diákok egy része teljesen természetesnek veszi ezt, és látszik, hogy a viszony nem változott. Mások képtelenek átállni. És van, aki időtlenül reagál, ami zavarának kompenzálása.

- *Érdekes, hogy fölvetődött két szó is: a tekintély és a tisztelet. Úgy látszik, mintha a tekintély – de mondatok ellen, ha nem így gondoljátok – kívülről, a pozíciójából adódó tulajdonsága lenne az embernek. Ha mondjuk hadvezér, tanár vagy miniszterelnök vagyok, ezáltal nekem adatik egy tekintély, mint – mondjuk – a díszőrség. A tisztelet más, mert az abból adódik, hogy valakit megismertünk belülről.*

Éva: Az ember vívja ki magának a tiszteletet. Szerintem is így van.

- *Ennek az lenne a következménye, hogy amilyen mértékben egyre jobban megismerjük személyesen is az embert, mondjuk egy tanárt, úgy omlik össze a tekintély?*

Éva: Attól függ, melyik oldalát ismerjük meg. Ha például a tudását ismerjük meg, akkor egyre jobban nő a tisztelet iránta, de ha megismerjük úgy is, mint embert, mondjuk azt, hogy szürcsölve issza a teát, ropogatja a kekszet ... ilyesmi, az nem a tiszteletet növeli, hanem akkor már közelebb kerülünk hozzá, és az szerintem a tekintély rovására megy. Mert a tekintély pont abból adódik, hogy más a helyzete, mint a mienk, és egy különálló burokból van.

L. tanár úr: És ha fordítva van? Valaki bemegy egy osztályba és reménytelenül fest a dolog, úgy tűnik, mintha véletlenül került volna az iskolába... van ilyen. Abszolút nincsen semmi tekintélye az első pillanatban, viszont az idők során kiderül, hogy nagy tudása van és a módszerei jók, és olyan tiszteletet vív ki maga iránt, ami tekintélybe fog átmenni...

Éva: Kizárt.

B. tanár úr: Nem így működik?

L. tanár úr: Ebben az iskolában is van erre példa.

Éva: Szerintem a tiszteletet kivívhatja magának, a tekintélyt azonban nem. Hogyha az első pillanatban eljártssza, akkor tekintélye már nem lesz, legföljebb tisztelni fogják.

B. tanár úr: Tiszteletből nem születik tekintély?

Többen: Nem... változó ...

– Azt kell megmondani, hogy milyen értelemben használjuk ezt a szót. Számomra a tekintély kívülről jövő dolog. Tehát azért, hogy létezik az iskola, annak a rendszerében vagy hierarchiájában elfoglal egy helyet valaki. Egy tanár helyettesíthető sakkfigura, aki élvezi a rendszer védelmét. Igazából a rendszernek van tekintélye – vagy van, vagy nincs –, de a rendszer, a hierarchia iránt lehet tekintélytiszteletet érezni. A tanár iránt, személyesen szerintem nem. Miért tartsak én tekintélyesnek valakit?

Éva: Ha megfelel a szerepének, akkor szerintem őt is lehet.

– Tisztelni?

Éva: Nem, akkor neki is lehet tekintélye.

Judit: Szerintem a tisztelet sokkal fontosabb, mint a tekintély. Sokkal jobb, ha egy embert tisztelnek, mint hogyha tartanak tőle.

Éva: Igen, mert a tekintélyben benne van az, hogy tartanak tőle.

Dóra: Sok olyan embert tisztelek, akinek viszont semmi tekintélye nincs. Igen. Főleg ismerősök, akik közel állnak hozzám. A tekintélyben az is fontos, hogy például nem mondok előtte akármit.

– Szerinted ennyiből állna a tekintély?

Dóra: Az órákon az a lényege a tekintélynek, hogy fegyelmezett legyen az osztály.

Éva: Tisztelettel is ki lehet vívni, hogy fegyelmezett legyen az osztály.

Magda: Szerintem a tisztelet azzal függ össze, hogy mekkora tudása van.

Éva: Én azt mondtam, hogy ki lehet vívni, de nem szükségszerű.

Magda: A tiszteletnek a tudás értékelése, elismerése a lényege, a tekintélynek meg tényleg az, hogy tartunk valakitől. Ha nem tartunk tőle, lehet, hogy nagyon okosnak ismerjük, és ezt tiszteljük benne, de nem lehet tekintélye.

L. tanár úr: Valamit el kellene dönteni, mert úgy érzem, hogy legalább két malomban őrünk. A tekintély bennünk tud lenni, mint egy érzelmi megnyilvánulás vagy csak valami hatalmi forrású dolog?

Éva: Például mit jelent az a kifejezés, hogy a megjelenése tekintélyt parancsoló? Abban is benne van, hogy egy kicsit megközelíthetetlen és hogy tartanak tőle.

– Tehát ez nem egyszerűen egy hierarchikus valami lenne, hanem az illető belső tulajdonságai is kivételnek valamiképpen.

Éva: Attól függ. Mert a tanároknál a hierarchia következménye. De valaki azzal az eséllyel is indulhat, hogy megvan a tekintélye, aztán azt eljátszhatja, ha megismerik, és kiderül, hogy tők nulla.

– Ez érdekes megközelítés. A tekintély esetleg egy esély?

Éva: Igen. De ugyanakkor az is elképzelhető, hogy valaki nem tartozik semmilyen hierarchiába, csak egyszerűen ránéz az ember, és a megjelenése tekintélyt parancsoló.

– *De lehet, hogy itt a szó pongyola használatáról van szó?*

Éva: Az lehet.

L. tanár úr: Az előbb is éreztem Éva megjegyzéséből, hogy azt gondolja, ha a tanár bemegy, az osztály abból indul ki, hogy „bejött egy tekintély”, és ebből lehet lefele szállni.

– *Akármit értsünk itt most tekintélyen vagy tiszteleten – talán nem is olyan nagy baj, hogy többfélért értünk rajta – még nem válaszoltatok arra, hogy mennyire előfeltétele ez a hatékony munkának az iskolában?*

Péter: Hogyha valakinek irtózatosan nagy a tekintélye, tehát tartanak tőle, akkor ez véleményem szerint hátráltatja, mert a diák egyszerűen nem tud kibontakozni, mert meg akar felelni az elvárásoknak, és erre egyszerűen begörcsöl az illető. Legalábbis én ilyen vagyok.

Éva: Ha egy tanár túlzásba viszi, hogy neki tekintélye van, és tényleg mindenki ott görcsöl az órán, és nem meri föltenni a kezét, mert fél, az hátráltatja. Meg kell találni azt a mértéket, ami még elfogadható, és arra inspirál, hogy tanuljál és nem hátráltat.

– *Ebben azért az is benne van, hogy arra is vigyázni kell, hogy nehogy véletlenül túl közel kerüljön a tanár a diákhöz.*

B. tanár úr: A tekintélyes viselkedésbe belefér-e az, hogy ő lehülyéz?

Éva: Igen, mert van olyan tanár, akitől elfogadom, ha lehülyéz. Attól függ, hogy mondja, mert lehet, hogy őt gondoljuk még hülyébbnek, és a tekintélyét is elveszti, de ugyanakkor van olyan, aki esetleg ugyanezt mondja, és azt gondoljuk, hogy ez nem esett valami jól, de még jobban félünk tőle.

Péter: Én két különböző tanártól hallottam ugyanezt a szót, és teljesen más volt. Embere válogatja, hogy ki hogy használja. Lehet kedvesen is mondani.

Magda: Lehet teljesen megsemmisítő.

Dóra: Ha nekem személyesen mondaná valaki, lehet, hogy megsemmisülnék tőle. Szemembe néz és azt mondja, hogy maga hülye.

Péter: Magácska hülye...

Judit: Szerelmem, hülye vagy... (Derűtség)

– *Szerintem itt újabb irányt nyitottunk a beszélgetésben: mi a személyesség és a tekintély kapcsolata? ... Ezt azért vetem föl, mert azt a törekvést, hogy amennyire lehet, kis osztálylétszámokkal tanítsunk, sokan azzal indokolják, hogy így van mód személyes kapcsolat kiépítésére a tanár és a diák között, ezáltal hatékonyabbá válik a munka és így tovább. Most úgy látszik, mintha ez egy kicsit ellentmondana ennek, tehát egy határt kellene szabni valahol.*

Éva: Igen. A tekintélynek is és a személyes kapcsolatteremtésnek is meg kellene találni a határt.

Magda: Szerintem a diákok szempontjából minél személyesebb, annál jobb, legalábbis nagyon jó, ha fel tud oldódni.

B. tanár úr: Nekem egy Cseh Tamás-szám jut eszembe, csak a szövegét nem tudom. Mintha azt énekelné, hogy kell, hogy legyen egy olyan ember, akihez nem

tud teljesen közel kerülni, aki valamilyen módon szimbólumszerűen van, személy is meg nem is, ... legyen egy ilyen be nem töltött karakter a személyében.

– *Monit B. tanár úr fölvetett, az szerintem sem érdektelen. Jó lenne, ha személyes kapcsolat alakulna ki a tanár és a diákok között, s lehetőleg egyénenként. De lehet, hogy ezt tényleg nyomasztónak érezné egy diák – talán a tanár is.*

L. tanár úr: Ez nagyon jó kérdés, gyerekek, mert – bocsánat, hogy én itt közbevettem – nagyon sokszor úgy gondolom én is, főleg a saját osztályomban, ahol többet beszélgetek, hogy lehet, hogy éppen valahova kíván engem az illető, mert ehelyett esetleg egészen mást szeretne csinálni.

Dóra: Akivel eddig beszélgettem, szívesen beszélgettem.

Éva: Szerintem a tanártól és a diáktól is függ az, hogy mennyire akarnak személyes kapcsolatot kialakítani. Az a jó, ha mindkét félben van ilyen szándék.

Magda: Szerintem minden diáknak szüksége volna legalább egy tanárra, akivel meg tudja beszélni a problémáit. Nem azt mondom, hogy mindenkinek az osztályfőnökére van szüksége, én azt mondom, hogy kell egy ilyen tanár.

Éva: Én pedig azt mondom, nem biztos, hogy kell egy tanár. Szerinted az osztályunkban minden diáknak kell egy tanár, akivel elbeszélgethet?

Magda: Általában igen.

Dóra: Én is nagyon szeretek beszélgetni.

Magda: Sok embernek éppen az a baja, hogy nem tud beszélgetni X. Y. tanárral, mert vagy zavarban van, vagy nincs rá lehetősége. És talán úgy vélik, nem jó tanár, azért is, mert nem tudnak vele jó kapcsolatot elérni.

Éva: A tanárnak nehezebb dolga van, hiszen egy osztályban 24 emberre kell figyelnie, megsejteni, hogy melyik akar vele személyesebb kapcsolatot létesíteni, diáknak meg annyi tanárral van erre lehetősége, amennyivel akar.

– *Kiderül, hogy milyen jó helyzetben vagytok...*

Dóra: Egyszer C. tanárnő megkérdezte egy irodalomórán, hogyan viszonylunk a halálhoz. Nem éreztük-e már át azt az érzést, hogy meg fogunk halni. Úgy éreztem, ez nagyon nagy lépés volt az osztály felé, mert ez elég személyes kérdés.

– *És hogy reagált az osztály?*

Dóra: Passzívan. Senki sem mondta, hogy igen, én éreztem, mert én például éreztem ilyet, és mégsem említettem.

– *Ez érdekes eset. Szerinted ilyen esetben, amikor ennyire személyes a megszólítás, mi a passzívítás oka?*

Dóra: Ez nagyon sok mindentől függ. Hogyha valaki a padlón van, nyilván nem fog lelkesen jelentkezni, hogy elmesélje, milyen élménye volt.

Éva: Függ attól, hogy mennyire ismerjük a tanárt, véleményünk szerint hogyan fogadná azt, amit mondunk, aztán függ az osztálytól, mert hogyha az osztályban elítélik, ha valaki jelentkezik és elmondja véleményét, akkor egy idő után mindenki burokba húzódik, és nem jelentkezik.

Dóra: Ugyanakkor egy másik órán ugyanarra a kérdésre föltenné a kezét, mert például tudománytörténet-órákon eléggé nagy viták voltak hasonló kérdésekről... *(Az osztály 3 évig egy tudománytörténet nevű kísérleti tárgyat tanult.)*

L. tanár úr: A mindenkori osztály nem látja, hogy a másik osztály hogyan viselkedik, tehát a tanárnak az az előnye van, hogy ugyanaz a kérdés a tornaóra

előtt és után, de főleg az egyik osztályból a másik osztályba lépve egészen más válaszokat vált ki.

- Tulajdonképpen még mindig nem egészen világos, hogy mit is gondolunk erről: a személyes kapcsolat kiépttésének nem a tekintély-e a gátja, vagy éppen ez indíthat valakit arra, hogy a bizalmát abba helyezze, aki nem tolakodott feléje ezért?

L. tanár úr: Van úgy is, hogy ha valaki egy megközelíthetetlennek vélt tekintélyt lát maga előtt, éppen azt szabja feladatnak önmaga számára, hogy mégis megpróbáljon közeledni hozzá.

Éva: Szerintem nem azért akarja megszüntetni ezt a távolságot, mert ez egy nagy feladat, hanem mert valami miatt vonzódik ahhoz a tanárhoz, valami érdeklí benne, valamit szeretne róla megtudni.

Dóra: Egyébként az első kérdésre a válaszom igen. Tehát a tekintély gátat szab vagy határt szab a közeledésnek, útjában áll.

Éva: Igen, szerintem is.

Dóra: Talán ezért ösztönzi is az embert, hogy most csak azért is közel fogok hozzá kerülni, de mindenképpen útjában áll. Ha S. tanár úrral a Kispál-koncerten ismerkedtem volna meg, valószínűleg sokkal egyszerűbb lenne az egész.

- Kanyarodjunk vissza Éva felvetéséhez, mely szerint a személyes viszony bizony a munka rovására menne. Én két tendenciát vélek látni, melyek egymással mintha ütköznének. Az egyik az, hogy személyes kapcsolatot építsek ki, de ebben gátat szab a tekintély, tehát le kell bontani a tekintélyt, másrészt viszont mégiscsak szükség van a hatékony munkához arra, hogy legyen tekintély, ami viszont gátat szab a személyes kapcsolatnak.

Éva: Azért kell mind a kettőt annyira kiéptíteni, amennyire szükséges. Tehát legyen egy bizonyos fokú tekintély, tiszteljük valamennyire, és legyen egy bizonyos személyes kapcsolat is, ha ezt mind a két fél igényli.

Dóra: Nagyon gyakran külön-külön szituáció a kettő. Az osztályteremben tekintély, a kiránduláson meg nem.

B. tanár úr: A tekintélynek és a tiszteletnek van valamilyen metszethalmaza? Ott van például a Zrínyiász. Zrínyi az, aki tekintély és szereti is a katonáit, és viszont is szeretik, Szulejmán és katonái között viszont nincs emberi kapcsolat. Zrínyinél az az ideális, hogy átfedi egymást egy területen a tisztelet és a tekintély. Van közös rész, és ezt kell megtalálni.

L. tanár úr: Biztos, hogy az a jó, ha a kettő összeér.

Éva: A kölcsönös személyes kapcsolat a tiszteletet erősíti, de a tekintélyt rombolja.

- Aki akar, közelítsen, aki meg nem akar, maradhat távol, és akkor csak a tantárgyon keresztül érintkeznek egymással, különben köszönik szépen, nem érdeklik, s ezért nem is piszkálják egymást. Valahogy így?

B. tanár úr: Szerintem még a tantárgyaktól is eléggé függ. Bizonyos tantárgyaknál egyszerűen szükséges feltétel a személyességnek valamilyen foka, másoknál nem annyira.

Péter: Matekórán sokkal nehezebb a tanárnak a saját személyiségét, illetve gondolatait belefűzni egy órába, mint magyarórán.

Magda: Nem tudom, emlékeztek-e, amikor másodikban az osztályfőnök elkezdett nekünk lelkibeszédet mondani, egyetlenegyszer a négy év alatt. Akkor nagyon

kiborult, hogy neki a tanáriban minden tanár panaszkodik rólunk. És olyan csend lett... az osztályfőnököknek igenis van tekintélye. Én nagyon megjegyeztem. Akkor maradtunk egyedül tíz percig csendben, de olyan csend volt.

Éva: Nem azért, amit mondott, nem azért mert neki tekintélye van. Hanem azért, amit mondott és ahogyan mondta. És azért, mert akkorra már eléggé szerettük őt, és mindenkibe belenyilalt, hogy tényleg, szegény, mindenki neki panaszkodik.

– Próbáljunk három réteget elkülöníteni. Van az osztály, vannak a tanárok, van az osztályfőnök és van az iskolának a rendszere, jelképesen az igazgatóság vagy akárki. Bizonyos tekintélynek az oka nyilvánvalóan már nem az osztály és X. tanár kapcsolatában keresendő, hanem az iskola iránti lojalitás vagy érzelmek is döntőek.

Péter: Szerintem minden osztályban belülről végül is az osztályfőnök képviseli leginkább magát az iskolát annak ellenére, hogy fenn van az igazgató, de akkor is leginkább az osztályfőnök által érintkezünk majdnem az egész intézménnyel.

– Lehet, hogy egyedül maradok a véleményemmel. Megpróbálom világosabban kifejezni. Tehát az osztályfőnöknek kétfrontos harcot kell vívnia. Az osztály felé képviselnie kell az iskolát, az iskola felé pedig érdekképviseleti szervként tartania kell a hátát. Igaz? Tehát abban a pillanatban, amikor az osztályfőnök az iskola által ráért csapásokról tudósítja az osztályt, akkor nagyon furcsa szituációba kerül, szerintem bizonyos fokig sorsközösséget vállal az osztállyal, és mintegy beleolvad abba, huszonötödik tanulónak szinte, kicsi túlzással ezt is mondhatnám. Bizonyos fokig persze távol is marad, tehát itt valamilyen villódzás van a szerepek között..

Éva: És az osztályfőnöktől is függ persze, hogy hova áll inkább. Mert a jó osztályfőnök az osztálya mellé áll, a rossz osztályfőnök meg az iskola mellé, illetve... attól függ, hogy mi a probléma.

Magda: Mégis van olyan osztályfőnök, aki nem tud azonosulni az osztályával. És ez szerintem szörnyű, mert akkor nem tud minket, az osztályt befogadni az iskolába. Elsőben még azt hittem, hogy utálni fogom ezt az iskolát, akkor még nem szoktam meg azt a stílust, amit S. tanár úr képviselt, szóval, hogy nekem állandóan megjegyzéseket tett, meg egyeseket osztogatott, és akkor én úgy döntöttem, hogy nem akarok idejárni, utálni fogom. Anyukám magyarázta meg, hogy négy évig ő lesz az osztályfőnök, és el kell fogadni, mert... Szerintem mindenkinek ... a gimnáziumi négy év volt a legfontosabb az életében, legalábbis az emberek 90 százaléka ezt mondja felnőttkorban. Nekem ezt mondták a gimnázium elején. És egy olyan osztályfőnök, aki négy év alatt nem kerül közel az osztályához, az nagy kitolás.

– Számomra úgy tűnik, hogy egyszerre közel és távol, nem? Most majdnem azt mondom, mint Éva, de mégsem ugyanazt. Hogy egy ilyen szituációban egyszerre kell az osztályfőnöknek majdnem cinkos módon viselkednie („már megint betörtük az ablakot”), és ugyanakkor: hogy lehet betörni ezt az ablakot, hiszen ez az iskola tulajdona stb. Tehát cinkos is, báb is, képviselő egy személyben.

Éva: Ez teljesen természetes, bármilyen közösséget megnézel. Megnézed a családot. Valaki szidja az öcsédet, te megvéded. Nem? De ugyanakkor családon belül te elverheted.

L. tanár úr: A fiam is azt mondja, hogy senki más nem verheti a hűgát, csak ő.

Éva: Ugyanígy az osztályfőnök, aki kifelé védi a saját osztályát, de ha bemeleg az osztályfőnöki órára, akkor nyugodtan elmondhatja.

L. tanár úr: Csak olyankor van a probléma, ha az embernek olyan letolást kell továbbadni, amivel maga sem ért egyet.

Éva: Akkor úgy kell elmondani nekik a vádat, hogy ne úgy tűnjön, mintha a vezetés lenne a hülye. Úgy kell elmondani az osztálynak, hogy mit mondanak róluk, hogy ezzel ne rombolja a vezetés tekintélyét, de ugyanakkor érezzék, hogy nekik van igazuk. Ez elég nehéz.

Magda: Ilyen esetben a vezetés tekintélyét ebből az egy szempontból lehetetlen nem rombolni...

– *Ha az osztályfőnök hangosbemondóvá válik, abban a pillanatban nem fogadják el tőle.*

Péter: Akkor nem őt fogják szidni, hanem a hangosbemondót. Ő nem közvetíthet úgy, mintha a saját véleménye lenne.

Éva: Mindig beleviszi a saját véleményét.

Péter: Elmondja a véleményét, ha nem ért vele egyet.

Dóra: ... hangosbemondóként működik, csak hozzámondja a véleményét. Hányszor volt az, hogy mi ezt most megcsináljuk, és hozzátette: ő sem tudja, hogy miért.

– *Számomra most kezd igazán izgalmassá válni a probléma, mert ebből úgy tűnik, hogy mégiscsak a személyes megnyilatkozások között feszülnek ki azok a hálók, amelyek működtetnek egy iskolát. Tehát én személyesen érzékelem, hogy mit mondott X. tanár úr, és a hangsúlyára figyelek igazán, tulajdonképpen nem is igazán arra, amit mond, hanem ahogy mondja, az ő személyes véleményére. És ő szintén személyesen viszonyul a vezetőség döntéséhez; igazán ez a fő árama a dolgoknak, a tekintély pedig egy fal vagy egy gát, duzzasztó, amivel ezt az áramlást föltorlaszolják. Érthető, hogy mire gondolok?*

Dóra: Egyelőre nem. Mondana egy személyes példát, a tanár úr?

– *Tehát az hiteles, ami személyes. Ez az első állításom. A második állításom: ami tekintélyen alapul, az nem lehet hiteles, mert nem személyes. Ha nekem azt kell közvetítenem egy osztály felé – néhány évvel ezelőtt megesett, nem ebben az iskolában –, hogy nem megyünk ki október 6-án koszorúzni, mert az iskola félti a diákokat, hogy összekeverednek a huszonharmadikkal, s emiatt aztán nem jutnak be az egyetemre és így tovább – volt egy ilyen hivatalos, félhivatalos indoklás –, akkor én úgy gondolom, hogy nem ez volt az igazi ok. Ez olyan helyzet, hogy nem tudom képviselni azt, amit az iskolavezetés meghíván, és a diákok pontosan érzik ezt, úgyhogy ez konfliktushelyzet. A diákok arra kíváncsiak, hogy én személyesen mit gondolok, és az is biztos, hogy a tekintély, ami abból adódik, hogy én annak az iskolának a tanára vagyok, ennek az országnak az állampolgára, adófizető, akármilyen szóval mindezek ezt akadályozzák.*

Dóra: Hogy elmond a véleményedet?

– *Például igen.*

Dóra: Értem. Tehát csak az érdekes, ami hiteles, és az hiteles, ami személyes.

– *A tekintély mindig a hatalomhoz kapcsolódik?*

Dóra: Mit jelent az, hogy hatalom? Szerintem lehet tekintélyes egy ember pusztán a véleménye miatt vagy a világlátása miatt is, tehát, ha semmi hatalma nincs.

– *Furcsának tűnik, de egy osztályon belül is nagyon szövevényes mikrohatalmi viszonyok vannak.*

Éva: Ez milyen hatalom, miből áll?

– Pontosan meg kell vizsgálni, hogy milyen viszonyban van egymással két ember. Ha a társadalmi státus teljesen ugyanaz, akkor is lehet hatalmi különbség, pozícióbeli különbség akár egy osztályban, akár egy tantestületben, bárhol. Például annak függvényében, hogy mennyi információ birtokában van az egyik és a másik, ... én tudok rólad valamit, te nem tudsz rólam valamit, ami mondjuk fontos dolog, akkor abban a pillanatban kézben lehet tartani a másikat. Ha ez nem szimmetrikus viszony, akkor én azt állítom, hogy az egyiknek nagyobb hatalma van, a másiknak kisebb, és ez okból tekintélye van a másik előtt.

Éva: Szerintem ez ennél összetettebb. Lehet, ha én megtudnám, hogy valaki tud rólam valamit, de ugyanazzal kapcsolatban én nem tudok róla semmit, és mellelleg ki nem állhatom őt, akkor nem biztos, hogy emiatt úgy érzem, hogy neki nagyobb tekintélye van.

– Csak, mondjuk, félsz tőle.

Éva: Nem, inkább mérges vagyok rá, mi az, hogy tudja, és én meg nem.

Dóra: ... A tekintély és a hatalom összefügg, de csak egyik irányban. A tekintélynek feltétele a hatalom. Fordítva is lehet úgy, hogy egy tekintélyes megjelenésű ember előbb-utóbb hatalomra kerül. Annak, hogy mitől van egy embernek tekintélye, nagyon sok összetevője van. Attól kezdve, hogyan tartja a kezét, hogy néz. Vannak olyan emberek, akik egyszer rám néznek, és teljesen megsemmisülök – attól függetlenül, hogy nem is ismerem vagy nagyon kicsit.

– Ismét személyes vizekre evezünk. Nem közösségi viszony a tekintély?

Éva: Talán annyiban közösségi, hogy ha van egy ember, akinek tekintélye van, akkor mindenki előtt tekintélye van, és a mindenkiből összeállhat egy közösség – de ugyanakkor a két személy között is fennáll.

– Érdekes, hogy a közösség tagjai között szabad az információáramlás, tehát egy osztálynak minden tagja – mert közös élménye – tudja, hogy mit csinált a tanár, akkor is, ha éppen nem volt ott. Ők az információ szintjén egy egységet alkotnak.

Éva: Igen. És akinek tekintélye van, az pont azért esik ki a közösségből, mert őnála nincs meg ez az információáramlás. Tehát a többiek megbeszélnek egymással, de vele nem.

– Akkor viszont ő is információhiányos állapotba kerül.

Éva: Ő leginkább információhiányos állapotban van, mert ő csak személyes kapcsolataiból mérheti az információit, viszont akik a közösséget alkotják, azok a személyek a vele való kapcsolatukból és az összes többi kapcsolatból.

– Hogyha ez igaz – nem biztos, hogy igaz –, akkor lehet, hogy az osztályban információs túlsúly van a tanár fölött, következésképpen az osztálynak van tekintélye a tanár előtt.

Éva: Húha... Azáltal, hogy az osztály nagyobb információmennyiséggel rendelkezik a tanárról, mint a tanár az osztályról, nem játszik akkora szerepet, hogy az osztálynak lenne tekintélye a tanár előtt.

Dóra: Szerintem hatalmas tekintélye van...

Éva: A másik pedig, hogy a tanár elég sok mindent lát. Az osztály tekintélye egy kicsit más dolog így együttvéve, mint a személyeké külön-külön. És ezért lehet, hogy minden személy egyenként többet tud a tanárról, mint a tanár róla, de azért az osztály együtt végül is ugyanazokat az információkat tudja. Tehát információ-

különbég nincs, csak maximum annyiból, hogy az osztály tagjai egymás között a véleményüket is át tudják adni egymásnak. Neked ezt mondta, nekem erről az a véleményem, és ezt a tanár már nem hallja.

– *És miért nem hallja?*

Éva: Mert nem mondják el neki.

– *És miért nem mondják el neki? -*

Éva: Jó kérdés. Például azért, mert tekintélye van, vagy azért, mert nincs ott, vagy azért, mert nincs rá alkalom, vagy azért, mert ki nem állhatják, és úgy gondolják, hogy semmi köze hozzá, ennek nagyon sok oka lehet.

Magda: Úgy gondolják, hogy nem is érdekelné a tanárt.

Péter: Egyébként te is voltál diák. Nálatok hogy ment?

– *Nem tegeztünk egyetlen tanárt sem. Az érettségim igen, de nem volt az sem egyszerű, pedig úgynevezett liberális szellemű iskola volt a Radnóti. Van olyan tanárom, akit helyettesítettem már mint végzős egyetemista, biológiát tanítottam helyette nulladik évesként, egyáltalán nem is ajánlotta föl, bennem sem merült föl, hogy másképp is lehetne, azóta is magázódunk. Sok mindentől függ ez. Igazából csak bemelegítés volt ez a tegezés-magázás kérdés. A lényeg, amiről beszélünk, az a hatalom, a tekintély, a személyesség viszonya volt, ezek a sárkányok, akik egymás farkába kapaszkodnak. Szerintem azt nagyon nem tudtuk lezárni, hogy a tekintélynek milyen pozitív oldalai vannak, miközben azt könnyen elismertük, hogy az iskola működéséhez ezt valahogy el kell fogadni.*

Péter: A tanár tekintélyét?

– *Igen. Tehát miért jó ez az egész hierarchia?*

Péter: Mert különben anarchia lenne.

Dóra: Nem működne az iskola, a társadalom, és az a kérdés: miért nem működne.

– *Az anarchia azt jelenti, hogy nincsen hatalmi viszony, de hogy miért nem működne egy anarchista iskola, az bizonyítandó állítás.*

Dóra: Mert a célok különbözőek.

Éva: Azért, mert akkor nagyon sok olyan ember lenne, aki nagyon értékes, és ezért mindenki tiszteli és szereti.

– *És az nagy baj?*

Éva: Nagyon sok ember kéne hozzá... Mert tekintély hiányában tiszteletlen, és tisztelettel lehetne kivívni, hogy elérje, amit akar, azt, hogy minden úgy működjön ahogy kell. És ehhez kellenének megfelelő irányítók.

– *... irányítók?*

Éva: Azért, mert ha mindenki azt csinál, amit akar, akkor anarchia van.

Magda: Az a kérdés, miért gond, ha anarchia van, mi lesz akkor?

Dóra: Szerintem a társadalom akkor működik, ha nagyon sok embernek hasonló vagy megegyező a célja.

– *Mert?*

Dóra: Mert ha különböző célok ütköznek állandóan, akkor anarchia van. Ezt el lehet fogadni?

Magda: De miért gond, ha anarchia van, ebből indult ki az egész.

Éva: Erre egy rakás példa van. A fél iskola azt mondja, hogy nincs kedve tanulni, és ezért nem tanul semmit sem. Mit fognak azok csinálni egész életükben?

Magda: Ők döntöttek úgy, hogy nem tanulnak.

Péter: Ilyen keretek között nem akarnak tanulni, úgy döntöttek. Minden emberben van valami tanulási vágy.

Dóra: Ha anarchia van, akkor az ember, mivel nincs tekintély, nem támaszkodhat egy olyan emberre, aki tekintélyes, ezért önmagára van utalva?

Magda: Szerintem akkor van anarchia, ha mindenki azt csinál, amit akar.

Éva: És nem lehet terelni a helyes cél felé sem, mert ha nincs tekintélyes ember, akkor egyenrangú tapasztalatokat meg véleményeket hall, és nem tudja kiválasztani, hogy melyik a helyes. Illetve kiválaszt valamit végül...

– *Mert? Ez fontos pont. Mert van egy belső képem erről, hogy én ezt gondolom helyesnek?*

Dóra: Igen, és két lehetőség van, vagy helyes az a belső kép, vagy nem. Hogyha nem, akkor az ember belevész a világba, akkor életképtelenné válik. Most azt próbáltam magyarázni, hogy miért rossz, ha anarchia van. Szerintem ez összefügg, legalábbis az én fejemben ez összefügg. Van az anarchia, az anarchiából valahol a tekintély vezet ki, mert a tekintély a hatalomnak az oka, valahogy összefonódik vele, és így létrejön egy hierarchia. És ez visszafelé is. Ha nincs hierarchia, és nincs tekintély és nincs hatalom, akkor anarchia van és az anarchiában az ember elveszik.

– *Most fővallalom az anarchisták védőügyvédjének a szerepét. Mi lenne, ha abból indulnánk ki, hogy eredendően jó és teljes minden ember? És attól torzul, hogy belekerül egy olyan hierarchikus rendszerbe, ami gátolja őt ebben-abbán. És éppen ez a torulás szüli benne azt az agresszivitást, aminek az elfojtása indokolni látszik a hatalmi rendszert. Bonyolult?*

Éva: Nem, de szerintem nem így van.

Dóra: Valamennyire ez biztos alkat kérdése is. Ha az ember önmagára van utalva, az rossz. Valaki elveszik, más megvalósítja magát, és ezért tekintélyes lesz szemben azokkal, akik elvesztek.

– *Aki megvalósítja magát, arra én azt mondanám, hogy teljes, boldog, kiegyensúlyozott személlyé válik. Lehet, hogy tiszteletet érez valaki iránta, nem biztos. Tekintélye semmiképpen nem lesz, mert nem feltétlenül jár ezzel együtt hatalom. Sőt...*

Dóra: Na igen, de hogy valósíthatja meg önmagát az ember? Gyermekkorától kezdve eleve a szülők tekintélyesek, de ha a szülők sem tekintélyesek, nincsenek tanárok, nincsenek egyáltalán olyan emberek, akik tekintéllyel bírnak, akkor hogyan tudom eldönteni, hogy helyesen cselekszem-e?

Éva: És hogyan döntöd el, hogy ki talált önmagára? Aki kiforrott egyéniség? Én például most önmagamra találtam? Csak úgy szeretném tudni...

– *Az a kérdés, hogy lehet-e úgy szeretni valakit, hogy ha nem tiszteljük, illetve lehet-e őt tisztelni, ha nem szeretjük? Forgassuk meg oda-vissza.*

Péter: Az oké, hogy lehet úgy tisztelni, hogy nem szeretjük.

Éva: És szeretni, hogy nem tiszteljük.

Péter: Szerintem ez az utóbbi nem oké.

Éva: Én már szerettem úgy valakit, hogy abszolút nem tiszteltem.

Magda: Én nem mondanám azt, hogy szeretek egy olyan embert, akiben nem tudok mit tisztelni.

Dóra: És mondjuk a kisöcsédet, aki gagyog, és mászkál a földön – tiszteled? Most született meg, nem csinál semmit, csak rúgkapál és bőg. Szereted, de nem tiszteled.

– *Szerintem egy embert akkor is lehet tisztelni, ha meg sem tud mozdulni az ágyban. Mondjuk öreg már, vagy csecsemő még, nem?*

Dóra: Tisztelem az újszülött öcsémet? Nem lenne őszinte. Lehet belőle fantasztikus ez meg az, lehet belőle köztársasági elnök – de most? ... Esetleg hogyhā idő előtt megszólal.

– *Tehāt a tisztelet valamilyen különleges teljesítménynek jár ki.*

Dóra: Igen, különleges teljesítménynek vagy valami olyan megnyilvánulásnak, ami számomra fantasztikus valamiért.

Éva: De lehet, hogy egyszerűen ösztönösen vonzódsz hozzá.

Magda: Számomra a szeretet azt jelenti, hogy az egyéniségét szeretem, szeretek benne valamit, valakit...

– *Tényleg furcsa azt mondani, hogy tiszteli az ember a csecsemőt, de talán éppen azért, mert nem lehet észrevenni benne a személyiségét, de igazából csak kibontakozik belőle az, ami benne volt már akkor is, csak még nem fejlődött ki. Szóval ennek a lehetőségét, a pusztá létét tiszteled, nem úgymond őt, ebben az állapotában.*

Dóra: Ez már a te fantasztikus hozzáállásod, tiszteled a csecsemőt... De beszéljünk kiforrott egyéniségről, hogy azt lehet-e úgy szeretni, hogy nem tisztelem.

– *A csecsemő azért jó példa, mert nagyon határozottan mutatja azt, hogy egy úgynevezett kiforrott személyiség is torz, hiányos, egy csomó lehetőségét nem mutatja meg éppen azért, mert olyan körülmények közé került, ahová. Tehāt amit megmutat magából, az nagyon keskeny kis sáv.*

Éva: De ha egy ember olyan dolgot csinál, amivel eljātssza annak lehetőségét, hogy én tiszteljem, akkor nem tisztelem.

– *Az ember lehetőségeit mindenképpen kell tisztelni. Tehāt azt, hogy Machbeth-ből Hamlet lehetett volna. Félrecsúszott, de attól végig lehet tisztelni, miközben öldököl. Azt persze nem lehet helyeselni, amit csinál.*

Éva: Ha én valakit tisztelek, amit tisztelek benne, azt tulajdonképpen valamennyire én is elfogadom. Lehet, hogy nem teljes mértékben, de valamennyire biztosan, mert különben... például tiszteled a vitapartnered.

Magda: Ha egy olyan vitapartnered van, akivel tudsz vitázni.

Éva: Valószínűleg nem azért, mert neked ellentmond, hanem valami más dolgot tisztelsz benne.

Magda: Tiszteled, hogy ellent tud mondani.

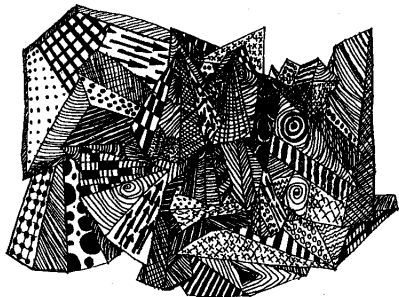
Éva: Tudod róla, hogy mekkora tudása van, és azért tiszteled. Ha két diák elkezd egymás között vitatkozni, előtte alig látták egymást, akkor nem valószínű, hogy tisztelik egymást.

Dóra: Éppen azért tisztelik egymást, mert nem látták egymást előtte.

Éva: Szerintem alapvetően, eredetileg nincs meg a tisztelet.

Magda: Éppen ellenkezőleg: először mindenkinek fontos a véleménye. Igaz, hogy ha az első benyomás rossz, akkor azt nehéz megváltoztatni.

Éva: Számomra X. tanár úr azért érdekes, mert úgy jött be a történelem órára, hogy nem adott az első benyomásra, hanem mindenkiről feltételezte, hogy biztosan nagyon jól tudja a törtit. És amikor valaki másodszorra vagy harmadszorra is közepesre felelt, még akkor is azt mondta, nem baj, én hiszek abban, hogy maga ötösre is képes. És nem adott neki csak azért hármast, mert az előző két órán hármast lett. Szerintem ez elég érdekes, ezt a tanároknál elég ritkán lehet tapasztalni. X. tanár úr például tiszteli a diákokat, tisztel bennünket.



Ferenczi István 7. o.

Ferenczi István 7. o.

Látókör

Büki Péter

A népmese és a mentálhigiéné

A gyermeknek igen nagy szüksége van a mesékre. Magától olyan mesét, történetet, mint a valódi mesék vagy a népmesék, nem képes kitalálni. A népmesék kiválóan megmozgatják a fantáziáját, s ennek segítségével valamilyen szinten képes a problémáit, konfliktusait megoldani.

*„... a mű egy világot nyit fel és világot támaszt”
(Martin Heidegger)*

Az ember szinte minden cselekvésével élete értelmét keresi. A koncentrációs táborokat megjárt emberektől tudjuk, ha valaki elvesztette élete értelmét, s nem tudott miben reménykedni, akkor elpusztult. Ha az ember nincs is olyan szélsőséges körülmények között, mégsem találja helyét az életben, annak értelmét nem leli, súlyos pszichés és szomatikus zavarok keríthetik hatalmába. Ezek a zavarok a szociális egzisztenciára is romboló hatással lehetnek.

Ma az emberiség zöme nincsen közvetlen életveszélynek kitéve, mégis tapasztalható egyfajta életuntság, perspektívatlanság. Mindennek történelmi gyökere van, és különféle okok váltották ki. Talán már az újkor hajnalán, az iparosodással, az elsődleges emberi közösségek (nagycsaládok, falvak) felbomlásával kezdődött, s mostanra globális méretű elidegenedéshez, elszemélytelenedéshez vezetett. Az elsődleges közösségek felbomlásával, az urbanizációval az emberek elvesztették népi gyökereiket, s ezzel együtt elveszték, feledésbe merültek a biztonságot nyújtó népszokások, rituálék is. Az emberek életüket attól kezdve nem egy ismerős közösségben élték, hanem egy nagyváros valamelyik negyedében.

A biztonság elvesztése, az elszemélytelenedés és még sok egyéb tényező együttes hatásaként már-már világméretűvé válik a természetességét, ösztönszerűségét nélkülöző, szublimálatlan agresszió, amelyet sok esetben a telekommunikációs eszközök terjesztenek, gerjesztenek.

A mentálhigiéné feladata az, hogy a nehéz élethelyzetekbe kerülő embereken segítsen, illetve – amennyiben lehetséges – járjon előtte a bajnak: ne engedje, hogy az emberek mélypontra kerüljenek. Magyarán: a mentálhigiéné tevékenységeinek segíteniük kell az embereket abban, hogy megtalálják életük célját és értelmét, a bajba jutottaknak pedig meg kell mutatni a kivezető utat.

A népmesék a maguk több évszázados, talán évezredes tapasztalataival nagy segítséget nyújthatnak mind a szakembereknek, mind pedig a segítségre szorulóknak. Ezért érdemes tüzetesebben megvizsgálnunk a népmeséknek lelki életünkre gyakorolt hatását.

A gyermeki lélek és a mese

A cselekvés síkján a játék, a szellem síkján pedig a mese áll a gyermekhez a legközelebb.¹ Ennek ellenére sokan megkérdőjelezték a mese létjogosultságát a gyermeknevelésben.

Sok szülő és nevelő nem szeret mesét mondani, mert úgy gondolja, a mesék nem festenek igaz képet a világról. Mások attól félnek, hogy hazudnak gyermeküknek a fantasztikus történetekkel. Jó néhány szülő nem szeretné, hogy gyermekét elragadja a saját képzelete, hogy higgyen a csodákban. Más félelmek is akadnak: a mesei gondolkodás nem teszi majd lehetővé, hogy a gyermek szembenézzen a valósággal. Azonban a legtöbb aggodalmat az okozza, hogy némely mese tartalmaz szörnyeket, boszorkányokat, sárkányokat, kínszásokat, amelyek agyonijeszthetik a gyermekeket. Tehát el kell űzni a meséket, hiszen a gyermekek már úgyszólván annyit mindentől félnek, nem szabad őket feleslegesen újabb félelmekkel és szorongásokkal terhelni.

Bruno Bettelheim és *Polcz Alaine* bebizonyították, hogy valamennyi ellenvetés téves.²

A gyermekek általában tudják, hogy a mesék nem a való világban játszódnak. Ezt a célt szolgálják a mesék elején található elvonatkoztatások (pl. „Egyszer volt, hol nem volt...”). Az pedig, hogy a mese igazat mond-e vagy sem, lényegtelen. A lényeg az, hogy a gyermeket foglalkoztatja a mese tartalma. Különbözik sem a tényszerű igazságok felől kell megközelítenünk a kérdést. Mikor gondolkozik el azon egy felnőtt, hogy az a regény, amelyet olvas, igaz-e, megtörtént-e?

Az az ellenvetés sem állja meg a helyét, amelyik attól félti a gyermeket, hogy magával ragadják a csodák. A pszichoanalízis felderítette, hogy csak az a gyermek várja a csodákat, aki csalódott.

A mesei gondolkodás nem zavarja meg a gyermek gondolkodását. Ellenkezőleg: a mese hallgatásával még inkább szembe tud nézni a valósággal, hiszen a meséken keresztül megismeri a saját tudattalan tendenciáit.

Csak annak az embernek az énje működik kielégítően, akinek a gazdag fantáziatévékenysége bőséges anyagot szolgáltat. A gyermek számára a gazdag fantáziatévékenység színtere a mese, amelynek segítségével azt is elérheti, hogy képzelete ne zárkózzék be, ne forogjon egy helyben, énje ne legyen szorongásos.

A gyermek ugyan fél a mesebeli szörnyektől, de azoktól félteni hiábavaló, mert a gyermeki lélek fantáziája előtt nem ismeretlenek a szörnyek. Különbözik is, a félelem, a szorongás hozzátartozik az emberi léthez, hiszen az emberiség szüntelen félelmek között élt és él ma is. Olykor háborúk, mások betegségek vagy katasztrófák szedik áldozataikat. A félelem már az anyaméhben jelentkezik: ha például erős hanginger éri a magzatot, összerándul, független attól, hogy anyja megijedt-e vagy sem. Félelemmel jár a születés, az első lélegzetvétel stb. A félelem, a szorongás a pszichikum fejlődési szükségszerűsége. Ennek feloldásában segíthet a félelmes ábrázolása, mert egyben segít azokat feldolgozni, és a gyermek nem marad egyedül félelmeivel. Káros a félelmes naturalis ábrázolása. Hiba a félelmes öncélú felhasználása, és hiba a félelmet túlságosan részletezni, ábrázolásában elmerülni. A

¹ *Honti János*: A mese világa. Pantheon Kiadás, Bp., 1937. 8. o. alapján.

² *Bettelheim*: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat Kiadó. Bp., 1988, 161–170. o. és *Polcz Alaine*: Mondjunk-e félelmes mesét? In: *Család és Iskola*, 1966/3. 14–15. o. alapján.

gyermeknek szüksége van a félelmes események után a feloldásra. A népmesék ennek mindig eleget tesznek; és ennek a feloldásnak üzenete van a gyermek számára: a külső rosszat le tudjuk győzni, ha belül jók vagyunk.³

A pszichoanalitikusok a szeparációs félelmet tartják a legnagyobb emberi félelemnek. Minél fiatalabb valaki, annál hevesebben gyötri ez a félelem, mert tudatában van, érzi kiszolgáltatottságát: Ebből következik, hogy az ember számára a legvigasztalóbb gondolat az, hogy sosem marad egyedül. Erre bőven találhatunk példát a népmesékben, ahol valaki mindig a magányos hős megsegítésére siet. A vigasztalás a mesében azt jelenti, hogy a gyermekben – ha jelképes formában is – benne rejlenek azok az eszközök, amelyek segítségével elérheti a célját.⁴

A művészet célja, így a népmeséké is, nem pusztán szórakoztatás és nevelés, sem pedig az esztétikai élvezet nyújtása, hanem az élet nehezen elviselhető eseményeinek művészi síkon való bemutatása, átélése és feldolgozása.

A gyermeknek igen nagy szüksége van a mesékre. Magától olyan mesét, történetet, mint a valódi mesék vagy a népmesék, nem képes kitalálni. A népmesék kiválóan megmozgatják a fantáziáját, s ennek segítségével valamilyen szinten képes a problémáit, konfliktusait megoldani. A népmesékben ugyanis a gyermek a saját tudattalan tendenciáit ismerheti fel, azt a tudattalant, amiből oly sok konfliktusa adódik. Ezzel a segítséggel új területek nyílnak meg a gyermeki képzelőerő előtt. A mesei szerkezet pedig mintául szolgál a gyermeki ábrázoláshoz, melynek segítségével életét jobbra fordíthatja.⁵

Nem jó az, ha a tudattalan előnti a tudatot, és az sem jó, ha a tudat szigorúan elnyomja a tudattalan tendenciákat. A jó állapot az, amikor a tudat „beengedi” a tudattalant, annak energiáit megmunkálja, így az én annak erejét pozitív célokra képes fordítani. A népmesék a tudattalan megmunkálását segítik.

Az élet nehézségeivel szembe kell szállni, azokat le kell küzdeni, csak így lehet értelme az életnek – hirdetik a freudista pszichológusok. A népmesék pontosan ezt a mentalitást tüntetik fel követendőnek, mikor a legkisebb fiú vagy az árva történetét mesélik el.⁶

A mai gyermekirodalom igyekszik elkerülni egzisztenciális problémákat, így igazából nem is való a gyermekeknek. A népmese nemcsak foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, hanem megoldási utat is mutat. Mindezt szimbolikus formában teszi, mintegy sugallatképpen.

A gyermeknek könnyedséget nyújt a mesékben való eligazodásában az, hogy a szereplők, a mesehősök nem összetett, ambivalens jellemeik – azaz egyszerre nem jók és rosszak is, hanem – akárcsak a gyermeki gondolkodásban – vagy jók, vagy rosszak. A gyermek könnyebben kiismeri magát a szélsőséges jellemeik között, mint az összetett, árnyalt (ambivalens) karakterek világában. A mesék ezért gyakran tartalmaznak átváltozásokat (Piroska és a farkas), más mesékben pedig egyszerre szerepel gonosz mostoha és jószágos tündér. Mindezek azt a célt szolgálják, hogy a gyermek számára elviselhetővé váljék az, ha egy őt szerető személy (nagyamama, anya, apa stb.) egyik pillanatról a másikra fúriává változik. Érdeemes viszont azt is megfigyelnünk, hogy a mese végén mindig feltűnik a jószágos arc,

³ Polcz Alaine: Mondjunk-e félelmes mesét? In: Család és Iskola, 1966/3. 14–15. o.

⁴ Bettelheim, 1988: 199. s. köv. nyomán.

⁵ Bettelheim, 1988: 13. s. köv. nyomán.

⁶ Bettelheim, 1988: 15. o. nyomán.

minden jóra fordul. Az ilyen típusú mesékkel a gyermek az ambivalens személyeket képes lesz gondolatban jóra és rosszra különválasztani, és emlékezetében csak a jót elraktározni.⁷

A mese jó szolgálatot tesz a gyermeknek, mert haragudhat a mostohára, azaz a saját édesanyja rossz tulajdonságaira anélkül, hogy attól kellene félnie, elveszti az anyai szeretetet, és eközben sikerül anyja jó tulajdonságait megtartania.

A mesék igazat adnak a gyermeknek: dühösnek lenni emberi dolog. Ugyanakkor „a gyermeknek csodás következményeket helyeznek kilátásba abban az esetben, ha vágyait és gondolatait pozitív irányba tereli”.⁸ Az elhagyott mesebeli gyermekek sosem kívánnak semmi rosszat, hanem teszik a jót (pl. Hófehérke, Hamupipőke). Ez igen fontos biztatás a gyermek számára.

A gyermek igen komoly egzisztenciális félelmekkel küszködik. Ezeket a félelmeket a szülők semmibe veszik, lekicsinylik, a mesék ellenben komolyan veszik, és annak feloldására törekednek azért, hogy megoldási módokat mutassanak be. Az egzisztenciális félelem szempontjából igen fontos, hogy a mesék a boldogságot állítják a középpontba, ugyanis ez segít a legjobban a gyermekben.

A mesék mindig a jövőre orientáltak: ezáltal vezetik rá a gyermekeket arra, hogy az infantilis függőségből lépjenek ki, és legyenek önállóak, függetlenek. A népmesék arra is megtanítják a gyermekeket, hogyha sikerül egy jó interperszonális kapcsolatrendszer kiépíteniük, akkor nem kell félniük a szeparációtól.

A mai világban sorra hullanak szét a közösségek. Ez a folyamat a családokat sem kerüli el, minnek hatására egyre több lesz a magára utalt, elhagyott gyermek. Ezért fontos a népmesei magányos hősök mintája, példája az egyedül maradt gyermekek számára.

Bettelheim úgy gondolja, mivel nem tudhatjuk előre, hogy egyik vagy másik mese hogyan fog hatni a gyermekre, ezért nem állíthatjuk össze önkényesen a gyermek meserepertoárját. Mindig azt kell mesélnünk, amire a legjobban vágyakozik a gyermek. Fontosnak tartja óvni a szülőket és a nevelőket attól, hogy kimondják, mi a fontos a gyermeküknek az adott mesében. A gyermek számára a mese tartalma, mondanivalója lelkivilága legbelsőbb, legintimebb szférájához tartozik, ezért annak kimondását úgy éli meg, mint akinek be akarnak tolokodni a világába. A gyermek megoszthatja, és sok esetben meg is szokta osztani meseélményét szülei, nevelőivel. Ha a nevelő előbb kimondja, mint ahogyan a gyermek szeretné kimondani azt, akkor megfosztja a gyermeket az ajándékozás örömétől. Lelkünk titkainak elmesélése ugyanis ajándék, a bizalom ajándéka a másik ember számára.

Bettelheim igen fontosnak tartja a mese externalizációt elősegítő szerepét. Ha a gyermekben felbukkan a tudattalan, akkor az nyomban hatalmába keríti egész személyiségét. A gyermek csak úgy tud megbirkózni ezekkel a tudattalan tartalmakkal, ha externalizálja őket. Ez azt jelenti, hogy el kell távolítania magát a saját tudattalan tartalmaitól. Ebben segítenek a babákkal, kis állatokkal való játékok, melynek során a babákra és az állatokra vetíti azon tudattalan tartalmait, amelyeket éppen nem tud feldolgozni. Így a tudattalan feszültségek a játék során feldolgozhatók, és végső soron feloldhatók. Azonban léteznek olyan bonyolult lelki problémák, kerülhet a gyermek olyan összetett helyzetbe, amelyet nem tud exter-

⁷ *Bettelheim*, 1988: 91. s. köv. alapján.

⁸ *Bettelheim*, 1988: 99. o.

nalizációval megoldani. Ezen problémák feletti töprengésében, ezek feldolgozásában segítenek a mesék. A mesék segítő hatását onnan lehet megtudni, hogyha már megismerik, megértik a mese lényegét a gyerekek, azt szívesen el is játsszák. A játékon keresztül a mese rendet teremt a gyermeki lélek káoszában.⁹ Az externalizáció mellett a gyermeki lélek fejlődéséhez szükséges összpontosítás is, amit a mesebeli „eseménytelen” évek szimbolizálnak.¹⁰

A mese gyógyító ereje csak kontemplálás során hat – ezt már a Közel- és Távolság-Kelet orvosai évezredekkel ezelőtt tudták.¹¹ A kontempláláshoz pedig otium, szükséges, az a fajta otium, ami minden magasabb szellemi tevékenység során nélkülözhetetlen. Az otium, a testi nyugalomnak, a praktikus életből való kikapcsoltságnak egy formája. Otium ritkán adódik a felnőtt életében, viszont a gyermek állandóan a meseteremtő otium állapotában él.¹²

Van Gogh egyik festményével kapcsolatban írja *Heidegger*: „A mű közelében hirtelen máshol lettünk, mint ahol szokásunk lenni.”¹³ Ez azt jelenti, hogy a képet szemlélve emlékek kerítenek hatalmukba. Ezek egy része leíró, objektív jellegű, másik része pedig szubjektív jellegű, azaz a kapcsolatos asszociációink sora. Így vagyunk a mesékkel kapcsolatban is: a mesét hallgatva, olvasva átlépünk egy másik világba, amit nagymértékben megkönnyítenek a mesei archaizmusok, valamint a mesével kapcsolatos emlékeink. *Mérei Ferenc* megfigyelte, hogy négy-öt éves gyermekeknel kialakul egy jellegzetes, mesét hallgató testtartás. Ugyanez a jellegzetesség megfigyelhető a mesemondó felnőttön is (mimika, gesztusok, hanglejtés). A szimultán kettős tudat életbelépésével mind a gyermek, mind pedig a felnőtt tudja, hogy mindaz, amit hallgat vagy mond, nem valóságos. Mérei szerint már önmagában a kettős tudat feszültségghordozó, feszültségtերemtő és feszültségelvezető.¹⁴

A mesék és az álmok sok közös tulajdonságot mutatnak. Sokak mondják, hogy „a mese olyan, mint egy álom”, az elfojtott, kielégítetlen vágyak ilyenformán ki tudnak elégülni, felszínre tudnak törni. A mese mindig jól végződik, azonban előfordul, hogy álmaink rosszul akarnak végződni. „Az álom nem válogat és nem formáz meg, az álomban nincs teremtő akarat és művészi cselekedet” – írja *Honti János*.¹⁵ *Bruno Bettelheim* pozitívabb párhuzamot von a mese és az álom.közé: mind az álom, mind pedig a mese felfrissíti az embert, s így az sikeresebben tud szembenézni a kihívásokkal.¹⁶ A mesehőssel való azonosulás pedig a hallgató számára kárpótlást nyújthat vélt vagy valós testi fogyatékoságokért és bárminemű lelki problémáért, s tudja ezt nyújtani azért, mert a mesék kiindulópontja megegyezik a gyermek lelkiállapotával.

A mese fizikai környezete nem lehet hasonló a gyermekével, ugyanis a fizikai hasonlóság csak megriasztaná a lelkét azáltal, hogy túlságosan közelről hatna rá. A fizikai és lelki hasonlóság egy mesében úgy hatna, mint egy igaz történet. Így elidegenednék – mint ahogyan el is idegenedik jó néhány gyermek, akiket csak valós történeteken neveltek – saját belső világától. Azt gondolná, hogy a felnőttek

⁹ Bettelheim, 1988: 74. s.köv. és 100–103. o. nyomán.

¹⁰ Bettelheim, 1988: 207. s.köv. nyomán.

¹¹ Nossrat Peseschkian: A tudós meg a tevehajcsár. Helikon Kiadó, Bp., 1991. 15–16. o.

¹² Honti, 1937: 113. o. alapján.

¹³ Heidegger, Martin: A műalkotás eredete. Bp., Európa Könyvkiadó. 1988. 60. o.

¹⁴ Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, Bp., 1970. 240–242. o.

¹⁵ Honti, 1937: 15. o.

¹⁶ Bettelheim, 1988: 87. alapján.

számára nem fontos, a felnőtteket nem érdeklik az ő lelkének megnyilvánulásai; és később, a pubertás korában, teljes mértékben meggyűlölné a racionális világot, a képzelet világába menekülhet. Kevésbé extrém eset is egész életére kiható lelki bajt eredményezhet.

A kisgyermek még igen kevés dolgot tudnak önállóan véghezvinni, s amire képesek lennének, abban sem engedik őket kibontakozni; mindig jelen van a szülői kontroll. Ez csalódást okoz nekik, amiért gyakran felhagynak a további próbálkozásokkal. A mese ezt igyekszik megakadályozni azáltal, hogy a mesehős legcsekélyebbnek tűnő eredményei is csodás következményekkel járhatnak. A mese segít felismerni, hogy bármennyire is kicsinynek tűnnek az adott pillanatban a gyermek eredményei, később óriási jelentőségük lehet, ezért a véghezvitel pillanatában is rendkívül fontosak.

Később viszont az okoz problémát, hogy a gyermektől egyre többet és többet várnak el a szülők. Ez egy kissé meghökkenti őt, hiszen addig úgy gondolta, azt tapasztalta, hogy egyedül csak ő fog kapni szüleitől, neki cserébe semmit sem kell adnia. Ebben a folyamatban „rákényszerül” a gyermek arra, hogy önállóan cselekedjék, felfedezze a külvilágot, felismerje szülei korlátait, és végül: megpróbálja szükségleteit önállóan kielégíteni. Közben természetesen eltávolodik szüleitől, máshol talál érzelmi kötélkre. Mindez gyakran jár frusztrációval, megtorpanással, amit nemegyszer kísérnek dührohamok, sírdogálások, mint ahogy a mesei hősök is gyakran sírdogálnak vagy megszöknek (mint Höföherke). Ezekből a helyzetekből a gyermek fantáziája segítségével tud a legegyszerűbben kikerülni, a mesei hősök példája pedig bátorítja őt.

A pszichoanalitikus fejlődéslélektan szerint az egyik leghangsúlyozottabb korszak, az ödipális korszak, amely a gyermekeknek a legtöbb konfliktust okozza. Lényege, hogy a gyermek az ellentétes nemű szülőjébe szerelmes lesz, az azonos nemű szülőjét pedig mint riválisát tekinti. Legfőbb célja, hogy az ellentétes nemű szülőt kisajátítsa, riválisát elűzze. Ez óriási konfliktushoz, büntudathoz vezet, hiszen a gyermek úgy szeretné mindezt megvalósítani, hogy közben a rivális szülő szeretetét ne veszítse el.

Ebben a konfliktusban a gyermek segítséget vár. Tudunk kell azonban azt, hogy a realiztikus válaszok nem segítenek a bajba jutott gyermekek. A mesék – mint sok egyéb konfliktusában, úgy most is – a segítő jobbot nyújtják. Megtanítják a gyermeket együtt élni konfliktusával, és e mellé olyan fantáziaképeket kínálnak, amelyeket egyedül nem lenne képes kitalálni. A fiúk számára ilyenek a sárkányölő hősről szóló mesék; a lányoknak pedig a fogoly várkisasszony témájúak. A meséknek köszönhetően a gyermek átadhatja magát ödipális fantáziáinak úgy, hogy közben nem kell félnie az ellentétes nemű szülő szeretetének elvesztésétől.

Témájukkal az ödipális konfliktust megcélzó mesék túlmutatnak a családon: segítenek a gyermeknek megtenni az első lépéseket az érettséghez, a függetlenséghez vezető úton. Ebben a folyamatban – a világ valóságos és képzeletbeli felderítése, megismerése – a gyermek szülői segítségre szorul. Ha azt nem kapja meg, akkor félő, hogy személyisége nem lesz képes kibontakozni a maga teljességében. Ez a szülői segítség nem valamiféle „noszogatót” jelent a világ megismerésére. Az ilyen direkt felszólításokat a gyermek könnyen félreértheti, s úgy értelmezheti, hogy őt a szülei el akarják kergetni hazulról, hogy az ő jelenléte terhes odahaza. Ez a későbbiek folyamán meggátolhatja a tényleges szembenézést a világgal. Mindezekből az következik, hogy a gyermeknek magának kell eldöntenie

azt, hogy mikor akar felfedezőútra indulni; és azt is a gyermeknek kell eldöntenie, hogy mit akar először megismerni. A mese kedvet csinál ehhez a felfedezéshez.

A gyermek számára igen lényeges, hogy jövőjéről optimista elképzelései legyenek. Minél elkeseredettebb valaki, annál inkább van szüksége optimista fantáziákra, amelyekben megkapaszkodhatik (vö. V. E. Frankl: *Mégis mondj igent az életre!* című könyv). Optimista fantáziák nem állnak készen a gyermek rendelkezésére. Annak kialakításában nagy segítséget nyújthatnak a szülők, a nevelők a gyermek iránt tanúsított bizalmukkal. A szülők a bizalom mellett a mesemondás segítségével még vázolni is tudják az ígéretes jövőt, mivel a mesék mindig egy szebb, boldogabb jövőt tárnak a hallgatójuk elé. Végső soron ez a mesékben fellelhető optimista fantázia segít a gyermekben. A mesebeli hős mindig elyერი a jutalmát, például királyi lesz belőle. A mesebeli királyság szimbólum, a függetlenség, az önuralom és ezzel együtt az önismeret szimbóluma.¹⁷

A mesei hősök – ellentétben a mitikus hősökkel – nem másokat győznek le, hanem önmagukat és a bennük lakó gonoszszágot. Önmagunk „legyőzése” az érettség lényegét jelenti, azaz önmagunk uralmát, ami a mentálhigiéne törekvések középpontjában kell hogy álljon. A mese bátorít: a királyság, az önuralom elnyerhető, de azért küzdenünk, harcolnunk kell.

Bruno Bettelheim szerint a jó meséhez a következő elemek szükségesek: „a hős felgyógyul mély kétségbeeséséből, megmenekül valamilyen nagy veszélyből, de a legfontosabb mégis a vigasztalódás”.¹⁸

A mesékben jelentős szerepet töltenek be a fenyegetések, amelyek egyaránt irányulhatnak a hős fizikai és erkölcsi léte ellen. A mesék a fenyegetések ellenére mégis mindig jól végződnek, ezért szükséges egy sorsdöntő, kedvező fordulat. A modern meséket azért nem szeretik a gyermekek, mert azokból hiányoznak ezek az elemek, és nemegyszer szomorúan végződnek.

A gyermekek legkedveltebb meséi a mesekészletünk többségét kitevő tündérmesék. A tündérmesék üzenete az, hogy infantilis magatartásunkat feladva éretté kell válnunk, hogyha olyan kapcsolatot akarunk létrehozni egy másik személlyel, amely mindkét fél számára a tartós biztonságot garantálja. A tündérmesék mindezek tudatelőttes megértését teszik lehetővé szimbólumaik által úgy, hogy a gyermeki tudatot közben nem zavarják meg. Így a gyermeknek lehetősége nyílik arra, hogy aminek befogadására még nem érett, azt figyelmen kívül hagyja. Ugyanakkor a többszöri meghallgatás lehetővé teszi egy adott dolog fokozatos megértését, feldolgozását.¹⁹

A mesehallgatás közvetlenül hat a képzelet fejlődésére, közvetve pedig a gyermek gondolkodására, világképére, szókinccse gyarapodására, kifejezőképességére, valamint szépirodalmi ízlésének fejlődésére.

A mese termékenyítőleg hat az alkotó képzeletre, de fontos szerepet kap a reprodukív képzelet is. Ezért kártékony a sok mesekönyv-illusztráció és televíziós mesefeldolgozás, ezek ugyanis nem segítenek a mese feldolgozásában, nem serkentik a képzelőerőt. Az illusztrációk, a feldolgozások elkényeztetik a gyermeket, fantáziavilágát sablonossá teszik. Ez természetszerűleg maga után vonja a szó-

¹⁷ Bettelheim, 1988: 157. o. alapján

¹⁸ Bettelheim, 188: 199. o.

¹⁹ Bettelheim, 1988: 393–396. o. alapján.

kincs elszegényesedését, a kifejezőképesség gyöngülését, ami nemcsak a fantázia-világ kifejezésére vonatkozik, hanem nagymértékben megnehezíti a mindennapok kommunikációját is. Természetesen ennek a folyamatnak „csak” részesei, társ-szereplői a kommersz mesefilmek. A kérdés tisztánlátása érdekében egyéb pszichológiai, pedagógiai és szociológiai aspektusokat is figyelembe kell venni.²⁰

„... Változtasd meg életed!” – szól *Rilke* tizenete az Archaikus Apolló-torzóból. Az igazi művészet mindig az élet megváltoztatására serkent. *Polcz Alaine* szavaival: „a szépség szuggesztíóján keresztül egy magasabb rendű lelki harmónia, egy teljesebb ön- és világmismeret lehetőségét csillantja meg előttünk”.

A mesék mint műalkotások ennek a kritériumnak eleget tesznek.

Ha a mesék hallgatásával a gyermek képes megváltoztatni az életét, akkor az egyben azt is jelenti, hogy a meséket terápiás célokra is fel lehet használni. A mesékből a gyermek önbizalmat meríthet, valamint az azonosulások révén belső késztetést érezhet a változásra. *Polcz Alaine* szerint a gyermek ártatlan, ám ez az ártatlanság „kritika nélküliség is”. Éppen ezért egy (jó) mű életre szólóan hatással lehet a lelkivilágára.²¹

A népmese és a nevelés

A pszichológiai fejtegetések után egyértelműnek kell lennie annak, hogy a gyermek nem nőhet fel mese nélkül. Ezeket az ismereteket felhasználva, főleg azt tartva szemünk előtt, hogy a meséket semmiféleképpen nem szabad a gyermeknek elmagyarázni, vizsgáljuk meg a népmesék pedagógiai vonatkozásait.

Először is a mesemondásról kell néhány szót ejtenünk. A helyes mesemondás ugyanis felkelti a gyermek érdeklődését azáltal, hogy látja, a felnőtt számára is fontos az, amit mond. A mesélés közben a szülő együtt utazhatik gyermekével a fantázia világába, ezáltal is segítheti és megértheti gyermekét.

Bruno Bettelheim azt tapasztalta, hogy helyesebb elmondani a mesét, mint felolvasni. Az elmondás során jobban hat az interperszonális jelentés, a vigasztalás és a jelképes értelem, egyben rugalmasabban tud alkalmazkodni a szituációhoz és a gyermekhez.

A szülő, a nevelő meseválasztását nagymértékben befolyásolja a saját lelkiállapota és tudattalan törekvései. Ez nem hiba, sőt előnye is van: a gyermek megértheti a mesemondó felnőtt pillanatnyi lelkiállapotát.

A mese segít a gyermekben, ám ez a segítség metaforikus. Régen nem azért meséltek, hogy segítséget nyújtsanak a gyermeknek, a felnőttnek; hanem azért, mert a mese élvezete közös örömet, *Mérei Ferenc* szavaival élve: együttes élményt jelentett mindenki számára. Mindez következik a mese műalkotás mivoltából. Ezt a mai mesemondóknak is figyelembe kell venniük.

Bettelheim úgy gondolja, hogy a mesehallgatás hasonlatos a magvetéshez. A magok egy része a tudatban, a másik része pedig a tudattalanban ver gyökeret. Éppen ezért nem szabad egyik meséből sem, különösképpen a tündérmesékből, tanmesét csinálni azáltal, hogy didaktikus céllal mondjuk el, de nem szabad a mesét magyarázni sem. Hagyni kell, hogy az „magától” megtegye hatását. A mese megmagyarázásával ellenkező hatást érhetünk el: könnyedén szétrombolhatjuk a

²⁰ *Bettelheim*, 1988 és *Kiss Tihamér*: A gyermek értelmi fejlesztése az első hat életévben Piaget szellemében c. könyve alapján. (Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1992. 118–124. o.)

²¹ *Polcz Alaine*: Gyógyító mese. In: Család és Iskola, 1962/4. 20. o. alapján.

gyermekben a mese varázsát. A mese varázsa az, hogy még maga a gyermek sem tudja, miért, miben hatott rá a mese. Ha megfosztjuk a mesét a varázsától, akkor az már sosem fog segíteni a gyermekben. A gyermek többször is hajlandó meghallgatni ugyanazt a mesét. Ekkor se veszítjük el türelmünket, hanem kérésének engedve gondoljunk a közmondásra: „Lassú víz partot mos.”

Akkor jó egy mesemondó, ha maga is átéli a mesét, és feleleveníti a gyermeki meseélményeit. Ebben az esetben a gyermek látja, hogy a mesemondó teljes mértékben megértette őt.²²

A mese megmutatja, hogyan kell emberi lénynek lenni ebben a világban. Ez a mese erkölcsi értékeire hívja fel a figyelmet. Ahogy *Rónay György* írja: „A mese a társadalmi hierarchia alatt s annak ellenére, ébren tartotta az emberi értékek erkölcsi hierarchiájának tudatát.”²³ Ebből következik, hogy a mesehallgatás közben a gyermek megtanulhatja a legalapvetőbb erkölcsi értékeket. A népmesék erkölcsisége ugyanis az egyetemes erkölcsi rendet tükrözi, amely fellelhető valamennyi civilizációban, s amely oly sok vallás alapkövének tekinthető. A mi zsidó-keresztény kultúrkörünk ezt az erkölcsi rendet a legpregnansabban a Tízparancsolatban, a mózesi törvényekben és a szeretet parancsolatában foglalja össze. Ez tehát egy máig élő erkölcsi rend több ezer éves hagyományokkal.

Bettelheim úgy gondolja, hogy a gyermek erkölcsi nevelését a mesehőssel való azonosulás szolgálja a legjobban, valamint az a meggyőződés, hogy nem „éri meg” elkövetni a bűnt. A mesék emellett a jó bármikori megtételére, a pozitív aktivitásra biztatnak.²⁴

A pedagógiának megvannak a maga eszközei és módszerei arra, hogy a gyermeket rávezessék a mese erkölcsi tanítására anélkül, hogy azt elmagyaráznák. *Úrné Koncz Kornélia* ilyen eszköznek tartja az illusztrációkat (képek, rajzok, diafilm, mozgófilm), a bábjátékot és a dramatizálást.²⁵ Természetesen ezekkel úgy kell bánnunk, hogy a gyermeki képzelőerőt ne tompítsuk el. Óvakodni kell az erkölcsi tartalom kiemelésétől, az erkölcsi következtetések levonásától, valamint annak visszakérdezésétől. Hagyni kell, hogy az erkölcsi hatás lassan megérlelődjék a gyermekben.

A pszichoanalitikus szerzők a gyermek erkölcsi nevelése mellett a gyermek helyes szexuális nevelésének alapjait is a mesékben látják.²⁶

A népmesék hatással vannak a gyermek szépirodalmi ízlésére. A népmesék élvezetén és megértésén keresztül juthat el a gyermek a legnagyobb irodalmi és művészi alkotások befogadására.²⁷

A népmesék megtanítják az úgynevezett „másik anyanyelvet”, ami nem egy másik beszédet, idiómát jelent. *Andrásfalvy Bertalan* szerint az első a ráció nyelve, amit általában szoktunk nyelvnek nevezni. „A másik az, ami hasonló (az elsőhöz – B. P.), de érzelmi kihívásoknak próbál megfelelni. Az érzelmeket próbálja jelrend-

²² *Bettelheim*, 1988: 209. s. köv. alapján.

²³ *Rónay György*: Jegyzetlapok a meséről. In: *Élet és Irodalom*, 1960/16.

²⁴ *Bettelheim*, 1988: 16–17. o. nyomán.

²⁵ *Úrné Koncz Kornélia*: A mese hatása a gyermek erkölcsi fejlődésére. In: *Vidovszky Gábor*: Neveljünk, önéveljünk örömmel! IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft., 1993. 105–137. o.

²⁶ *Bettelheim*, 1988 alapján.

²⁷ *Bettelheim*, 1988: 33. o. nyomán.

szerral megragadni. E jelrendszernek is van grammatikája, és ezzel oldja meg azokat a problémákat, amelyek az érzelmet érintik. Amelyekkel tele van az élet.”

A különféle népköltési műfajok mind sajátos érzelmi kihívások kezelésére jöttek létre, ezért fontos a gyermek életében a mese, ami nem egyszerű sztori, hanem „grammatikával, szigorú szerkezettel rendelkező művészi alkotás”. A mesének köszönhetően a gyermek jobban ki tudja fejezni érzelmeit, ezáltal is javítva a környezetével való kommunikációját; s így könnyebben szembeneézhet a világ kihívásaival. Aki pedig a saját érzelmeit megérti, feldolgozza, azokat képes adekvát módon környezetére felé kifejezni, képessé válik a másik ember érzelmi közléseinek észrevételére és azok megértésére.²⁸

Mentálhigiéne szempontból igen fontos, hogy mindenki tartozzék egy családhoz, közösség(ek)hez, végső soron pedig egy nemzethez. A nemzethez való tartozás, a nemzeti identitás letéteményese a néphagyomány. Ahogy *Kodály Zoltán* mondta: „A tudat alatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány (...).”²⁹

Kodály zenepedagógiájának az az alapja, hogy „... építeni csak a meglévőre lehet, a néphagyományra, különben levegőbe építünk”.³⁰ *Kodály Zoltán* határozottan kiállt amellett, hogy a gyermekeket a magyar nép zenei kincsére kell megtanítani, hiszen az képviseli a magyar észjárását. Ugyanígy van ez a magyar népmesékkal is: azok a magyar nép szimbolikáját tartalmazzák. Ezért helytelen, hogy az alsó tagozatos olvasókönyvekből eltűntek a magyar népmesék, és helyükre afrikai, ázsiai népmesék kerültek. Így a gyermeknek egyszerre több szimbólumrendszert kell megtanulnia, és végül egyikben sem érzi magát otthon. *Kodály* ezt így fejezi ki: „A többnyelvű gyermek végül egyiket (ti. egyik nyelvet – B.P.) sem tudja igazán. A keverék zenén tartott gyermek pedig sehol sem érzi magát zeneileg otthon, de leginkább idegen neki a magyar.”³¹ Ez nem jelenti azt, hogy idegen népek kultúrájával ne lehetne megismertetni a gyermeket, sőt ellenkezőleg, éppen azt a célt szolgálja, hogy a már megtanult kultúrához viszonyítani tudja az összes többi.

Mindent egybevetve elmondható, hogy a népmesék pszichológiai hatásuk mellett aktívan részt vesznek a gyermek szocializálásában is. Ezért mind a pszichológiai, mind pedig a pedagógiai megfontolásokat figyelembe véve ki kell jelentenünk, hogy a népmesék (sőt *Kodály* gondolatai után mondhatjuk: a néphagyomány) mással nem pótolható szerepet töltenek be a kibontakozó gyermeki lélek életében. Ez egyben azt is jelenti, hogy küzdenünk kell minden olyan tendencia ellen, amely a népi hagyományokat, így a népmeséket is, figyelmen kívül hagyva akarja a gyermeket felnevelni. Ennek ugyanis felnőttkori identitászavar lehet az eredménye.

A felnőtt ember és a népmese

A felnőtt ember meséhez való viszonyát sajnos nagymértékben befolyásolják azok az előítéletek, hogy a mesék kizárólag a gyermekeknek valók. Pedig a mese volt évszázadokon keresztül a falusi emberek szórakoztató irodalma. A keleti országokban pedig a meséket lelki konfliktusokra is alkalmazták. Ez volt nép „spontán

²⁸ *Andrásfalvy Bertalan*: A másik anyanyelv. In: *Györi Nagy Sándor és Kelemen Janka* (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II. Pszicholingva Nyelviakola mb. a Széchenyi Társaság, Bp., 1992. 5–10. o.*

²⁹ *Kodály Zoltán*: Zene az óvodában. In: *Visszatekintés I. Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1982. 95. o.*

³⁰ *Kodály Zoltán*: Merjünk magyarnak lenni a zenében is. In: *Visszatekintés I. 172–173. o.*

³¹ *Kodály Zoltán*: Magyar zenei nevelés. In: *Visszatekintés I. 174–177. o.*

pszichoterápiája”, nemegyszer pedig tudatosan használták azokat a lélekgyógyászatanban. Legismertebb példája ennek az Ezeregyéjszaka meséi.

Századunkban „újra felfedezték” a mesék, a történetek gyógyító hatását. Ez a biblioterápia. *Nosrat Peseschkian* az úgynevezett pozitív pszichoterápiában a történeteket (származásából következően a keleti történeteket) állítja a terápiás folyamat középpontjába.

Peseschkian a történeteknek több funkciót is tulajdonít. Ilyen funkció a tükörfunkció, melynek során az olvasó azonosulva valamelyik szereplővel a maga problémáit is vizsgálhatja a történetben. A másik a modellfunkció: a történetek nemegyszer utat mutatnak a megoldásra. A harmadik a közvetítő funkció. Ennek során a bizalmatlan klienst a történeteken keresztül tudja megközelíteni a terapeuta. A raktárhatás lényege, hogy a történeteket egyszerűségükönél fogva könnyen megjegyzik a kliensek, s azt a későbbiek folyamán bármikor – ha bajba kerülnek – fel tudják használni. A hagyományközvetítő funkció egyaránt vonatkozik a kulturális, a családi és az egyéni élet tapasztalatainak eredményét őrző hagyományokra. Létezik a transzkulturális közvetítő funkció, amely arra hivatott, hogy hírt adjon más kultúrák játékszabályairól, mintáiról, modelljeiről. Fontos megemlíteni a regresszív funkciót is. Ez azt jelenti, hogy a felnőtt – miközben hallgatja a történeteket – visszacsúszik egy korábbi fejlődési fokra, eltűnnek a korlátok közte és a terapeuta között, és ez nagymértékben növeli a terápia hatásfokát. A terapeuta a történet elmesélésével ellenmintát mutat a kliensének, amit a kliens elfogadhat, de vissza is utasíthat – ez az ellenminta-funkció. Utoljára pedig meg kell említenünk a történetek álláspont-változtató hatását, ami gyakran a meglepetés erejével hat egy aha-élmény kíséretében.³²

Botor az a felnőtt ember, aki a meséket – magához méltatlan gyermekirodalomnak tartva – mellőzi. Ha valaki nem is hisz a mesék, a történetek „gyógyhatásában”, még akkor is örömet tud önmagának szerezni, ha azokat mint irodalmi műveket olvassa.

Végkövetkeztetések

A múlt tudata és a jövő reménye nélkül a jelen csak szorongás lehet számunkra, ahogy *Buber* mondja: „tisztá jelenlétben nem lehet élni, felemészténé az embert”. Életet berendezni csak a múltban lehet, úgyhogy minden pillanatot meg kell tölteni tapasztalással és használással.³³ Népmeséink megismertetik velünk kollektív múltunkat, és eközben személyre szabott jövőt mutatnak, amivel tartalmassá és biztonságossá teszik a jelent. Aki ennek ellenére a népmeséket, a néphagyományt figyelmen kívül hagyja, nem számol azok életet adó, életet fakasztó és életet tápláló jelentőségével, az elvágja a népet gyökereitől, ezzel kvázi neurotizálja.

Mint a gyökereitől elvágott fa, úgy sorvad el az a nép is, amelyik nincsen tisztában nemzeti történelmével, nemzeti kultúrájával, hisz nincs miből és nincs mire felépítenie jövőjét. Ezért bölcs az a nemzet és az az ember, aki népe és a saját írott és íratlan történetéből merítve, abból okulva építi a jövőjét. És balga az a nép és az az ember, aki saját kultúráját félredobva idegen kultúrát erőltet magára, s úgy próbál boldogulni.

³² *Nosrat Peseschkian: A tudós meg a tevehajcsár. Helikon Kiadó, 1991. 5–51. o. alapján*

³³ *Martin Buber: Én és Te. Európa Könyvkiadó, 1994. 43. o.*

Dömötör Ákos

Comenius két példája a farkasgyermekéről

A nagy pedagógiai gondolkodó nagyon jól tudta, hogy a példák csak akkor hatnak, ha azok időszerűek, és az olvasók jól ismerik őket. Comeniusnak a tanulást kellett hozzáfűznie az eléggé jól ismert elbeszélésekhez.

Igazán nem lehet Comeniusról azt állítani, hogy a nagy pedagógiai gondolkodó a korabeli prédikációk illusztratív anyagát, a kalandos írások ismétlődő képeit, az exemplumokat gyakran alkalmazta volna. Bár egyik tanára, a herborni *J. H. Alsted* 1630-ban azt jelentette ki *Philosophia practica*-jában, hogy a *beatitudo moralis* megvalósításához akar hozzájárulni. Így *Alsted* a „locus communis”-t tudományos fogalommal fejlesztette, és ennek rendezőelvül pedig a topikát tette.¹ Rendszere Comenius szerint: *promptuarium vere universalis eruditionis* volt.²

Tehát Comenius jól ismerte az exemplumok jelentőségét, és tisztában volt azok korabeli szerkesztési módszereivel. Felhasználásukról nem mondott le teljesen, de vigyázott arra, hogy a szemléltetőanyag ne nyomja el a gondolatvezetést és ne gátolja saját mondanivalójának kifejtését.

Érdemes felfigyelni a *Didactica magna*-ból származó két exemplumra, amelyet Comenius részletesen idézett fel az általa megjelölt forrásokból.³ Két történetet ismertetett a farkasgyermekéről. Hogy megértsük e két mondai elbeszélésnek új, comeniusi jelentését, emlékeztetek én is legalább tartalmilag a két történetre.

Comenius a farkasgyermekéről

Az első történet *Dresser Mátyástól* származik a forrásutalás szerint. Comenius *Camerariust* is feltünteteti forrásul azzal a megjegyzéssel, hogy más hasonló esetet csatolt hozzá az auctor.⁴ Tehát Comenius egész bizonyosan valamelyik promptuariumhoz nyúlt a tanulságos történet felidézésekor, és a hasonló elbeszélés halmozásból emelte ki a neki tetszőt.

Az első mondai elbeszélés a következő részleteket tartalmazta: 1. 1540 táján Hessen egyik erdei falucskájában eltűnt egy hároméves gyermek szülei gondatlansága miatt. 2. A parasztok megtalálták az elvadult kisfiút a farkasok között. 3. A farkasgyermeket elfogták, és a grófhoz vezették. 4. A farkasgyermek teljesen állati módon viselkedett bemutatásakor. 5. A gróf utasítására a farkasgyermek az emberek közt megtanulta a járást és az értelmes beszédet. 6. A farkasgyermek ezután elmondta, hogy korábban vadállatok rabolták el, és köztük élt.

A másik elbeszélés a farkasgyermekről elemeit tekintve jelentős mértékben különbözik az előzőtől: 1. Nemesek vadászat közben Franciaországban 1563-ban

¹ Brückner, Wolfgang (ed.): *Volkserzählung und Protestantismus. Ein Handbuch zur Tradierung und Funktion von Erzählstoffen und Erzählliteratur im Protestantismus*. Berlin, 1974. 48. o. 130. láb.

² Brückner: i. m. 68. o.

³ Comenius, Ámos János: *Didactica magna*. Bp., 1992. 66–67. o. VI. fejezet 6.

⁴ Comenius: i. m. 6. o.

12 farkast ejtettek el, és velük egy hét év körüli fiút fogtak el. 2. Az elvadult farkasgyermek teste állati jellegű volt, beszéde tagolatlan üvöltésre hasonlított. 3. Elfogása után hét hónapon belül megtanult beszélni. 4. Városról városra járva mutogatták az embereknek. 5. Egy szegény asszony saját fiára ismert benne.

A farkasgyermekéről szóló két elbeszélés az alapvető motívumegyezés ellenére részleteiben lényegesen különbözik egymástól. A farkasgyermek megtalálásának helye egyik esetben német terület, másik esetben Franciaország. Hol parasz-
tok, hol vadászó nemesek találják meg az elvadult gyermeket a XVI. század első felében vagy több mint húsz év elteltével. A farkasgyermek megjelenésében és viselkedésében számos eltérés van, ha a két elbeszélésszeveget összevetjük. Az apró eltérésekből azt a következtetést lehet levonni, hogy az életben lejátszódott esetek természetesen egymástól függetlenül fordultak elő. Már ez önmagában az elvadulás hitelességének a tényét támasztotta alá.

Az elbeszélések folklór háttere

A farkasgyermek motívuma a folklórban jól ismert. Az ókori római mondában nőstényfarkas szoptatta a fiúkat, Romulust és Remust. Ez a fantasztikus történet Róma alapítási mondájaként vált világhírűvé.⁵ Szobrok és domborművek ábrázolták a Római Birodalom területén az ikreket az őket szoptató anyafarkassal.⁶ A római Romulus és Remus-monda Afrikában is előbukkant némi módosítással.⁷ Egy kisfiú és lányka, szintén ikertestvérek, szörnyű tigris utleket meg az őserdőben. A félelmetes vadállat csodálatos módon nem bántotta, sőt táplálta és gondozta mindkettőjüket. Egy másik mitikus elbeszéléspárhuzamban a burmai hős mint fiatal legény a tigris fülénél fogva vezette az őserdőn át.⁸

Az említett mitikus jellegű elbeszélések a különleges esemény fölötti őszinte csodálatot őrizték meg számunkra, de hiányzik belőlük a comeniusi tanulság, amely a XVI. század elején ugrik a szemünk elé. A vadállatok által táplált, elvadult gyermekek az emberi nevelés elmaradásának szomorú következményeit példázzák.

Maradjunk még a népköltészet néhány jellemző motívumánál, amely megvilágíthatja az emberrabló vadállat formái változékonyságát, összefüggésbeli vibrálását és az elbeszéléskultúra építőkövének, a motívumnak rugalmas anyagát. Az a motívum, miszerint az erős ember egy férfi és egy nőstény medve fia, szerte a világon ismert.⁹

⁵ Kis Ferenc és Muraközy Gyula (szerk.): *Livius, A római nép története a város alapításától*. I. köt. Bratislava 1982. 20. o. 177. sz.

⁶ *Szirmai Krisztina: A római eredetű újabb ábrázolása Pannoniában. Antik Tanulmányok XVIII (1971). évf. 259–266. o.*

⁷ *Holding, James: The King's Contest and other North African Tales*. London–New York–Toronto, 1964. 39–47. o.

⁸ *Zapadova, Je.: Volšebnaja arfa. Szkazki narodov Burmi*. Moszkva, 1977. 15–20. o.

⁹ *Thompson, Stith: Motif-Index of Folk Literature*. III. köt. Bloomington, 1958. 177. o. F611.1.5. mot. (Strong man son of man and she-bear).

A medve mint szerető elég gyakran fordul elő mondákban, mítoszokban és mesékben.¹⁰ A magyar népmesékben *Medve Jankó* egy papnak a fia volt, aki egy elhagyott szigeten élt.¹¹ Még durvábban fogalmazta meg *Fedics Mihály* ezt az elbeszélésmotívumot, amelyben egy pap megerőszkolt egy nőstény medvét. A vadállat így esett tőle teherbe.¹² Az elbeszélésmotívum rugalmasságát bizonyítja a csuvas mese részlete, amely arról szól, hogy az elrabolt asszony medvétől esett teherbe és szült tőle származó nagy erejű fiút. Őt hívták Medvefiúnak.¹³ Ugyanez a mitikus mese a Medvefiúról a bosnyák elbeszéléskincsből is előkerült.¹⁴

Sorolhatnánk úgyszólván vég nélkül a népi elbeszéléskultúrából a történeteket, amelyek közelebb-távolabb állnak a farkasgyermek alakjához. Egy láncszemet kell említenem a mítosz és a szokás összefüggéséhez. Ez a motívumfejlődés érdekes állomásaként rávilágít az „elvadult gyermek” történeti gyökereire. Latin-Amerikában a medvefeleséggel kapcsolatos alakoskodás a karneváli szokásokban rámutat arra, hogy a korai társadalmi formációk embere a vadállatokkal és a természeti világgal egészen más, organikus viszonyt teremtett, mint a kései, modern kultúra.¹⁵ Az Európán kívüli szokáskomplexum mitikus összefüggései átvezetnek a vadember képzetéhez, amely a XVI–XVII. században felbukkant egy időben a farkasgyermek említésével.

A vadember képzetköre

Az Újvilág meghódításával jó néhány új kultúra nyílt meg az európai ember számára. Az új földrészt meghódításával rengeteg új ismeret ömlött Európába, segített a középkorból kilábaló embernek felfedeznie az eltérő kultúrák törvényszerűségeit, rájőnnie a különbségek okainak mélységére, és felidéznie az ókori európai műveltséget, finoman lehántva róla a mitikus köntöst.

Az európai hódítók találkozása a vademberrel nagy hatású volt. A kulturális relativitás gondolatának elterjedése azonban lassan történt, kb. kétszáz év kellett ahhoz, hogy a más műveltségi körben élő vadember képzete széles társadalmi szférában, jelentékeny néptömegek közt ismeretessé váljon.

A vadember felfedezésével a XVI. század végén megváltozott az európai történelemfelfogás: megszületett a civilizáció egységes fogalma a barbárság fogalmának kiküszöbölésével.¹⁶ Ez a tudati fejlődés az európai aranykor képzetkörével lehetőséget adott a természeti állapot értelmezésére, valamint az erkölcsi norma történeti távlatokba való helyezésére. A farkasgyermekéről szóló elbeszélések az európai valóság mindennapjaiból származtak, és szinte kapcsolódtak *Montaigne*

¹⁰ Thompson, S.: i. m. I. köt. 463. o. B611.1. mot.

¹¹ Magyar Népköltési Gyűjtemény XIII. köt. 14. o.

¹² Új Magyar Népköltési Gyűjtemény I. köt. 210. o. 7. sz.

¹³ Mézáros Gyula: Csuvas népköltési gyűjtemény. I. köt. Budapest, 1909. 93. o.

¹⁴ *Palazestra, V.-Fabijanic, R.*: Narodne pripovijetke iz Bosne. Glasnik Zemaljskog muzeja u Sarajevu XIII. (1958) évf. 168. o. 143. sz.

¹⁵ Szerov, Sz. Ja.: Medvegy-szuprug (Variacii obrjada i szkazki u narodov Jevropy i Ispanszkoi Ameriki). Folklor i isztoricseszakja etnografija: Moszkva, 1983. 170–190. o.

¹⁶ Cocchiara, Giuseppe: Az örök vadember. A primitív világ jelenléte és hatása a modern kultúrára. Bp., 1965. 32. o.

kifejtett gondolataihoz az aranykorról. A társadalomból kiszakadt ember éppen úgy elvesztheti a műveltséget, mint az emberiség valaha az aranykorban birtokolt értékeket. Az Újvilág természeti népeinek megismerése elvezetett tehát a XVI. század második felétől az antikvitás újrafelfedezéséhez.

A prédikációirodalom tanulságai

A XVI–XVII. században a hitszónokok egyre-másra szőtték bele szentbeszédeikbe az ókori irodalomból származó példáikat. A promptuáriumok,¹⁷ az igehirdetéshez szolgáló nyomtatott segédkönyvek¹⁸ a példaláncolatok bőségét kínálták a gyakorló prédikátorok számára.

Az egyiptomi szfinx sejtelmes és ellentmondásos alakját próbálom felidézni annak a bemutatására, miként szívott magába az elvadult ember, a más környezetben élő egyén mitikus attribútumokat, és vált az önismeret szimbolikus kifejezésévé.

A szfinx alakja és rejtélye

Az emberfejű állat mitikus alakja meglehetősen változékonyságot mutat az ókori egyiptomi és görög hagyomány eltérései miatt. Hol a férfifejű mitikus oroszlán bukkan elő, hol a női felsőtestű, néha szárnyas mesei lény tűnik fel az ókori régiségből.¹⁹ A *sphinx* szó megjelenésében nagy szerepe volt a francia nyelvben a korai irodalmi tevékenységnek. Már *Rabelais*-nál előfordult 1552-ben nyilván a görög vagy latin nyelv hatására.²⁰ A görög műveltségnek köszönhető²¹, hogy a szfinx rejtélyes alakjához hozzákapcsolódott a találós kérdés²² és Oidipusz sikeres rejtvényfejtése.²³ 1640-ben *Keresszegi Herman István* említette művében a szfinx nevét, és jelentését is megadta.²⁴ Szerinte „nem illik az istenek titkait kutatni”, ezt fejezi ki a rejtélyes mitikus alak. Az egyik marosvásárhelyi iskoladráma 1775–1777 között így említette a rejtvényfejtés motívumát: „Oedipus megfejtén míg a Sphinx meséjét, El úzi Thébétől e szörnyű métejét...”²⁵

Az emberfejű állatfigura és a rejtvényfejtés elbeszélésmotívuma továbbra is szorosan összekapcsolódott egymással, mert a prédikátorok az ókori görög mitológiai és irodalmi hagyományt idézték.²⁶ Így vezetett a szimbólumfejlődés Petőfinél a

¹⁷ *Margitai Péter*: Az Isten törvényének Szentírás való magyarázataja. (RMK I 473.) Debrecen, 1617. 62b–63/a–b o.

¹⁸ *Keresszegi Herman István*: A keresztény hit ágazatairól való prédikációk tárháza. (RMK I 708.) Debrecen, 1640. o.

¹⁹ *Művészettörténeti ABC*. Bp., 1961. 390–391. o.

²⁰ *Dauzat, A.*: Nouveau dictionnaire étymologique et historique. Paris, 1971. 708. o.

²¹ *Kluge, Friedrich*: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. (Neu bearb. von E. Seebold.) Berlin, 1989. 666. o.

²² *Thompson, S.*: i. m. 445. o. H761. mot.

²³ *Thompson, S.*: i. m. 424. o. H541.1.1. mot.

²⁴ *Keresszegi Herman I.*: i. m. 184. o., 470. o.

²⁵ *Varga Imre* (szerk.): Protestáns iskoladrámák. I. köt. Bp., 1989. 582. o.

²⁶ *Ketskeméti Zsigmond*: Falusi prédikációi. II. köt. Pozsony–Pest, 1805. 159. o.

vidám *sphinx*hez²⁷ vagy Jókainál a *szörnyeteg nő* fogalmához.²⁸ Sőt az erotikus elbeszélések egyik típusában a teve szeret bele a szfinxbe.²⁹

A szfinx mitikus alakja lényegében rámutat a farkasgyermekről szóló elbeszélés lényegére. Az elvadult egyén testileg nagyon hasonlít a vadállathoz, de az emberi fej elárulja származását. A szfinx mítosza az elvadulás jelenségét és tényét mesés ködfátyolba burkolta. A farkasgyermek különössége megmaradt az empíria síkján, nem csapott át a mítosz világába, hogy majd a művészet szimbólumaként az emberi bölcsességgel hordozója és kifejezője legyen. *Comenius* a farkasgyermekről szóló elbeszélés alkalmazásával lehántotta a mitikus rétegeket az elvadultság különös életmotívumáról. Így azt a bölcsességet, amit a szfinx mitikus lény mondott el talányosan, neki magának kellett elmondania most már egyértelműen a kor emberének. A szfinx talánya ezáltal a polgári neveléstudomány rávezetési módszerében élhetett tovább.

A farkaskoldus félelmetes alakja

A késő középkori népi elbeszélések tanúsága szerint a kicsiny európai települések lakói iszonyúan rettegettek a farkasoktól. Egy svájci monda az Uri kantonból azt beszélt el, hogy a farkas egy szerencsétlen gyermeket ragadott el és széttépte.³⁰ Ugyanez játszódott le az egyik dán monda tudósítása szerint: a *werwolf* gyermeket rabolt.³¹ A svédeknel a *werwolf* mint szörnyű vőlegény bukkant elő a néphagyományból.³² A lengyeleknél ez a küldött farkas *wilkolak* volt, szerepét és jellegét tekintve beilleszkedett az európai prózafolklorba.³³ A német mondai hagyomány a juhászt mint küldött farkast említette.³⁴ Máskor pedig a *werwolf* az ártó szellemek közt szerepelt.³⁵ A magyar farkaskoldus korai előfordulása is azt bizonyította, hogy az európai *werwolf*-hiedelemkör széles földrajzi elterjedése mellett mély történelmi gyökerekkel rendelkezett. Ha csak Lúkaón farkassá változására gondolunk az ókori görög mitológiából,³⁶ akkor meggyőződhetünk a szellemi hagyomány kútjának mélységéről.

Az elbeszélések időszerűségéről

A farkasgyermekéről szóló elbeszélések *Comenius* Európájában közszájon forogtak. Ezeket a különleges híreket elmondták, majd továbbadták. Egyszóval hitelességükhöz nem fért kétség. A német történelmi mondák bizonyították, hogy széles körben terjedtek el. Az egyik német monda azt mesélte el, hogy a hesseni tájon

²⁷ Petőfi-szótár. IV. köt. 143. o.

²⁸ Jókai-szótár II. köt. Bp., 4. n. 328. o.

²⁹ Hoffmann, Frank: Analytical Survey of Anglo-American Erotica. Buffalo, N. Y., 1973. 272. o. X734.5.1. mot.

³⁰ Müller, Josef: Sagen aus Uri. Aus dem Mund gesammelt. III. köt. Basel, 1978. 305. o. 1543. sz.

³¹ Kamp, J.: Danske Folkeminder. Aeventyr, Folkesagn, Gaader, Rim og Folketro. Odense, 1877. 264 (866). o. 15. sz.

³² Christiansen, R. T.: The Migratory Legends. A Proposed List of Types with a Systematic Catalogue of the Norwegian Variants. FFC 175. Helsinki, 1958. 58–60. o. 4005. sz.

³³ Krzyzanowski, Julian: Polska bajka ludowa w ukladzie systematycznym. II. köt. Warszawa, 1965. 226. o. 8084. sz.

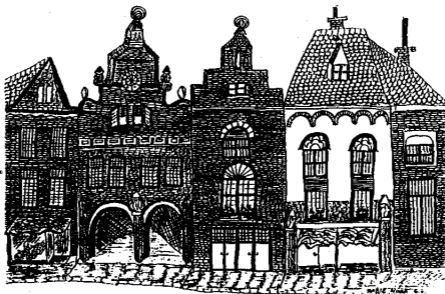
³⁴ Petzoldt, Leander: Deutsche Volksagen. München, 1978. 2. 69–70. o. 102. sz.

³⁵ Petzoldt, L.: i. m. 405. o. III. térkép.

³⁶ Thompson, S.: i. m. 15. o. D113.1. mot.

előkerült egy gyermek, akit farkasok raboltak el. Meg kellett tanítani az elvadult lényt az emberi járásra. Csak így illeszkedhetett vissza némiképp az emberi társadalomba.³⁷ A másik német mondai redakció szerint Wetterauban, 1344-ben a parasztok elfogtak egy kisfiút. Szintén elvadult állapotban volt a szerencsétlen gyermek, akit meg kellett tanítani az emberi beszédre. 1577-ben *Brabanti Vilmos* elbeszélése szerint a werwolf gyermekeket üldözött. Egy másik történet a farkasokat jótevőkként tüntette fel. A szörnyű vadállatok egy gyermeket mentettek meg a pusztulástól. 851-ben éhínség tört ki, és egy férfi Thüringiában saját gyermekét akarta elfogyasztani emiatt. A farkasok egy szarvast üztek a kétségbeesett férfi elé, aki így élelemhez jutott. A farkasok így mentették meg a gyermeket és apját a pusztulástól.

A farkasgyermekéről szóló elbeszélések időszerűségét Comenius biztos gyakorlati érzéssel ismerte fel, és a *Didactica* magnában ezért hivatkozott rájuk. A nagy pedagógiai gondolkodó nagyon jól tudta, hogy a példák csak akkor hatnak, ha azok időszerűek, és az olvasók jól ismerik őket. Comeniusnak a tanulást kellett hozzáfűznie az eléggé jól ismert elbeszélésekhez. Ezek a példák azért hatottak a *Didactica magna* olvasóira, mert csupán az elbeszélések hozzáfűzött tanulságaival kellett azonosulniuk.



³⁷ Petzoldt, Leander: *Historische Sagen*. I. köt. München, 1976. 202. o. 216a-b. sz.

Domschitz Máttyás

Hét erő a sikerhez

– Egy heurisztikus modell a siker készségeinek nevelési megszervezéséhez –

A tanulmány előző részében a sikerről való gondolkodás elvezetett minket a pozitív önértékeléshez és a sikeres emberek autonómiájához. Innen a nagy alkotók belső öntörvényei felé indulunk, így most ebben a részben a siker készségeit kutatva ezen belső tényezők felé fordulunk az előző részhez képest mélyebbre nézve a személyiség mélyebb rétegei felé.

De egyáltalán, mi az, hogy siker?

Ha a témánknál maradva a személyiségfejlesztő tréningeket, sikertréningeket, akkor tekintjük sikeresnek, ha azok üzleti sikert hoznak, akkor fontos lesz, hogy olyan sikerkritériumok mentén fogalmazódjanak meg a tanfolyamok ajánlatai és hatóanyagai, amelyek a fizetőképes kereslettel rendelkező rétegek tipikusan olyan vágyaira alapoznak, amelyekért azok hajlandóak pénzt, időt, energiát áldozni. És ez így van rendjén, ha az üzleti sikert választja a tanfolyam alkotója a siker egyik kritériumának. Például valószínű, hogy nem személyiségfejlesztő csoportot kell hirdetni, mert a személyiség fejlődése mint érték, könnyen lehet, hogy nem ugyanannak a rétegnek a domináns értéke, mint amelyik erős fizetőképes kereslettel rendelkezik. És ha folytatnám a példákat, máris belekeverednék olyan értékpreferenciák, sorrendek és előítéletek rendszerébe, amelyek éppen azt illusztrálnák, hogy *ahány ember, annyi értékrend és annyi sikerkritérium* létezik, és a céloknak annyi fontossági sorrendje.

Itt most azt akarom elérni, hogy „a” siker készségeihez keressek értelmes rendszert, és ha lehet, olyat, amely nem szűkül le az üzleti siker kritériumrendszerére, de az is befér (éppen attól, hogy nem szűkül le erre a metszetre, fog segíteni az üzleti sikerhez is), és értelmezhető a rendszerben. A másik oldalról viszont el kell kerülni azt, hogy semmitmondó általánosságokat mondjunk.

Tehát, hogy mi a siker, arra ahányan vagyunk, annyiféle mondhatunk. Ami az egyikünk számára siker, az a másikunk számára lehet jelentéktelen apróság, vagy éppen kudarc. Különböző értékkritériumok mentén mondjuk valamire, hogy az „jó”, „helyes”, „helyénvaló”, „értékes”, szóval különböző kritériumok megléte esetén mondjuk egy cselekvésre, cselekvés eredményére vagy éppen a nem cselekvésre, hogy az sikeres. Mindenesetre valami *eredményjellegűt* értünk, inkább így mondanám, érzünk a siker kifejezésben. Valami eredménnyel járt. Valami, ami fontos, létrejött a cselekvés vagy nem cselekvés, a magatartás hatására. Ez a siker egy másik oldalára éreztet rá minket. Valami eredmény, amit a magatartás váltott ki. Így nem érzünk sikeresnek egy kellemes nyári napot, amikor jó az időjárás, pedig biztos a jobb dolgok közé soroljuk mindannyian, de sikeresnek könyveljük el, ha ezen a napon magatartásunk eredményeképpen valami olyan történt, amit el akartunk érni a magatartásunkkal. Ezért valamilyen magatartás következtében bekövetkező, elért állapotként írom körül a sikert.

Az előbbieken európai gondolkodásunk révén két megfogalmazás könnyen adódhatott volna, ha azt írom például, hogy az „egyén cselekvése eredményeképpen elért célt” nevezhetjük az egyén sikerének, és lényegében a tanulmány első részében ezzel a sikerképzettel dolgoztunk. De sikeres lehet egy másik értékrend szerint a *nem cselekvés* állapota, és helyes és sikeres lehet a „céltalanság”, pontosabban a „*vágytalanság*” állapota, szintén másik értékrend szerint. Tehát, ha nem akarunk csak az európai kritériumok által gondolható értékeknel maradni, akkor más kultúrák elveit is érdemes felhasználni; például a kelet elveit. Itt eddig a taoizmus „nem cselekvés” eszméjét (amely persze nem passzivitást és téltlenséget jelent) és a buddhisták „*vágytalanság*” elvét említettem. (De találhatunk ilyen eszméket az európai misztikus gondolkodóknál, például Eckhart mesternél vagy a „Tudatlanság felhője” ismeretlen szerzetes szerzőjénél.)

Folytatva az európai és a keleti észjárás alapvető különbségeinél, európai ésszel természetesnek vesszük, hogy a siker az egyén, az „én” céljaihoz kötött fogalom: „Én ezt értem el”, mondja valaki, és széles karmozdulatokkal mutat a megszerzett ingatlanra, vállalkozásra (az énes birodalomra), de ismerünk olyan keleti nagy hatású eszméket, amelyek éppen az „énteleség”, az „énnélküliség” elérését tekintik eredménynek, gondolhatunk a jóga, a buddhizmus, a taoizmus rendszereire. Ezért a sikerkritériumok rendszerébe fel kell venni (és később kiderül érdemes is) az „énes” és a „nem énes” elveket is. Ez lesz az egyik rendező elv, amely alapján sikerkritériumokat csoportosíthatunk. „Az egyén (az én) eléri a céljait, és kiteljesedik. Tevékenysége eredményeképpen *valami megváltozik a környezetben.*” Ez az egyik típusú, a nyugati, az európai gyakorlatias siker. Az énes, a kiterjedő, az expanzív siker.

A személy kinyílik a világ felé, és befogadja a belső vagy külső, esetleg a felső világ hatásait. Ennek hatására eléri a megvilágosodást, a bölcsességet, vagy találkozik Istennel, megtér valamilyen vallás kebelébe, az „egyetemes áramlatba”, a „fénybe”. De idetartozik az ihlet állapota is. És idetartozó az a siker is, hogy a nő elfogadva, befogadva a férfit, méhében elfogadva a növekvő gyermeket, megszüli azt. *A személy be- és elfogad.* Ez a keletiesebb, misztikusabb oldal. De ez az oldal létezik a európai kultúrában is, bár kevésbé ismert módon, de az igazán nagy alkotások nagy részéről tudható, hogy így születtek meg. Az alkotó figyelte, s be- és elfogadott. S hogy mit kezdett ezzel, az már kultúrák és egyének szerint is változó. Expanzív módon vállalkozást, mozgalmat, iskolát, vallást szervezett rá, talán elvonult csendes meditációkba, vagy „csak” boldogabban, sikeresebben élt tovább, ez már változó. Mindenesetre a befogadást, a kiterjedés ellentétét sem hagyhatjuk ki a sikerkritériumok s a siker összetevőinek rendszeréből. Ez lesz a másik rendező elv: az expanzív, kiterjedő sikerelv és a befogadó, figyelő sikerelv.

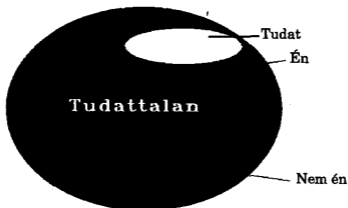
Nézzük meg részletesebben ezeket a rendszerező dimenziókat!

„Én” és „nem én” és „expanzív” és „befogadás”.

Az „én” és a „nem én”

Ebben a sikerhez vezető erők közül a közvetlenül a személyhez tartozókat megkülönböztetem a személyhez közvetlenül nem tartozó erőktől, s a legjellemzőbb elválasztásnak a valóságosan is létező elválasztást veszem: az *én világának elválasztását a nem én világtól.* Az én alatt a személyiség, a személyes magatartás vezérlő alrendszerét értem. „...a személyiség maga sokkal bonyolultabb és

1. ábra



nagyobb rendszer, mint vezérlő alrendszere, az én, és még ezen belül is viszonylag kis rész az, ami tudatos." (Buda Béla)

Az én „dolga” a belső törekvések, az ösztöntörekvések és a külvilág közti elvárások egyeztetése, a különböző külső és belső tendenciáknak megfelelő szervezett magatartás szabályozása. *Beenged* a tudatos viselkedés szintjére, *vagy elfojt* belső tendenciákat, *beenged* vagy *kiszorít* külső hatásokat, mindenképpen *szelektál*. Ennek során építi és őrzi a személyiség integritását, azonosságát.

Itt most a siker erőinél az individuális célokat az elkülönült egyén magatartását, értékeit, motívumait jelzi. „Én mit akarok elérni”, „nekem mire van szükségem”. És az én szűkebb, mint a személyiség. Az énnek lehet másra szüksége, mint az egész személyiségnek, sőt akarhat (nem is ritkán) olyat, amely káros lehet a személyiségre. Ezért állandó, dinamikus szabályozó rendszer a belső világ és az én s a külső világ és az én közötti kapcsolatokban.

A tudatos én ennél is szűkebb. Itt most a tudatosán eldöntött célokat jelentse. Egyelőre maradjunk annál, hogy a tudatos én sikere nem azonos az én sikerével, és ezek nem azonosak a teljes személyiség sikerével. De a tudatnak kitüntetett szerepe van a magatartás szabályozásában. Tudatos énünkkel éljük a mai, modern ember életét, még ha tudjuk is, hogy ez a tudat vékony kéreg a tudattalan személyes lét és a tudattalan lét felett. Felnőtt embereként tudatosan dönthetjük el az ismerkedést a nem tudatos erővel is. Pontosabban: tudatosan is dönthetünk.

A „nem én” világa pedig egyfelől az a mindennapi ismert külvilág, amelyben tudatosan élünk, s amely akarjuk, nem akarjuk szerepet játszik sikereinkben, kudarcainkban. Céljaink, vágyaink és ezek elérési lehetőségei benne is gyökereznek. A nagyobb ház, a jobb autó, a szakmai sikerek, a nagy része annak, amit sikernek *tanultunk*, ebből a külső világból származik és ebben érhető el. Ebben kooperálunk másokkal céljaink érdekében, s itt szerezhetünk „külső, mozgósítható” erőforrásokat személyes sikereinkhez.

A „nem én” világhoz tartozik az a titokzatos és kevésbé ismert belső világ, amelyet tudattalannak nevezünk, s ma még nem ismert az, hogy a személyes szférához, a külön személyként létező egyénhez tartozó tudattalan és a kollektív tudattalan, valamint a fizikai létben létező tudattalan – amely szintén *tudattalan* – között vannak-e olyan határok, mint „én” és „nem én” között, sőt vannak-e egyáltalán határok. Míg a külső világból vehetünk fel hiteleket s munkatársakat egy vállalkozáshoz, ebből a belső világból származnak az ötleteink, intuíciónk,

személyes energiáink, ez a szféra a kapcsolat az élethez, a bennünk is élő természethez. A vele való intenzív kapcsolat hatalmas erő a személyes sikereinkben is. És ehhez a világhoz, ennek be- és elfogadásához értékrendek is kötődnek, különösen a belső fejlődéssel kapcsolatos értékek és a misztikus, vallásos értékek.

A jin és a jang. A kiterjedő és a befogadó világa: a férfi és a nő világa

Az eddigiekben is használtam e kettősséget, csak nem fogalmaztam meg explicit formában. Van, hogy a kifelé történő aktivitás visz sikerre, s van, hogy a befogadás; a befelé figyelés. Az ötletekhez, a megérzésekhez, a „rájövésekhez” a befogadó, a *jin* erő segít minket hozzá, s a dolgok végigcsinálásához, a kifele történő alkotáshoz pedig a másik: a *jang* ereje. Mik ezek az erők? Előre kell bocsátani, hogy ezek, ebben a megfogalmazásban nem tudományos fogalmak, inkább az intuitív megérzésekhez segítenek minket. Majd bátrabban is fogalmazok, ahol több lesz a tudományos felismerés és tényanyag. Így írja a „*Jí Csing*”, *A változás könyve, az ősi kínai jóskönyv* bevezetője:

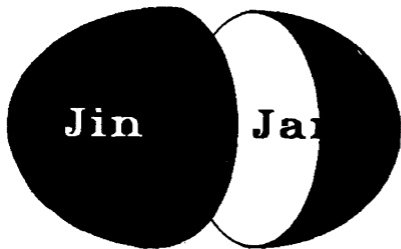
A legfőbb rendezőerő megnyilvánulásaként a dolgok alapvetően kétféle természetűek lehetnek: jang, avagy jin színezetűek. Ez az alapvető kettősség magukra a hatóerőkre is vonatkozik: vannak jangáramlatok és jináramlatok.

Jang = az égi, az aktív, a pozitív, férfias, szilárd, erős és fénylő – és így tovább – minőség, a szellem ereje.

Jin = a földi, a passzív, a negatív, nőies, elnyelő, gyenge és sötét – és így tovább – minőség, az anyag ereje.

Fontos tudnunk és megszoknunk, hogy ez a két alapminőség egyenértékű és egyenrangú! Sajnos hajlamosak vagyunk a pozitív szóhoz a jó képzetét társítani, ugyanígy a negatívhoz az előnytelen, a rosszat. Ennek az eltorzult szemléletnek megfelelően alakult ki helyenként és koronként az a tévképzet, hogy a férfi magasabb rendű a nőnél.

2. ábra



Erről a felfogásról most szó sincs! A „fériás, pozitív” jelzők itt csupán a kiáradás, a kezdeményezés, az expanzió képzetét kívánják felkelteni, míg a „nőies, negatív”, szavak a befogadás, az alkalmazkodás, az összehúzódás érzékeltetésére szereznek. Jin és jang kiegészítő, és nem ellenségei egymásnak!... „Az ember maga is jin, illetve jang erők hordozója, és ezek az erők csak kivételesen egészséges személyeknél vannak jó egyensúlyban. Legtöbbünknel némi eltolódás figyelhető meg az egyik irányba.”

Nagyjából analóg e kettősséggel az agyféltekék működése. Az agy két féltekéje funkciójában is és „működési elveiben” is eltér egymástól. A bal agyfélteke a beszélni tudó agyfélteke, s ezért a szavak s a mögöttük lévő fogalmak használata miatt a logikusan gondolkodni tudó félteke. A logikusan, a fogalmakkal gondolkodó félteke az analitikusan gondolkodó félteke. A bal féltekére a lineáris gondolkodás a jellemző. Az információkat, tapasztalatokat elemzi, szétszedi, rendszerezi, összehasonlítja és ismét összerakja. Az európai gondolkodásra ezen agyfélteke dominanciája a jellemző. Jellemző a mérnökökre, a tudósokra, ha nem is mindig az emberre, legalább a szakma követelményeire. Az analógia szembeötlő: a bal féltekés működés hasonló a fériás, a jang erőhöz. A két agyféltekét a corpus callosum (kéregtest) nevű „híd” köti össze.

A jobb agyfélteke a ballal szemben nem (nagyon) tud beszélni, viszont jól tájékozódik a térben, az érzelmek világában, a világot nem analitikusan, hanem egészlegesen, idegen szóval: holisztikusan érti meg. Nem gondolkodás adja a segítséget, hanem intuíciókkal, megérzésekkel „dolgozik”. Fogékony és befogadó, egységben ragadja meg a helyzeteket, inkább a „hangulatok és benyomások alapján”. (Mohás Livia) Nem egyenes vonalban, nem lineárisan gondolkodik, s nem is logikusan. Olykor tudunk figyelni rá, például félálomban, amikor ugrálnak a képek a szemünk előtt, s ezek jönnek-mennek logika nélkül, ez a jobb félteke műve. A „logika nélkül” nem azt jelenti, hogy rendszer nélkül, csak azt: más rendszerben. Nehezebben értjük, de jól értik ezt az alkotók, a művészek, ők megtanulták vagy el sem felejtették érteni. Amikor elkapunk egy ötletet, és érezzük, átéljük egy pillanat alatt az egészet, akkor a jobb félteke adott ajándékot nekünk.

A bal agyféltekét koncentrálvá, akaraterővel használjuk, míg a jobb agyfélteke, az érzéskes, „nőiesebb” „jin” elvű féltekét lazítva, elengedetten, lágyan tudjuk meghallani.

3. ábra

		én	
		<i>A hosszan nevelkedő ember</i>	<i>Az eszközkészítő ember</i>
		Családi létmód	Vállalkozó létmód
női			
		Meditatív létmód	Szervezeti létmód
		<i>Az istenek, műzsák embere</i>	<i>A kooperáló vadász</i>
		nem én	
		férfi	

Tekintsük át az egész immár kétdimenziós rendszert egyben a következő ábrán! Az ábrákon azt is észrevehetjük, hogy ahogy ezen elvek egyike-másika dominál, úgy különböző létmódok vagy értékhangsúlyok írhatók le velük.

Vállalkozó lét

Ahol az *énes erő* és az *expanzív jang* erők dominálnak, ott az egyén határozottan tudja és követi énérvényesítő céljait. Tudja, mik a saját céljai, és ezért cselekszik, a külvilágban igyekszik megvalósítani azokat. Ebben a létünkben a bennünk élő *szerszám és eszközkészítő ember* utódai vagyunk.

Családi lét

Ahol az *énes erők* dominálnak, de a *befogadó* oldal az erősebb, ott az én nem kiterjed, hanem inkább befelé nő, fejlődik. Ez a születésünk és gyermekkorunk, ahol (valószínűleg) anyai, elfogadó, szeretetteljes és meleg családi légkörben nőttünk fel. Ez is sikerelv: növekedés el- és befogadva az építő hatásokat. Ebben is az egyik, leginkább az emberi fajra jellemző létet lehet észrevenni: A *hosszú felnőtte éresi időt*, amely segíti az egyre bonyolultabb kultúrának az elsajátítását, átöröklését.

A szervezett kooperáció világa

Ahol a *nem énes* erők dominálnak, és *expanzív*, külvilágra irányuló a cselekvés, ott valamilyen külső, rendszerint szervezeti erőkhöz alkalmazkodva, azokkal kooperálva cselekszünk. Ez életünk azon szférája, ahol (még, ha személyes céljaink érdekében is) túlléptünk kifelé irányuló cselekedeteinkkel a szűkebb énes világon, alkalmazkodunk, és részt veszünk az élet kollektív újraalkotásában. Ez a szervezett együttműködés világa, a szervezés ereje, amely még hagyományosan a férfias társas világ. Ebben a létünkben a *társas, kooperáló vadász őseink* utódai vagyunk.

A meditatív lét

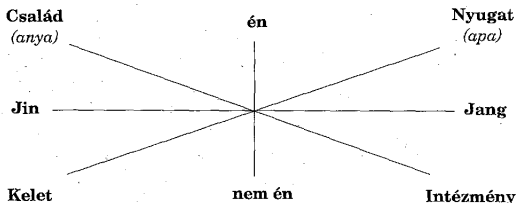
Amikor csendben leülünk és egy halk belső hangra figyelünk. Amikor hirtelen rácsodálkozunk egy arcra, egy képre, egy tájra, valamire... és nyitottak vagyunk és befogadunk. Amikor tudatunkat teljesen betölti a megfigyelt, megérzett érzés, sejtés, gondolat vagy a természet. Amikor megállítottuk az egyébként szakadatlanul működő belső dialógust, mély csendet érzékelünk, és ebben a csendben hozzánk ér a világ... a világból valami. Egy felfedezés, a másik ember, egy virág látványa, vagy – s ez a leggyakoribb eset – hozzánk érhetnek a szereteteink. Amikor odaadjuk magunkat az élménynek, a másiknak. Odaadjuk magunkat... S ilyenkor, *ha ez az odafigyelés, odaadás teljes, odaadja magát nekünk teljesen az, aminek vagy akinek odaadtuk magunkat.* A látvány a másik, a természet. Ez az élmény megvilágosodásélmény. Misztikus és vallásos jellegű. Az élmény olyan, hogy arra tudományos magyarázat híján könnyen adódik a hit, a vallás magyarázata. S ez a jobb félteke világa is, itt nem sok helye van a logikus, lineáris gondolkodásnak, belül hívók vagyunk. Legalábbis *Carl Gustav Jung* segítségével azt is mondhatjuk, hogy kapcsolatba léphetünk olyan kollektív tudattalan erőkkel, amelyek nem a személyes tudattalan részei, hanem a minden emberben benne lévő, a fajhoz

tartozó lelki erők, s amelyek kényszerítő erővel, a „kinyilatkoztatás és sors” erejével megváltoztathatják életünket. E tudattartalmakkal történő találkozás reális élmény, amelyet a különböző kultúrák másként és másként magyaráznak. Csak az én világa különbözteti meg magát a nem én világotól, és csak a tudatos én az, ami a világot részekre bontva analitikusan érti meg. *A tudattalan nem különbözteti meg magát a nem én világotól.* Ezért, amikor igazán kinyitunk – a zen szóhasználatával: „én nélküli tudatállapotba” kerülünk, akkor ide a kiüresedett tudatba a nem én, a tudattalan világa „jöhet be”. S e világban nincs dolgok megkülönböztetése, az élmény egységélmény. Ahogyan megéltük a világot egészen kis gyermekkorunkban. Persze, ha ez felnőtt ember élménye, az nem a gyermeki állapotot jelenti. A bölcs állapotát. Lehet, hogy ez csak egy pillanat, de jöhet egy olyan ölet, amelyet egy életmű követ. Ez a világ ismeretlen, kincsekkel és a járhatatlannak veszélyekkel teli világ. Ez a világ az alkotó ember, az istenek és a műzsák világa.

Érdeemes azon elgondolkodni, hogy pedagógiai rendszereink milyen „világot”, létet preferálnak, a teljes létből melyiket szolgálják, melyiket károsítják, és lehet olyan pedagógiai rendszert építeni, amely a teljes létre építő hatással van. Mai valóságos iskoláinkban melyik létre hogyan szocializálódhatnak gyerekeink, melyik létüket kénytelenek elfojtani?

A következő ábrán, csak egy újabb intuíciónak erejéig, azt is láthatjuk, hogy ezek mentén a család (a legrégebbi sikeres nevelési rendszer), vele szemben az intézményes világ és a keleties, nyugatias kultúrák is elrendeződnek.

4. ábra



Mindegyik létmódhoz, kultúrához sajátos sikerkritériumok, értékek kötődnek. Mindegyik kultúra és lét ezen értékek eléréséhez technikákat és eljárásokat dolgozott ki. Ha a siker eszközeit, erőit keressük, akkor mindegyikben találhatunk olyan eljárásokat és szempontokat, amelyeket felhasználhatunk. És érdemes is felhasználnunk, mert életünk különböző szféráihoz adhatnak segítséget.

Ha a „nagyobb ház, több fizetés, gyors karrier” sikereszméinél szélesebben keressük a siker lehetőségeit, akkor különösen fontossá válik, hogy az *életrevalóság* képességeihez szélesebb körből merítsünk, hiszen az élet is szélesebb, mint annak anyagi feltételei.

Különben meg úgysem lehet precízen és analitikusan megérteni, hogy miért tetszik nekünk a kedvesünk szeme. Más készség szükségeltetik belefeleledkezni kedvesünk szemébe, mint a szemorvos esetében, akitől elvárjuk, hogy analitikus, tanult ésszel is értse a dolgát (ha szakmáját műveli éppen, s nem kedvesünk a szemorvos). Életünk különböző területein, akár egymásnak ellentmondó elvekkel is élhetünk és érdemes is élnünk, mert ezek az elvek nem ellenfelei, hanem komplementer, kiegészítő párijai egymásnak. Tehát nincs egy sikerelv, de van rendszere ezen elveknek, amelyek ellenmondásos, izgalmas paradoxonokkal telített módon akár egymásnak homlokegyenest ellenkező módon segíthetnek életünkben.

Hét erő a sikerhez

A személy szempontjából megfogalmazva mit jelentenek az eddigiek? Mik azok az „erők”, képességek, amelyekben megtalálhatjuk a siker titkait?

Az itt ismertetett modell szándékom szerint szerves modell. Ezalatt azt értem, hogy a sikernek véleményem szerint (s az életnek) *nincsenek* önálló létezéssel bíró „*elemei*”, amelyek létezhetnének az egész nélkül. A modellezett valóság az élet részeként nem elkülönült elemekből álló valóság, csak különböző nézőpontokból és (az eddigiekben vázolt) hangsúlyokkal, más és más módon szemlélt oldalai. Elemei csak a modellnek vannak, az analitikus megértés miatt. Csak így elmondható. A modell nem analitikusan keletkezett, de másként nem közölhető. El kell mondani. Az elmondás a lineáris logika szerint történhet.

A valóság egész. Az erők az egészből differenciálódva válnak személyes erőkké. De ezt csak a differenciálódott erők ismertetése után tudom elmagyarázni.

Hogyan alakulnak ki a modell dimenziói?

Az én és a nem én *elválása* hozza egyfelől az énes erők lehetőségét, s ez az elválasztás hozza létre a *kapcsolat kényszerét* és lehetőségét. S az én képességeihez tartozóak a kapcsolatok erői. Így vannak „énes erők” és a „kapcsolatok erői” a négy énhez tartozó erőben.

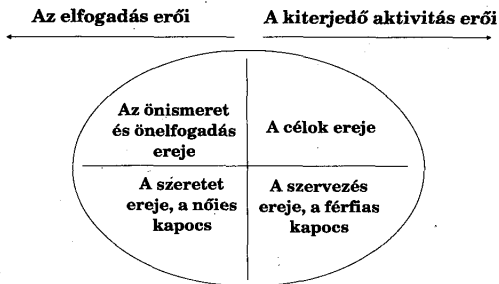
Amikor a nemi szerepekre történő szocializáció kialakul, megtörténik a másik elválasztás, az ellenkező nemre jellemző tulajdonságok elfojtása, így a négy énerő közül kettő, két „nőies”, illetve „férfias” erő. *Az önmagunkhoz való viszony expanzív, jang módja a céljainkat jelenti, a célok erejét, az önmagunkhoz való viszony befogadóbb jin módja az önfogadást, az önszeretetet.*

Kapcsolataink is lehetnek jin és jang elvűek. *A kapcsolatok „nőiesebb” módja az elfogadó, egyesítő szeretet, a „férfiasabb módja” a szervezés, a szervezés ereje.*

Hogyan lesz hét az erő. Itt *minőségeket* számolunk meg és nem mennyiséget. A kiindulópont az egy, az egységes lét, a modellben az áramlat ereje. Mint egy teljes alma. Ha ezt az almát kettévágjuk, két fél alma lesz, ami immár háromféle minőséget jelent. A modellben *az áramlat ereje önmagában foglalja a két princípiumot, a jin és a jang erejét, mint ahogy az élet is magában foglalja a két nemet.* Így ez három minőség, a jin, a jang és *egységük*, az áramlat, a teljes lét, a mély én. A másik hasadás, az én és nem én elválásával keletkező én és kapcsolatait mentén keletkező új négy minőség ugyanazon egységen belül! (Az alma súlyra lehet ugyanannyi, de minőségre más és más minőségeket ad.)

Az „egy, a teljes lét” azt jelenti, hogy minden emberben hatalmas, beláthatatlan fejlődési potenciálok léteznek, de ezen erőknek mindannyian csak kis hányadát használjuk fel életünk során. Valamelyik „léttörődék” mentén élünk, de mindannyian képesek vagyunk arra is, hogy felfedezzük ezeket az erőket, hogy jobban

5. ábra



értsük azt, hogyan és mitől lehetünk sikeresebbek, boldogabbak, hatékonyabbak céljainkban és kapcsolatainkban. Van, akinek az a nehezebb, hogy megvalósítsa céljait, s van, aki ezen a területen sikeresebb, de nem tud igazán pihenni, örülni az életnek, a mindennapok adta lehetőségnek. Az, aki azt mondja „majd pihenek, ha...”, s ezt mondja évek óta. Mindkét esetben kiaknázatlan emberi képességekről van szó. Képesek lehetünk céljaink elérését megszervezni és megvalósítani, és mindannyian képesek lehetünk a boldogságra. A boldogság ugyanis legnagyobb-részt úgyszintén képesség kérdése, s nem a sors adománya.

A hét fő erő fejlesztésén keresztül segíthetünk magunkon abban, hogy sikere-sebbek és boldogabbak lehessünk.

Fejleszthetjük: kapcsolatunkat saját belső erőforrásaikkal: ez az „*önismeret és önelfogadás, a pozitív énkép ereje*”.

Ez az önmagunkhoz való viszony jin módja, önmagunk elfogadása, az önma-gunkból szerzett tapasztalatok szeretettel elfogadása, megértése. Ez ebben a princípiumban nem intellektuális megértés, hanem szeretettel elfogadott, átél-tetés. A *bölcs megértés, amelyben egybeolvad az ismeret és a szeretet*. Lényegében ennek jelentőségéről szólt a tanulmány első része, amelyben azt találtuk, hogy a siker egyik titka a reálpozitív énkép, s ebben az önmagunk elfogadása, szeretete. Ez az az erő, amelyből kiindulhat a fejlődésünk.

Fejleszthetjük kapcsolatunkat a környezetünkben élőkkel: ez a „*szeretet*” ereje.

Ez a másik és a világ szerető bölcs megértése. Olyan erő ez, amelynek segítsé-gével átélhető egység keletkezhet én és nem én között. Ezt az erőt éljük át a szerelemben, a szerelemnek az egyéni, elszigetelt létet a másikkal egybeolvasztó élményében, ekkor tényleg átéljük az egyesítő szeretet élményét. A szeretet a kapcsolataink jin módja. A boldog emberekről azt mondhatni: *viszonzottan szerel-mesek a világba*.

Saját belső erőforrásaink jobb ismeretében pontosabban megfogalmazhatjuk életünk fontos céljait: ez a „*célok ereje*”.

Ez, ha igazi reálpozitív és átélt önismereten alapul, akkor nem a gyorsan változó reklámokkal vezérelt fogyasztási és presztízsszemponatok szerinti cél, hanem közel van ahhoz, amit a küldetésünként tudhatunk a világban. Minden ember más, mindenki tud olyat, ami a leginkább rá jellemző, s ennek emberi kifejezése, expanzív megvalósítása az aktivitásában, munkájában az a terület, *amiben ő lehet a legjobb. S leginkább ebben vagyunk jang módon dinamikusak, erősek.*

Céljaink jobb ismeretében és javuló kapcsolataink segítségével jobb szövetségeket, komolyabb partnerkapcsolatokat tudunk kiépíteni hivatásunkban és magánéletünkben: ez a „szervezés ereje”.

Ez az *elszigeteltség megszüntetésének jang módja*. Racionális értelmünkkel meg tudjuk szervezni céljaink elérésének folyamatát, annál könnyebben, minél inkább működik az előző két erő, ha elfogadjuk magunkat és ismerjük az igazán mély céljainkat.

Mindezekben felhasználhatjuk és fejleszthetjük szervezőképességünket, analitikus, logikai képességeinket, ez a „férfias” oldal, az „én, az aktivitás elve és a racionalitás ereje”.

Mindent, amit megtanultunk, s amit nem, de ha kell, elolvashatunk, megkérhetünk, mindent, amit az emberiség tudásként felhalmozott. De ez az erő a belülről fakadó energia, dinamizmus, a bennünk lévő harcos, amelyik mindig velünk van, s keresi azt a lehetőséget, amelyben alkotó energiává válhat. Ez a világgal való egységünk jang módja.

Fejleszthetjük a „megérző”, „rээрző” képességeinket: ez a „nőies” oldal, az „ÉN elve és az „intuáció ereje”.

Amikor az az erő van velünk, amelyet a korábbiakban „meditatív lét”-ként írtunk le, akkor van ihletünk, akkor „megszállnak minket a szellemek”, szeretnek a műzsák, ekkor a kreatív tudattalunkkal vagy a tudattalannal találkozunk. (Nem tudom, hogy indokolt-e a birtokviszony, hiszen amikor valakit elkap az alkotás, sokszor ő van a megvalósulni akaró valami? valaki? birtokában.)

Mindezeket a képességeinket, céljainkat, kapcsolatainkat, boldogságunkat egy folyamatosan változó világban fejlesztjük, éljük. Egy olyan világban, amelyben minden változik, mozog, csak a változás örök. Ezen kifejleszthető képességeink egyben a változás képességei is. Azt is kifejleszthetjük, hogy izgatott örömmel fordulhassunk a változások felé, s örülni tudjunk a folyamatosan új és új élményeket és lehetőségeket is felkínáló fejlődésnek. Ez az erő: az „áramlat ereje”.

Erről írják a bölcsek, hogy nem elmondható, csak átélhető. Persze e tanulmányban sokszor megkísérlek mondani róla valamit.

E készségegyüttes egy részének születésünktől fogva birtokában vagyunk, de a neveletésünk hatására vagy elzártuk az erők egy részével a kapcsolatainkat, vagy nem tanultuk meg igazán kihasználni az erőinket.

Hogyan alakulhatott ez így ki? S mi lehet annak a ténynek az oka, hogy nagyon sok középkorú ember kezdi el keresni újra élete értelmét? Az „emberélet útjának felén” sokan jutunk egy „nagy sötétlő erdőbe”, mivel az „igaz utat” nem leljük, s – ha szerencsések vagyunk, mint Dante – akad egy belső vagy külső Vergiliusunk, aki segít minket visszajutni az útra. Mi ez az út? Hogyan tudunk *letérni* róla? S hogyan térhetünk vissza erre az útra? Ezzel foglalkozik a tanulmány következő, harmadik, befejező része.

Múltunkból

Stupeczky Emil

Aranydiplomások Budán, a Tanítóképző Intézetben

1994. június 3-án 50 éves találkozót tartott a volt Budapesti Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet utolsó, 1944. április 27-én végzett osztálya, valamint a velük egy időben, az épületükben ideiglenesen helyet kapott Budapesti Magyar Királyi Német Nyelvű Tanítóképző-Intézet első végzett osztálya. A szép, meleg hangulatú ünnepélyt az utód, a Tanítóképző Főiskola szervezte.

A 125 év alatt sok változáson, fejlődésen ment át ez az intézet. Az elődöt 1869-ben alapította *Eötvös József*, akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter. Otthona az Attila utca, majd az Országház utca volt, ahol a harmadik épületet is megkapták a Polgári Iskolai Tanítóképzővel közösen. A negyedik a Győri utca volt. A jelenlegi otthona 1911-ben épült.

1944-ig az iskolának négy fejlődési szakasza volt.

1869-től 74-ig önállóan működött; 1874-től 1900-ig a Polgári Iskolai Tanítóképző Intézettel szinte azonos keretek között; 1900–1905: a Pedagógium néven egyesített két intézet mindinkább elválasztódik egymástól; 1905-től munkássága teljesen a népiskolai tanítóképzés szükségleteihez igazodik, s ez tart 1944-ig. 1945-től az új történelmi-politikai-társadalmi helyzet szabja meg az átalakulások sorát a mai formáig. 1929-től 1944-ig az akkori igazgató, *dr. Padányi-Frank Antal* markáns, kivételes nevelői egyénisége-személyisége alapozza meg az intézet szellemét. A nevelői munka két, el nem választható területen folyik: a képzőintézményben és az internátusban. Az igazgató elképzelése szerint a növendékek teljes értékű formálása akkor igazán eredményes, ha a tanítójelölt az öt évet az internátusban tölti.

1938-tól fontos változások indulnak az alapképzésben, az elemi iskolákban. A 20-as években a nagy tanyai iskolai építkezések után az igény a nyolcosztályos népiszkola megteremtése volt. Ehhez kellett igazítani, színvonalasabbá tenni a tanítóképzést. A terv megvalósítása részben megindult. Eszerint az ötéves középiskolai képzést főiskolai jellegűvé kell tenni: négy év líceum, érettségi, majd két év akadémia. Az ország területe azonban 1938 ősztől 1941 tavaszáig jelentősen megnövekedett, lakossága 14,5 millióra nőtt. Az 1939-ben kirobbant II. világháború felemésztette az ország jövedelmét, s mind kevesebb jutott az oktatásnak. Az 1939-ben induló második líceumi évfolyam is menet közben visszaállt az ötéves képzésre. A másodévesek ismét hospitáltak, megfigyeltek, beszámolókat írtak stb.

Hogyan épült fel az ötéves képzés?

A szerző a saját 42 éves tapasztalata-gyakorlata meg társai véleménye nyomán (igen, mindegyik később főiskolát vagy egyetemet végzett) újra meg újra érzekelte, hogy pedagógiai gondolkodását, módszertani alapállását az az 5 év

döntően meghatározta. Ha szaktárgyán kívül más tárgy tanítását is vállalnia kellett, az indoklás röviden ez volt: „Neked tanítói oklevedel is van.” És nem lehetett kétség, hogy ezek a kettős végzettségűek helyt is tudtak állni.

A képzés felépítése a következő volt: A II. éves növendék már hospitált (egy IV. évessel együtt) a gyakorló elemi iskola I. és II. osztályában. „Megfigyelt”-et kapott a kis gyermekek közül, akik már tanító bácsinak szólították. A IV. éves mellett volt, amikor az tanári ellenőrzéssel töltötte ki a naplót tanítás után.

Megfigyeltjével rendszeres kapcsolatot kellett tartania, a szülőket meglátogatni, erről időnként írásban beszámolni. A III. éves növendék a gyakorlóiskola III. és IV. osztályában hospitált, s erről megadott szempontok alapján hosszú beszámolókat kellett írnia. Ezt a kijelölt tanár értékelte, javította. Havonként-másfél havonként került sorra. A IV. évesek ismét az I. és II. elemi osztályban hospitáltak, s arról bő beszámolókat írtak, részt vettek a tanító írásbeli munkájában is. Az V. évesek a gyakorlóiskola V–VIII. osztályaiban szintén hospitáltak. Míg a gyakorló elemi I–IV. osztályában a középszályhoz tartozó szülők gyermekei tanultak, az V–VIII. osztályokban proletár gyerekek, akik a polgári iskolába, a gimnáziumba már ilyen-olyan okból nem juthattak el. Így a tanítónövendékek társadalmi képet is kaptak a hospitálásokon.

A gyakorlati tanítás a IV–V. évfolyam feladata volt. Két síkon folyt az előkészítés. Gyakorlati felkészítés a fent említett hospitálási rendszerben folyt, az elméleti felkészítés pedig az I. évfolyamtól a mindennapi kérdések óráin, s főleg a IV.–V. évben a tanítói hivatás óráin. Ezek vezetését *Padányi-Frank Antal* önmagának tartotta fenn. A III. évfolyamban lélektan tantárgy következett, amit IV.-ben a nevelés tan és módszertan, V.-ben a neveléstörténet és az iskolaszervezetten tett teljessé. Ismerni kellett, sőt megvenni az új Tanterv és útmutatás-t.

A IV. évben megkezdődtek a gyakorlati tanítások. Egy-egy IV. éves növendékre általában négyszer, az V. évesekre nyolcszor került sor. A bemutató tanításra írásban, teljes részletességgel kellett felkészülni, amit előzőleg a csoportot vezető tanár javított, értékelt.

A tanítás a növendéktársak jelenlétében, háttérben a gyakorlóiskolai tanítóval és a vezető tanárral történt. Kijelölt bírálók értékelték a tanítást a következő órán. Aztán bárki hozzászólhatott. A két tanár foglalta össze a tapasztalatokat s osztályozta a tanítási gyakorlatot.

Tanév végén a kiemelkedő eredményt elért növendékek tanítási versenyen vettek részt, s a legjobb IV. és V. éves „mestertanító”-i címet kapott. De díjazták is őket.

A gyakorlatot teljesebbé tette a gyakorlóiskolai séták és kirándulások vezetésének gyakorlása, az iskolai ünnepélyek előkészítésében és rendezésében való tevékenység, a szertárak és könyvtárak kezelése, a szülői értekezleteken és a népművelési munkában való részvétel.

Jelen voltak a növendékek az Eötvös-alapnak a Magyar Tudományos Akadémián tartott Eötvös-émlékünnepén, kirándulást vezettek a süketnémák Mosonyi utcai intézetébe, meglátogattak tanonciskolákat, szociális intézményeket, voltak a Gömbös Gyula úti gyógytapedagógiai intézetben, és volt év, amikor Ráckeve mellett tanyai iskolát kerestek fel stb.

Külön gondot fordítottak a növendékek kulturális érdeklődésének felkeltésére, megerősítésére, kihasználva, hogy az intézet a fővárosban van. Különösen az internátusban lévők számára nyílt lehetőség főleg a Nemzeti Színház előadásainak szervezett látogatására. De megjelenhettek, nemegyszer ingyenesen is, a Városi

Színház kulturális rendezvényein. Osztálykirándulások keretében kiállításokat tekintettek meg, végigjárták a Királyi Vár szép és gazdag termeit. Félnapos kirándulásokat vezettek a nagyobb múzeumokba.

Nyilvánosak voltak a havi kulturális estek, amelyeket a Székesfővárosi Népművelés keretében tartottak. Ezeken tehát nemcsak a növendékek vettek részt, hanem külső érdeklődők is nagy számban. Színvonalukat jelzik a neves előadók. Az 1940–41-es tanév programjából kiemelve:

Október: *Bárdos Lajos* főiskolai tanár: Székely népzene – a magyar zenei műveltség alapja. Közreműködött a Cecília-kórus kamaraegyüttese és *Anda Géza* zongoraművész (aki az előző tanévben végzett, és később Svájcban megtelepedve lett világhírű zongoraművész és karnagy).

November: *Ortutay Gyula* egyetemi magántanár: Erdély magyar népe. Közreműködött: *Pataky Jenő*, a Nemzeti Színház tagja s *Hidy Mária* hegedűszámokkal.

Décember: *Wagner Ferenc*: Erdély nemzetiségi viszonyai. Közreműködött: *Eöry Kató*, a Nemzeti Színház tagja és *Pécsi Sebestyén* orgonaművész.

Február: *Kelemen József*: Erdély irodalma. Közreműködött: *Mészáros Ági*, a Nemzeti Színház tagja, a Budapesti Orvosok Kamaraegyüttese.

Március: *Mesterházy Jenő*: Erdély műemlékei. Közreműködött: *Simonyi Mária*, a régi Belvárosi Színház tagja, *Szervánszky Péter*, a Magy. Kir. Operaház tagja, *Szita Oszkár*, a kolozsvári Nemzeti Színház karmestere és *Ujlaky László*, a Nemzeti Színház tagja.

A növendékek által rendezett kulturális eseményeket időnként külső cél határozta meg. 1940. november 9., 10., 17. napján tánccal összekötött est „Erdélyért”. A műsoros estek tiszta jövedelmét, 1358,58 pengőt elküldték az „Erdélyért” mozgalom címére.

Jellemző a rokon intézetekkel való kapcsolat erősítése. A 40-es években különösen a visszacsatolt országrészek tanítóképző intézeteivel. Például: 1941. május 5.: Az ungvári gör. kat. tanítóképző intézet tiszteletére műsoros est; 1941. május 31.: A testvérintézettel, a Kolozsvári Magy. Kir. Állami Tanítóképző Intézetel együtt rendezett műsoros est.

Szíves viszony jellemezte a különben laza kapcsolatot a főváros tanítónképző intézeteivel, különösen a Csalogány utcaival. Nemcsak a farsangi bálokra történt meghívásokra gondolva, hanem például közös énekkari szereplésre a Zeneakadémián. Egy más intézeteinek kölcsönös meglátogatása a társadalmi érintkezés szabályaival való ismerkedés és gyakorlás céljából is.

Fontos volt a kor bonyolult társadalmával való ismerkedés, a fiatal tanítónvendő felkészítése az ebbe a társadalomba megfelelő beilleszkedésre. Sok síkon történt. Legalaposabban az internátusban. A nagyobbrészt faluról a fővárosba kerülő fiúk legtöbbször még a fehér asztalnál való helyes viselkedést, az evőeszközök használatát sem ismerték. Az étkezések idején gyakran volt felolvasás olyan könyvekből (A művelt ember, A művelt ifjú stb.), amelyek részletesen tárgyalták a kor társadalmi arculatát, meghatározva a tanító helyét is. *Árpády Gyula*: A tanító megbecsülésének alapfeltételei (Útmutató tanítójelöltek és kezdő tanítók számára) 1936-ban kiadott könyve ilyen fejezeteket tartalmaz:

A középosztály jellemzése.

A középosztálybeli emberekkel való érintkezés szüksége és módja.

Az egyszerűbb néposztály jellemzése.

Az egyszerűbb néposztállyal való érintkezés módja.

A különböző természetű emberek és a velük való bánásmód.

Gárdonyi Géza Az én falum című kötetében a tanítót útszéli karónak tartja, amihez, akihez mindenki hozzádörgöli a maga piszkát. Se úr, se paraszt.

Árpássy Gyula könyve a tanítóképzés feladatának jelöli meg azt is, hogy ebből a helyzetből emelkedjen ki minden tanító. Ne lefele ereszkedjen, hanem felemeljen, elsősorban önmagát. A társadalomba való beilleszkedése során ne lehessen „lekezelní”.

A végzett fiatal tanító számára egyik első feladatként tanácsolták, hogy minjárt csináltasson névjegyet, amivel majd a viziteket lebonyolítja. (Tájékoztató képessége is legyen, amivel eldönti, kihez illik az új munkahelyén elmennie, s ott hogyan viselkedjen.)

A tanítóképzőben folyó leventeoktatás is úgy készítette fel a növendékeket leventeoktatásra, hogy a katonai alapképzésen túl a társadalmi viszonyok „helyes” értelmezését adja. Tudja mindenki, hova tartozik! Nyilvánvaló lehetett a világosfejű tanítóknak, hogy ez a társadalmi „leszelídítés” mit is jelent, mennyit ér.

A tanítóképző a tanítókat az alsóbb néposztályok számára készítette fel. Főleg falusi tanítóknak. Amolyan mindenes „néptanítóknak”, akiknek csak az egyik feladata az iskolai oktatás-nevelés. A másik, döntő munka a falu kulturális életének szervezése, vezetése.

Ezért kellett már a III. évfolyamot végzett növendéknek nyári feladatként falutanulmányt készítenie szülőfalujáról (s ezt a főjegyzővel hitelesíttetni). Aki városból indultak, azok is hasonló feladatot kaptak. A IV. éveseknek ugyanott kulturális előadást kellett tartaniuk. A szöveget utólag hitelesítve be kellett mutatniuk. A közéleti szereplésre való felkészítéshez tartozott, hogy halottak napján az intézet növendékei a volt tanárok sírjait keresték fel, s ott egy-egy IV. vagy V. éves növendék megemlékező beszédet tartott.

A nyári szünet feladata lehetett az is, hogy országjárásra indultak a fiúk. Ha ezt előre bejelentették, hozzá úti vázlatot és kis térképet mellékeltek, 5 pengő támogatást kaptak. Ebben az esetben a szünet végén fényképes úti beszámolót kellett benyújtani.

A fő kérdés tehát a nevelés volt. *Padányi-Frank Antal* egyik előadásának címe ez volt: „Neveljünk!” Az 1939-ben kiadott A nevelés módszere (Előadások és cikkek) című gyűjteménykötetében így határozza meg a saját, a tanítóképző-intézeti igazgató feladatát: Tanítóképzőben működöm, így nyilvánvaló, hogy mondani-valóm jelentékeny része ebből a munkakörből való. Könyvem a legszorosabban kapcsolatos a népiskolával. Ennek megvilágosítására a következőket említem meg:

a) A tanítóképző nem öncélú intézmény, hanem a népiskola függvénye. Tehát nekünk mindig a népiskolát kell néznünk.

b) Mindazt, amit a tanítójelöltektől megkívánunk, érdeklődésre számíthat a tanfőiség részéről is.

c) A tantárgyak nevelői vonatkozásai minden pedagógus munkakörébe beletartoznak.

d) A könyvben vannak külön fejezetek, amelyek népiskola korú gyermekek irányításával foglalkoznak.

A középfokú iskolák (gimnáziumok, polgári iskolák, gyakorlati középiskolák stb.) munkaterületével is kapcsolatos ez a könyv egyrészt a hasonló korú ifjúság vezetésé, másrészt a tantárgyak nevelő vonatkozásai révén.

Hogy pontosan milyen szempontok irányították az elméleti nevelést és a gyakorlati megvalósítást, ugyancsak a gyűjtemény fejezetei jelzik.

Mindig és mindenhol alapigény: a tanító magatartása. Az internátusnak ebben is fontos szerepe volt. Szervezete az V. évesek munkáján alapul.

A legrátermettebb (példás magatartás, tanulás is) lett az internátus főfelügyelője. Volt helyettese. A dolgozók (tanulószobák), a hálók, a folyosók, a mosdó is kapott felügyelőt és helyetteset. Ezek ellenőrizték a felkelést, mosakodást, ágyazást, lefekvést, a ruhák, a cipők tisztaságát (vasalt nadrág, nyakkendő kötelező volt), a dolgozóknak a szilencium betartását, azt, hogy az valóban az órákra készüléssel telik-e el. (Du. 2 óra, este 1 óra, reggel 1 óra) Odafigyeltek, hogy a fiúk hetenként-kéthetenként levelet írjanak haza – a stílusba eleinte még be is segítettek. Kötelező volt a két évvel feljebb járókat bátyámnak szólítani. Ez családiassá tette a függő viszonyt, ugyanakkor a természetes tiszteletet is sugallta. Őket felügyelő tanárok ellenőrizték, akikkel megbeszélték a napi gondokat, egyenként is. Szinte demokrácia volt egy erősen konzervatív, tagolt társadalomban. Előfordult, hogy az intézet növendékei titkos szavazáson döntöttek el, hogy a tanárok magázzák vagy tegezzék a tanulókat. Természetesen a „magázás” volt az egyöntetű kívánság. A 14 éves fiút ez nemcsak felnőtti rangra emelte, hanem kötelezte is a megfelelő magatartásra. Minden osztálynak volt választott „vezére”, aki képviselte a fiúkat a különböző helyzetekben, s egyben magatartásával, szorgalmával példát mutatott. Az igazgató, a tanárok nemegyszer kérték ki véleményüket.

A növendékek, egymást ismerve, a jövő útjára figyelve megállapíthatták, hogy a tanítóképző tulajdonképpen a szegény gyerekek egyeteme. Jómódú szülők inkább másfajta középiskolába küldték gyermekeiket. Igazolta ezt az is, hogy a példás magatartású, szorgalmú szegényebb növendékek év elején és év végén ösztöndíjat, jutalmat kaphattak.

Az intézeti nevelés fő célja az önnevelésre való felkészítés volt; s hogy a felnőtt, önálló életben mit ért, továbbképzéseken, személyes kapcsolatokon keresztül ellenőrizhették. Nagyon sok diák szívesen járt vissza egykori iskolájába, beszámolva élete alakulásáról nemcsak volt tanárainak, hanem az őket követő osztályok diákjainak is. A szerzőnek ugyancsak személyes tapasztalata, hogy a kilencvenedik életéve felé közeledő volt igazgatóját, Padányi-Frank Antalt felkeresve, milyen sugárzó erővel képviselte azt az egykori törekvését: „Neveljünk!”

Egy időben, a háború alatt a nevelésben a hazafias érzés kapott erőteljesebb hangszólyt, hiszen a tanárok egy része, sok volt növendék lett katonára, került a frontra, s esett el nem egy. Zrínyi és más nagyjaink gondolatai kerültek fel hetenként vezérgondolatként: „Ne bántsd a magyart!” stb. De maradt mindig az örök értékek keresése. Így: „Tiszta szándék, tiszta lélek, akár siker, akár nem.” „Önmagunkat ismerni a legnagyobb bölcsesség.” (Széchenyi) stb. S hogy nem múltak el egyszerűen az embert próbáló, pusztító évtizedekben, azt az 50 éves találkozó is jelezte.

Egy ilyen távlatú találkozó természetesen sok mindenre alkalmas. Sokfajta gondolatot, érzést felszínre hoz. Ebben a kivételes pillanatban azonban a legfőbb, legerősebb érzés, a hála uralta az ünnepi szíveket. S a gondviselés ajándéka, hogy az 1944 áprilisában végzett 29 növendékből még mindig jelen lehetett 13. Hogy ki veszett oda a háború poklában, ki tűnt bele az ismeretlenségbe, nem lehet tudni.

A délutáni beszélgetésen, életpályát tekintett át mindenki. S órákkal később megindultan, de megújult erővel szállt a régi dal:

„Szeptemberben, ha lehull a mályva virága,
Szeptemberben bevonulok újra Budára...”

Műhely

Nagy Gyula

Intenzív iskolafejlesztés – saját képzési program egy speciális iskolában

A békéscsabai Jókai Utcai Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Szakmunkásképző Iskolában 1987 óta intenzív fejlesztő tevékenység folyik. Az iskola testülete olyan képzési rendszert alakított ki, amely mind a tartalom, a forma, a tantárgyi struktúra és a tanterv, mind a módszerek és az időszervezet vonatkozásában új és figyelemre méltó.

Az iskola bemutatása, szerkezeti felépítése

A békéscsabai új típusú általános, speciális és szakmunkásképző iskola munkája a következő pedagógiai elveken alapul:

- nem valamely (párt) ideológia, világnézet vagy biológiai állapot, hanem az egyén társadalmi cselekvőképessége érdekében szükséges *speciális nevelési szükséglet* alapján fogalmazza meg önmagát (tartalmi, szervezeti kereteit stb.);
- nem a sérült vagy elégtelenül működő kognitív funkciók „helyreállítását” szorgalmazza, hanem az *ép funkciók* fejlesztését helyezi előtérbe; a fejlesztés átfogó rendszerben (az alapokra szervezően épülő középfok) történik, s – a nevelés lényegi azonossága következtében – az általános és a szakképző iskolában folyó nevelés eszmei irányultsága és általános elvei azonosak;
- a fejlesztés menetében, időszervezetében messzemenően figyelembe veszi az egyén *fejlődési dinamikáját* (minden gyermek jusson el képességei csúcsára a saját üteme szerint).

– az iskola minden területén *egységes és* – jelentősen, a valós nevelési szükségletekhez igazodó – *differenciált pedagógiai fejlesztést* kíván megvalósítani.¹

E programmal többek között azt kívánjuk bizonyítani, hogy az egyéni fejlesztés (az egyénhez igazodó fejlesztés) feltételei megteremthetők az iskolarendszerű szervezet keretei között is, azaz:

- feltárhatók a tanulóknak azok a *jellemzői*, amelyek az egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztés alapját képezik,
- az egyéni nevelési szükséglet – a tanítás-tanulás folyamatában – a pedagógiai diagnózis–stratégia–terápia hármas egységében jelentkező fejlesztési terv alapján meghatározható és kielégíthető,

¹ Az általános iskolai program arra a koncepcióra épül, amelyet a Művelődési Minisztérium 94.048/1988. XXII. sz. alatt jóváhagyott. A Speciális Szakiskola programjának bevezetését a Művelődési és Köznevelési Minisztérium 64.290/1991. XV. sz. alatt engedélyezte. A Szakmunkásképző Iskola alapítására és indítására a fenntartó – Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata – 241/1993. (V. 27.) sz. határozata alapján kerülhetett sor.

- a tanítás-tanulás tevékenységrendszerében alkalmazott, az egyéni nevelési szükségletekhez igazodó fejlesztés a teljes személyiség fejlődését eredményezi,
- a fejlesztési tervek – megfelelő általánosítások után – adekvátan hozzárendelhetők különböző, egyéni szükségletekhez,
- a fejlesztést szolgáló tantárgyi és az egyéb tevékenységi területek programjai lényegi vonatkozásaikban (keretjelleg, rugalmas követelményrendszer) lehetővé teszik – a tartalom oldaláról – az egyéni nevelési szükséglet kielégítését,
- az egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztés tartalmi komponenseinek érvényesülését segítik a rugalmas – egyéni haladási ütemet biztosító – szervezeti keretek.

Az iskolatípus *általános funkciója* a népesség átlagától elmaradó fejlődésmentű, speciális nevelést igénylő gyermekek alapozó és szakírányú jellegű nevelése. Ezzel egyidejűleg *különleges társadalmi funkciót* is teljesít az iskola, ami a tanulók sajátos fejlesztési igényeiből és lehetőségeiből következik.

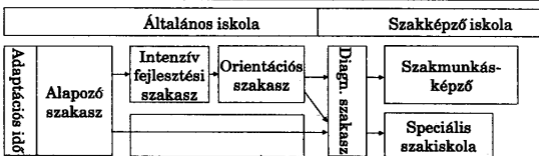
E kettős funkció betöltése érdekében az iskola tevékenységének célja és feladata a tanulók felkészítése a társadalmi gyakorlatra, a társadalmi cselekvőképesség kialakítása. Azaz olyan személyiségjegyek és magatartásformák kialakítása, amelyek birtokában képesek lesznek érdekeik felismerésére és adekvát módon történő érvényesítésére. Pedagógiánk tehát olyan szakszerű tevékenység, amely egyfelől a társadalom meghatározott körű polgárainak fejlesztését szolgálja, másfelől azoknak a képességeknek a fejlesztését végzi, illetve gyakoroltatását biztosítja, amelyekre a legkülönbözőbb tevékenységek, a produktív és a reprodukzív jellegű cselekvések esetében általában szükség van.

A cél elérésének *feltételrendszerét* egy új, az eddigiektől eltérő nevelésfilozófia alapján építkező, tevékenységekben, emberi kapcsolatokban gazdag nevelési környezet létrehozásával kívánjuk megteremteni.

Az általunk kidolgozott új nevelési alaphelyzetben a képességek és a tulajdonságok fejlesztését, alakítását – az elszigetelt (esetlegesen hibásan vagy gyengén funkcionáló) részképességek zárt, tréningyszerű, analitikus úton történő fejlesztése helyett – a komplex tevékenységek végzéséhez szükséges *komplex képességegyütteseket* együtt és egymással egységben, tevékenységek közben és által, a szocializációs funkciók erejével és biztonságával, *szintetikus úton* végezzük. Nem tagad(hat)juk a képességek fejlesztésében az analitikus technológia (meghatározott képességek fejlesztéséhez eszközként alkalmazott műveletek) szükségességét, ám az arányokban – a szintetikus technológia javára – jelentős eltéréseket kívánunk biztosítani. A képességfejlesztés módszertanában tehát a valóságos vagy a valós nevelési szükséglet alapján annak pedagógiaileg indokolt formájú, a szocializációs folyamatokban gazdag, nyitott technológiát helyezünk előtérbe.

A tanulók *fejlesztését egységes folyamatként* értelmezzük. Ám a fejlesztési stratégia kijelölése, a sajátos egyéni személyiségstruktúrához igazodó, a gyermekek egyedi nevelhetőségét elősegítő feladatok meghatározása a fejlesztési folyamat szakaszokra bontását igényli az általános, a speciális és a szakmai képzés egészében. Ennek megfelelően alakítottuk ki az iskola szerkezetét.

Az iskola (sematikus) szerkezeti modellje



A tanítás-tanulás szervezeti kereteit az általános iskolában – a hagyományos osztályrendszer helyett – a megközelítőleg azonos pszichoszociális érettségi szinten lévők fejlesztő csoportjai alkotják.

A speciális szakiskola keretei között a közismereti tárgyak terén a tanuló összfejlettségi szintje a csoportba sorolás alapja (azt befolyásoló szempont a motiválhatóság), míg a szakmunkásképzőben a szakmai elméleti képzés szervezeti keretei a teljesített szintek szerint szerveződnek. A gyakorlati képzés a különböző szakmai szintű A-B-C-D vizsgára készülők „vegyes” csoportjában történik.

A fejlesztési szakaszok jellemzői

Mind az általános, mind a szakképző iskolában kibontakoztatott fejlesztési folyamat több szakaszban valósul meg. Az általános iskola három – alsó, középső és felső – szakaszának egymásra épülő funkciói az alapozás, az intenzív fejlesztés és az orientáció. A szakképző iskolában a pedagógiai fejlesztő tevékenység a diagnosztikai és az intenzív fejlesztési szakaszokban valósul meg.

Általános iskola

Alsó, alapozó szakasz – hat félév

A szakasz „alprogramjaként” is értelmezhető a kezdő – általunk adaptációs időszaknak nevezett – félév, amelyben a személyiség biztonságérzésének megteremtése mellett a pedagógiai diagnózis, stratégia, terápia alapján kimunkált egyéni fejlesztés feladatainak a meghatározása történik.

A szakasz további féléveinek funkciója a személyiség fejlődésének alapozása a fejlődést elősegítő készségek, az alapvető képességek fejlesztésével.

Intenzív fejlesztési szakasz – hat félév

Az előző szakaszban végzett tudatos és célirányos fejlesztés eredményeként a képességstruktúra olyan mértékű fejlődésével számolhatunk, amely lehetővé teszi a tevékenységek számának és főleg minőségének jelentős növelését. A gyermeki személyiségfejlesztésnek ebben a szakaszában tapasztalható az iskolai feladatok prioritása is, így mind az egyén, mind a közösség fejlesztéséhez optimalizáltak a

szubjektív feltételek. Ezért tekintjük ezt a periódust a személyiségfejlesztés intenzív szakaszának.

A szakasz jellemző vonása, hogy a képezhetőség területén tapasztalható nagymértékű polarizáció miatt kettős tantárgyi struktúrát vezetünk be.

Orientációs szakasz – négy félév

Az iskolai nevelés/fejlesztés utolsó szakaszában a tanulók érdeklődése jelentősen kiszélesedik, s az iskolai feladatok mellett előlépnek a társadalmi beilleszkedés kérdései (pályaválasztás, gazdálkodás, párkapcsolatok, családi élet stb.). Ezért ebben a szakaszban a személyiség struktúrájának kialakulását, fejlődését, megszilárdítását olyan orientációs és gyakorlati tevékenységekkel segíthetjük leginkább, amelyek ezen élethelyzetek problémáinak megoldásához adnak segítséget.

Szakképző iskola

Diagnosztikai szakasz – egy félév

Az időszak alapvető funkciója a további, szakmai irányultságú fejlesztés feltételeinek feltárása és megteremtése. Ennek érdekében történik – a képességstruktúra, a lényegi személyiségvonások és a szocializációs funkciók állapotának figyelembevételével – az egyéni fejlesztési stratégia kidolgozása (és elfogadása), a több szempontú pályaaorientáció. A szakasz további funkciója: elérni azt az egyénhez viszonyított legoptimálisabb állapotot, amely lehetővé teszi a további felszabadult, célirányos, eredményes iskolai munkát.

Intenzív fejlesztési szakasz – 3–7 félév

Az alapvető funkciót az olyan motivált állapot elérése jelenti, amelyben a tanuló önmaga is tudatosan törekszik az ismeretek hatékony elsajátítására, készségei, képességei fejlesztésére. Azaz a kívánatos személyiségvonások kialakítása és megszilárdítása mellett az önállóság növelése, valamint specializált felkészítés történik a prognosztizálható életútra. A szakasz „hossza” attól függ, hogy a prognosztizálható életút minőségének javulását eredményezi-e a képzés idejének meghosszabbítása, azaz, hogy milyen szintű szakmai vizsga (A-B-C-D) letételére válik feltehetően alkalmassá a tanuló.

A pedagógiai rendszer felépítése

Az egész iskola átfogó pedagógiai rendszere három részprogramból épül fel: a tanulói tevékenységrendszer, a tantárgyi rendszer, az értékelési rendszer. A részprogramok csak funkcionálisan határolódnak el egymástól, lényegében a fejlesztési folyamat megvalósulása feltételeinek tekinthetők.

1. részprogram: a tanulói tevékenységrendszer

Iskolai programunkban a speciális nevelési szükségletek kielégítése és fejlesztése tevékenység keretében történik. Ehhez sokirányú, tevékeny iskolai élet, a fejlesztési-fejlődési lehetőségekben gazdag nevelési helyzetek megteremtése szükséges.

A nevelési folyamatnak – köztudottan – két kiindulópontja van: az egyén és a társadalom. Ebből következik, hogy a tanulói tevékenységek körét a „társadalmilag szükséges” alapján kell megszerveznünk, s az „egyéni lehetőség” mértékben tudjuk azt megvalósítani. A tevékenységek megválasztásánál szem előtt tartjuk, hogy az egyén társadalmi cselekvőképességét alapvetően a következők határozzák meg:

- az egyén munkavégző képessége (amelybe a kívánatos cselekvésre való tudatos törekvést is beleértjük),
- kapcsolatteremtő, kapcsolattartó képessége,
- szocializáltságának mértéke/foka, valamint
- a társadalom segítőképessége/szándéka (illetve az egyén azon képessége, hogy ezt a segítséget milyen mértékben tudja igényelni, felhasználni).

A tevékenységek irányait azokban a *gyakorlattípusokban* határoztuk meg, amelyekre a tanulóknak – majdani társadalmi gyakorlatuk, személyes boldogulásuk érdekében – elméletileg és gyakorlatilag (ez utóbbi a mi esetünkben különösen hangsúlyos!) fel kell készülniük. Ezek: a tanítás-tanulás, a termelés-gazdálkodás, a közéleti és a szabadidős jellegű tevékenységek.

2. részprogram: a tantárgyi rendszer

Tantárgyi rendszerünk őriz bizonyos hagyományokat, döntően azonban a gyermek fejlődési-fejlesztési szükségleteihez igazodik, azokat kívánja kielégíteni. Alapját azok az elemi tudományos ismeretek, kultúrtechnikák, művészetek, gyakorlati tevékenységek alkotják, amelyeket nevelésfilozófiai és szakmai (gyógypedagógiai) megfontolások alapján választottunk ki. Tananyag-szervezési elvünk az integráció, ám kellő differenciáció ahhoz, hogy a különböző speciális nevelési szükségleteket kielégítse.

Tantárgyi struktúra és óraterv az általános iskolában

Az alpműveltséget és készségeket, képességeket fejlesztő, a társadalmi cselekvőképességet célzottan segítő tananyag a következő integrált tantárgyi szerkezetben és arányokban jelenik meg programunkban:

Tantárgy	I. Alapozó	II. Intenzív	III. Orientációs 4 félév	
	6 félév Heti	6 félév Heti	A Heti	B Heti
Adaptációs program	20	–	–	–
Anyanyelv	8	5	3	–
Nyelvi gyakorlat	–	–	–	2
Testi nevelés	4	3	3	3
Művészeti nevelés	2	3	2	–
Matematika	4	4	2	–
Termelés-gazd. ism.	2	4	10	15
Természetismeret	–	3	3	–
Társadalomismeret	–	3	2	–
Társadalmi gyakorlat	–	–	–	5
Összesen	20	25	25	25
Felkészítő órák	7	–	–	–

Az „A” óraterv szerint az intenzív fejlesztési szakaszból érkező tanulók haladnak.

A „B” óraterv szerinti fejlesztésben azok a tanulók részesülnek, akik az írás-olvasás és a számolás-mérés tananyagokat az alapozó szakaszban nem voltak képesek az eszköztudás szintjéig elsajátítani, így „intenzív” fejleszhetőségüknek nincs meg a szubjektív feltétele.

Az *alapozó szakaszban* az iskolaotthon-rendszerű szervezeti keret adta lehetőséggel kívánunk élni, amikor beiktatjuk az ún. „*felkészítő órákat*”. Ezek *funkciója*: az adott tantárgyakhoz kötött gyakorlatok végzése, az elmélyítést, rögzítést elősegítő feladatok megoldása. Szakköröket, fakultatív foglalkozásokat nem tervezünk az órakeretben, mivel azok az „egyéb tevékenységi területek” körébe tartoznak.

A tantárgyak jellemzői

Anyanyelv: a tanulók meghatározott valóságismereti és gondolati tartalmakon keresztül sajátítják el a *nyelvhasználatnak* a társadalmi cselekvőképességhez elengedhetetlenül fontos elveit, szabályait. Anyanyelvtanításunk *beszédcentrikus*.

A tanítás-tanulás folyamatában annak a tételnek az érvényesülését kívánjuk biztosítani, amely szerint a *nyelvvelsajátítás lényegi módja* nem az elszigetelt nyelvi jelenségek oktatása, hanem az a *folyamat*, amelyben az ember arra kényszerül, hogy nyelvi formázza meg a valóságra vonatkozó ítéleteit. Anyanyelvi programunkban tehát az írás, az olvasás, a nyelvtan, a fogalmazás, az irodalom nem külön álló tantárgyak, hanem mint az *anyanyelvtanítás belső mozzanatai*, mint *nyelvi tevékenységek* jelennek meg.

Az anyanyelvi program „alprogramjának” is tekinthető a „*Nyelvi gyakorlat*”, amely az „A” program keretében tovább differenciált, „*egyéniesített*” megoldási forma.

Matematika: a környező világ mennyiségi és térbeli viszonyait fedeztetni fel, ismerteti meg a tanulókkal. Képessé teszi őket arra, hogy a tapasztalás útján megszerzett matematikai tudásukat praktikusán fel tudják használni az élet különböző területein.

Ez úgy érhető el, ha a tanítás-tanulás folyamatában mindenekelőtt a társadalmi lét során létrejövő helyzetekben ismertetjük meg a matematikai tartalmakat, fejlesztjük a tantárgy adta lehetőségekkel a gondolkodást, a szocializációs szintet.

A tananyag elrendezésében és tartalmában egyaránt igazodik az anyanyelvhez. A termelés-gazdálkodás tantárgy pedig reális gyakorlóteret biztosít a matematikai ismeretek alkalmazására.

Termelés-gazdálkodás: a tantárgy jellemző vonása – mely egyben kidolgozásának társadalmi szükségességét is bizonyítja – alapvető társadalmi jellemzők által történő determináltsága. Ezek: a tulajdonviszony változásaiából egyértelműen következik az egyén szerepkörének megváltozása: nem csupán bérmunkás, hanem tulajdonos; ezzel összefüggésben változnak az elosztási viszonyok; az átstrukturálódás miatt számítani kell a munkaerő mobilizálódására, a munkanélküliségre.

Mindebből következően a tantárgy alapvetően arra és úgy készít fel, hogy az önkiszolgáló és értékteremtő tevékenység végzése közben sajátíttatja el a termelés és az ezzel szorosan összefüggő gazdaság legalapvetőbb – a társadalmi cselekvőképességhez nélkülözhetetlenül fontos – elveit, szabályait és gyakorlatát.

Testi nevelés: olyan fejlesztésben részesíti a tanulókat, amely képessé teszi őket a társadalom és önmaguk számára szükséges/hasznos munka végzésére, a tudatos, helyes életmód megválasztásán keresztül, másfelől mozgáskultúrájuk fejlődésével gyarapszik kifejezőképességük eszköztára.

Művészeti nevelés: elsősorban a személyiség belső tartásának, egyensúlyának kialakulását segíti sajátos eszközeivel azáltal, hogy felébreszti az érdeklődést a kulturális értékek iránt. Ennek az érdeklődésnek egyaránt meg kell nyilvánulnia a tanulók magatartásában, gondolkodásában, viselkedésformáiban, tevékenységében, érzelmi életében, élményvilágában, interperszonális kapcsolataiban, erkölcsi tudatában.

A tanítási tartalom jellemzője, hogy a művészeti nevelés mint tantárgy a valósághoz fűződő esztétikai viszonytal, esztétikai tevékenységekkel, a művészetek közötti kapcsolatokkal foglalkozik, s ezeken keresztül a társadalmi gyakorlat tartalmát, belső összefüggéseit tükröző ismereteket dolgoz fel.

Természetismeret: a tantárgyak jellemzője, hogy a mindennapi életvitel helyzeteiben való ésszerű és előrelátó viselkedés kialakítását tűzi ki célul. Így a tanulási tartalom kiválasztásakor a hétköznapi élet gyakorlati helyzete és tevékenységei jelentik az alapot. A tantárgyi tartalmak megválasztásakor az az elv érvényesül, miszerint az összetartozó dolgok, jelenségek körét együtt célszerű tárgyalni.

Társadalomismeret: a tantárgy jellemző vonása, hogy a történelmi eseményeket, összefüggéseket, alapvetően „szociológiai” megközelítéssel, döntően a társadalmi jellemzők oldaláról szemlélve dolgozza fel.

Olyan képességek kimunkálását, fejlesztését végzi, amelyek segítségével képessé válhatnak tanulóink a társadalom lényeges jegyeinek felismerésére, amelyben élnek, helyzetük, helyük reális megítélésére, az „én” társadalmi szerepének megértésére, a társadalmi struktúra elemeihez való reális gyakorlati viszony kialakítására.

Tantárgyi struktúra és óraterv a szakképző iskolában

A Békéscsabai intenzív iskolafejlesztés megköveteli speciális szakiskolájában és szakképző iskolájában új típusú szakképzés kialakítását.

Az iskola, nevelésfilozófiájának megfelelően, a hagyományos szakirányú képzés (időre történő képzés, a képesítésben a „mindent vagy semmit” elve érvényesítése) helyébe a szakmai szintekre történő, modulrendszerű képzést vezette be. A szakmai szintek teljesítését tanúsítvánnyal, bizonyítvánnyal ismeri el.

A szakmai szintekre történő modulrendszerű képzés tantárgyi struktúrája Békéscsabán a következő:

A modulrendszerű képzés tantárgyi struktúrája és óraterve²

I. szakasz		Óraszámok	
		Heti	Egy félévben
	Diagnosztikai vizsgálatok.	8	128
	Fejlesztő foglalkozások.		
	Szakmai – elmélet	4	64
	– gyakorlat	18	288
	Összes óra	30	480

² A szakmunkásképző tantárgyi struktúrája és óraterve az OKJ előírásai szerint változnak.

II. szakasz	Magyar nyelv és irodalom	2	32
	Természeti ismeretek	2	32
	Történelem	1	16
	Matematika	2	32
	Testnevelés	1	16
	Szakmai – elmélet	4	64
	– gyakorlat	18	288
	Összes óra	30	480
	Társadalmi, anyanyelvi és gazdálkodási, gazdasági gyakorlat	5	80
	Szabadidős gy.	3	48
	Szakmai – elmélet	4	64
	– gyakorlat	18	288
	Összes óra	30	480
	Nyári gyakorlat	2–4 hét	
	(A 2. és a 4. félév után)		

3. részprogram: követelmény- és értékelési rendszer

A követelményrendszer

Az általános iskola kimeneti követelménye

A társadalmi cselekvőképesség célkövetelményei:

- Alakuljon ki az adekvát részvétel alapja a különféle társadalmi közösségek struktúrájában: elsősorban az „igénybeevés” szinterein rendelkezzenek megfelelő önállósággal,
- az „ügyintézési” folyamatokban tudják a célnak megfelelően, eredményesen felhasználni valamennyi kommunikációs lehetőséget,
- legyenek képesek a több szempontú választásra,
- ismerjék adottságaikat, értékeiket, lehetőségeiket,
- legyenek képesek a harmonikus élethez szükséges érzelmi-indulati motivációk kezelésére, helyzetspecifikus modifikálására,
- tudják alkalmazni kialakult morális értékrendjüket eltérő normájú közösségekben is,
- a munkavégzés színterén alkalmazzák, mobilizálják akarati tulajdonságait.

Iskolaszpecifikus alapkövetelmény, hogy bármely helyzetben tudják a tanulók a felajánlott segítséget felismerni, a segítséget kérni, elfogadni, a kapott segítséget „adekvátan felhasználni”.

A modulrendszerű képzés szakmai követelményei szintenként a kőműves szakma példáján

A követelményeket szakmai szintenként a készségek és jártasságok körében fogalmaztuk meg. Belőlük az alábbiakban „mutatóba” adunk közre.

A szint – Építőipari anyag-előkészítő

A készség szintjén:

A kőművesszerszámok és eszközök ismerete, az építés-előkészítő munkák ismerete, a munkák elvégzése... Az alapvető építési anyagok ismerete... Az alapozás földmunkáinak ismerete, a földmunkák elvégzése...

A jártasság szintjén:

A falazási munkák folyamata... A külső és belső vakolás technológiai folyamata.

B szint – Betanított kőműves

A készség szintjén:

Az előző szint tudnivalói, valamint: a téglakötések és a falazás szabálya, a falazások elkészítése irányítás mellett... Az egyszerű kitzűzési munkák elvégzését vakolási munkák elvégzése irányítás mellett...

A jártasság szintjén:

A kémények, szellőzők falazása. A rabc munkák. A nyílászárók ... kitzűzése, beállítása... A vasbetonszerkezetek betonozása.

C szint – ÁSZJ kőműves

A készség szintjén:

Az előző szint anyaga, továbbá: a vakolási munkák önálló elvégzése... Bontási és átalakítási munkák végzése irányítás mellett. Az épület fenntartási munkák és hibajavítások... Talajnedveség elleni szigetelések készítése...

A jártasság szintjén:

... A gépi vakolás technológiája... A hidegburkolatok fajtái, készítésük módja. Dúcolások és zsaluozási munkák...

D szint – OSZJ kőműves

A készség szintjén:

Az előző tudnivalók, továbbá: hőszigetelő vakolatok készítése, utólagos hőszigetelések... Kőműves fehérmunkák. Műköverek készítése, felhordása...

A jártasság szintjén:

Utólagos vízszigetelések. A különleges építési eljárások ismerete (kúszozsalu, alagútszalu)... Munkajogi ismeretek. Építésszervezési alapismeretek. Épületfizikai alapismeretek. Épületfizikai fogalmak. Épületgépészeti ismeretek.

Az értékelési rendszer

Az értékelés olyan rendszerkomponens, amely a rendszer egészére, a fejlesztő folyamat működésére kihat. Értékelési rendszerünk *lényegi vonása*, hogy kiterjed a tanulói tevékenységek valamennyi területére. Ennek megfelelően képet ad a tanulók személyiségének fejlődéséről, a nevelési, képzési folyamategyüttes eredményeiről, hiányosságairól, a programok különböző szintű teljesítéséről.

Az értékelés *alapfunkciója* a tevékenységek folyamán nyújtott tanulói teljesítmények és a tevékenységhez való viszonyulás megfigyelése, minősítése, a tájékoztató és a tájékoztatás.

Értékelési rendszerünk elemei a formatív és a szummatív értékelés.

A *formatív értékelés* a fejlesztő folyamat jellemzője. Funkciója a visszacsatolás. Formájának – szóbeli, írásbeli – megválasztását az egyéni jellemzők, illetve az adott tevékenységek tartalmi sajátosságai szabják meg. Ezen az elemén belül különös jelentőséget tulajdonítunk a pedagógusi *megegyezésnek*. Ez azt jelenti, hogy a tevékenység minden mozzanatában változatosan, sokoldalúan, személyre szabottan, rendszeresen és folyamatosan értékelünk. Az értékelési folyamat tartal-

mazza a pedagógusnak a „produktummal” kapcsolatos *érzéseit* – elégedettségét, elégedetlenségét, örömet, szomorúságát is. Ezáltal a „feed-back”-nek olyan személyközelebbi aspektust ad, amely a tevékenység további végzését mindenképpen pozitívan befolyásolja.

A *szummatív értékelés*nek a fejlesztés szakaszhatárain, valamint a fejlesztő folyamat zárásakor van szerepe. Funkciója az állapotörögzítés, mely döntően kiindulási alapot jelent a további fejlesztéshez – az egyéni programok elkészítéséhez. Az állapotörögzítés alapjait azok a teljes személyiségre jellemző összetevők jelentik, amelyek a további fejlesztés-fejlődés szükséges és elégséges feltételeit összesítik.

Az értékelésnek változatos eszközeit alkalmazzuk. Így a *feladatlapokat*, amelyek tartalmát a tanítás-tanulás programjainak tartalmi és félévekre lebontott követelményszintjei szerint állítjuk össze; a *komplex megfigyelési szempontrendszert*, amely a képességstruktúra, a lényegi személyiségvonások, a szocializációs funkciók fejlettségi állapotának megállapítását és leírását teszi lehetővé.

A fejlesztő folyamat meghatározott pontjain – indulás, szakaszhatárok, kimenet – regisztrált tanulói jellemzőket és konkrét teljesítményeket számítógépen rögzítjük. Ez sokoldalú feldolgozást, elemzést tesz lehetővé.

Beszámolóinkat eredményeink és hiányosságaink elemzése tenné teljesebbé. Erre azonban e helyütt nem vállalkozhatunk.

A feldolgozott dokumentumok

Nagy Gyula: A békéscsabai Jókai Utcai Általános Iskola iskolafejlesztő koncepciója. Kézirat. Békéscsaba, 1987.

Duray Miklósné-Nagy Gyula: A békéscsabai Jókai Utcai Általános Iskola iskolafejlesztő programja. Kézirat. Békéscsaba, 1987.

Nagy Gyula: A rugalmas működés, az optimális egyéni fejlesztés lehetőségeinek megteremtése a Speciális Szakiskolában. Kézirat. Békéscsaba, 1990.

Szaktanárképző iskolák óraterve. MM, 1987.

Maléthné Kemény Judit-Nagy István-Nagy Gyula-Steinwender József: A Speciális Szakiskola közismereti programja. Kézirat. Békéscsaba, 1991.

Hirsch Jánosné-Krauspe Erzsébet-Surányi Tiborné-Török Antal: A Speciális Szakiskola szakmai képzésének programja. Kézirat. Békéscsaba, 1992.

Jankovichné Tóth Andrea–Pócze Gábor

A tereptanár: a gyakorlat pedagógusa és mestere

A közép- és felsőfokú szakmai képzés egy csoportja különféle intézmények azonos szakmai kompetenciát feltételező szakembereit képezi. Ezek a szakmák – például orvos, szociális munkás – nagy figyelmet fordítanak a gyakorlóintézményben, a terepen történő gyakorlati képzésre. Ezt a gyakorlóintézményben működő szakember, a tereptanár irányítja, s részt vesz az általa segített kliens is. Ennek folyamán sajátos tanár–tanuló–gyakornok–kliens kapcsolat jön létre.

A háromszemélyes kapcsolatrendszer

A terepgyakorlat a szociális képzésekben kulshelyzetet jelent. A hallgatók a képzőintézmények védett, elméletet visszhangzó falai közül kilépnek a gyakorlóhelyek valóságos helyzetébe. A képzőintézetek nagy része a gyakorlatok előtt elképzelt vagy valóságos eseteken keresztül előkészíti ugyan hallgatóit a várható tapasztalatok befogadására, de a konkrét helyszín és a tereptanár egyedi jellemzőinek bemutatására már nincs minden esetben lehetősége. A terepgyakorlatok tehát akár iskolarendszerű, akár azon kívüli képzésben folynak, az elméleti képzéstől eltérő tanulási helyzetet jelentenek meg.

Szokatlanságából fakadóan a hallgatók mindegyike hordoz magában a terepgyakorlattal kapcsolatban egy sor *előfeltevést*. Ezek az elképzelések egyik oldalról a szakmára vonatkoznak. A hallgatók a tanórákon ismeretek birtokába jutnak, és az elmélet elsajátítása közben megismerik a szakma elvárt attitűdjait, etikai követelményeit, egyfajta szemléletet, melyet a szakma gyakorlása megkíván. Ezek a ismeretek színezik a hallgatók elvárásait és a gyakorlatban látottak, tapasztaltak értelmezését, értékelését. Az előfeltevések másik része a terepgyakorlati helyzetre vonatkozik. A hallgatóknak van elképzelésük a terepgyakorlat hangulatáról, a tereptanár és a hallgató várható viszonyáról, a tereptanár feladatairól és még folytathatnánk a sort.

Teljesen nyilvánvaló, hogy a hallgatóhoz hasonlóan a tereptanárnak is vannak a gyakornokkal és a helyzettel kapcsolatos előzetes elképzelései. Ezek érintik a tanuló feltételezett ismereteit, elvárásait, érdeklődését és a tereptanár aggodalmait a klienséért és a hallgatóért való felelőssége miatt. Befolyásolja az előzetes feltevéseket a korábbi hallgatókkal kapcsolatban szerzett tapasztalat csakúgy, mint a tereptanár arra vonatkozó meggyőződése is, hogy szakmájának mely elemei, műveletei taníthatók egyáltalán, s melyek nem. Erős a hatása annak is, hogy a tereptanár formális vagy autodidakta módon szerzett szakismereteit, s az is, hogy a hallgatóéval azonos vagy attól különböző szakmája van-e. Reálisan a szociális szakmák esetében az a helyzet ma, hogy a szociális munkások és szociális asszisztensek terepképzésében a legtrikábban vesznek részt az övékkel azonos végzettségűek. Jelenleg tanári, szociális szervezői, pszichológusi, jogászai és más diplomával szűk töltik be ezt a munkakört.

A terepgyakorlatok az elméleti órák megszokott kereteit megtörik. A hallgatóknak *rugalmasan* kell alkalmazkodniuk a gyakorlati időpontokhoz, hiszen azok a különböző helyszínek munkamódjának és szervezésének megfelelően különbözhetnek. A gyakorlatokon az elvárt feladatok teljesítése a hallgatóktól jelentős aktivitást igényel. (Ezt az aktivitást jól jeleníti meg a hallgató helyett a *gyakornok* elnevezés.)

A terepgyakorlat *háromszemélyes kapcsolatrendszere* már a hallgató és a tereptanár találkozásának első pillanatától eltér a szokványos tanár-diák viszonytól. Ez abból a speciális kapcsolatból adódik, amelyben a szereplők egy humán foglalkozást végző, szociális és/vagy egészségügyi intézményben dolgozó szakember és a humán képzésben részt vevő gyakornok. E helyzet fontosabb jellemzői között első helyen szerepel, hogy a gyakorlatvezető vagy tereptanár által támogatott kliens is része a tanár-diák viszonyoknak. A segítő-kliens kapcsolat intim, személyes, bensőséges, s ez átsugárzik a hallgató-tanár viszonyra is. Minden jó szándék ellenére a kapcsolat egyik irányban sem egyenrangú, megjelenik az alá-fölérendeltség. Szerepe van a kapcsolatrendszerben a tereptanár értékelő magatartásának s annak, hogy a szereplők viselkedését formális, intézményi előírások (is) szabályozzák. Vegyük sorra ezeket a jellemzőket!

A terepgyakorlat során általában a gyakorlatot vállaló intézmény egy kiválasztott munkatársának és kliensének már meglévő kapcsolatába kerül a gyakornok. Ily módon válik a munkatárs tereptanárrá, aki az általa a gyakorlatra kiválasztott kliense esetébe bepillantást, részvételt enged a gyakornoknak. Kliensválasztására nagymértékben hat a tereptanár szakmai önértékelése. Ebből a szempontból elsősorban azt teszi mérlegre, hogy lát-e reményt az adott kliens előrehaladására, illetve azt, hogy a hallgató bekapcsolódása nem befolyásolja-e negatívan az eset kilitásait. Végül: döntő szempont lehet a tereptanár és a kliens közötti kommunikáció problémamentessége: például az, hogy el tudja-e fogadtatni a klienssel harmadik személy belépését a kapcsolatukba.

A terepgyakorlatok legjelentősebb sajátossága az a fajta *intimitás* a hallgató és a tereptanár között, mellyel az oktatás más formáiban kialakuló tanár-diák viszonyban nem találkozunk. Az intimitás jellemzője annak az egymás iránt kiszolgáltattott kapcsolatnak, melyben mind a hallgató, mind a tereptanár egész személyiségüket, szakmai tudásukat és készségeiket, az ehhez kapcsolódó nehézségeiket, hiányosságait is feltárják. Az intimitás, bizonyos veszélyessége ellenére is szükségszerű velejárója a terepgyakorlatoknak, nélkülük a kliensnek nyújtott humán szolgáltatások sem hatékonyak, és a gyakornok is csak felszínes tapasztalatokhoz jutna.

A tereptanár-hallgató intimitását a tereptanár és a kliens intim kapcsolata *előzi meg. Aszimmetrikus viszonyról van szó, amelyben a tereptanár számára* szakmai nonszensz a helyzetével való visszaélés vagy bármifajta etikai normaszegés. A hallgató viszont éppen ebből eredően erősen érzékenyített, ráadásul találkozott már az elmélet és a gyakorlat rivalizációjával, ellentétével, esetleg ütközésével. A kliens eredeti helyzetéből adódó kiszolgáltattottsága mellé újabb kiszolgáltattottságot vállal, ami abból adódik, hogy harmadik személyt „enged be” a tereptanárral korábban kialakult kapcsolatukba. Intim ez a helyzet végül a tekintetben is, hogy abban a hallgató személyiségét, saját korábbi élettörténetét, a szakmához fűző egyéni motívumait is feltárja.

A többoldalú intimitás mellett sem a tereptanár-kliens, sem a tereptanár-gyakornok kapcsolat nem egyenrangú: azt az *egyenlőtlenség* jellemzi. A tereptanár

klienssel kapcsolatos fölérendeltségét nem szükséges magyarázni, hiszen a kliens az, aki segítséget kér. Más kérdés, hogy a segítő kapcsolat egyik döntő eleme ennek az aszimmetriának a kiegyenlítése és a kliensek hatalommal való felruházása. De ez nem változtat azon a tényen, hogy a kliens jön segítségért, s az ő helyzetében kell beállnia fordultnak, kedvező változásnak.

A hallgatóval való kapcsolat jellemzője, hogy a tereptanár képzettsége, szakmai múltja, tapasztalatai révén feltételezhetően kompetensebb a szociális munkában. Az átadandó ismeretrendszer és szakmai rutinkészlet nem kánonizált, nem objektív, függ attól a konkrét helyzettől, amelyben alkalmazzák. Adott kliens esetében helytelen lehet ugyanaz, ami egy másiknál helyénvaló, s hogy mikor melyiket választja a tereptanár, jobban függ saját korábbi tapasztalataitól, mint bármely elméleti tudástól.

A tereptanár *értékelése* a hallgató tevékenységéről a gyakorlatok egyik jellemző összetevője. A gyakornok ismereteinek, készségeinek, szakmai hozzáállásainak, tudása alkalmazásának, etikai magatartásának minősítése szakmai szempontból kiemelkedő fontosságú. Az értékelés terepgyakorlaton a gyakorlat és a szakma súlyát adja meg. Ezért – jóllehet a hazai gyakorlatban még kialakulatlan – megkerülhetetlen része a tereptanár-hallgató kapcsolatnak. Talán éppen a kialakulatlanság, valamint a helyzet intimitása az oka annak, hogy sokan a tereptanár-szereptől idegennek érzik a hallgató munkájának értékelését, minősítését. A mai gyakorlat e tekintetben tarka, általában azt mondhatjuk, hogy a folyamatos szóbeli értékelés mellett, a gyakorlati ciklus végén meghatározott szempontsört alkalmaznak a tereptanárok, vagy szabad szöveges értékelést készítenek. Bármelyikről is legyen szó, az értékelés mikéntjéről a tereptanárnak a hallgatóval a gyakorlat megkezdése előtt meg kell állapodnia.

Végezetül, a terepgyakorlatok fontos jellemzője, hogy nem lehet azokat kiragadni abból az *intézményi keretből*, klienskörből, ahol létrejönnek. Mind a tereptanár, mind a hallgató munkájára hat az adott intézmény többi munkatársának viszonya a gyakorlathoz, a kliensekhez és a hallgatókhoz.

Szerepek

Az adott helyzetből és résztvevőinek elvárásaiból adódóan a terepgyakorlatokon a hallgató-tereptanár-kliens hármass egyidejűleg többféle szerepnek felel meg. Ezek a szerepek néha egymásnak is ellentmondanak, és nem ritka a különféle szerepvégzésből adódó félreértés, konfliktus sem.

A tereptanár szerepei

A tereptanár legjelentősebb szerepe, hogy *tanár*.

Ebben a szerepében a képzőhely tanári karának is tagja, hiszen képviseli az intézményre jellemző normákat és a gyakornokokkal szembeni elvárásokat. Számos képzőhelyen teljes értékű, a tanulmányi program meghatározásában tervező szerepet is vállaló testületi tag.

A terepen hozzásegíti a hallgatót bizonyos ismeretek, készségek, viselkedési minták, attitűdök megismeréséhez, elsajátításához. Lényeges eleme tanári szerepének, hogy a hallgató számára meghatároz bizonyos feladatokat, számon kéri és értékeli azok elvégzését. Ebben az értelemben „kezeben a helyzet kulcsa”, vagyis

az ő kompetenciája meghatározni, hogy a terepgyakorlaton mikor, mi történhet, s kinek milyen feladatai vannak.

A tereptanárnak van *terapeutaszerepe*, bár ilyen irányú képzettsége általában nincs. Erre helyzete és képzettsége általában nem teszi alkalmassá. A kliensével végzett munkájával szükségképpen együtt járó terápiás elemeknek a hatása azonban átsugárzik a hallgatóra is. Tagadhatatlan a terápia és a szociális munka rokon hatásmechanizmusa, például az elfogadás, a megértő meghallgatás, a meginduló növekedés serkentése területén, így óhatatlanul átsugárzik a hallgatóval kiépített kapcsolatára a terápia néhány eleme is. A terápiás hatásra emlékeztet az is, ahogyan a tereptanár a hallgató kliensekhez fűződő viszonyait formálja és tudatosítja. E kapcsolati terápia közben számol a kliensek és a hallgatók érzelmeivel, valamint bizonyos határok között foglalkozik a hallgató nem tudatos viselkedésmotívumaival, emocionális reakciósémáival.

A terápiás helyzetre emlékeztet az is, hogy a klienssel közösen kitűzött cél elérésére számos út, megoldás elképzelhető, s azok közül az lesz a „jó”, amelyik végül elvezet a megoldáshoz. S hasonlóképpen igaz ez arra is, ahogyan a hallgató megtanulja „a” szakmát. A tereptanár feladata, hogy felismerje: a végeredményként bekövetkező változások nem tőle, hanem kliensétől, illetve hallgatójától függenek. A terapeutához hasonló felelőssége a tereptanárnak, hogy végiggondolja: vajon a hallgató által választott út megfelel-e magának a hallgatónak. Mindaz, amit elmondunk a tereptanár terapeutaszerepéről, természetesen nem teszi kötelezővé, hogy a tereptanár terapeuta legyen. De fontos, hogy számoljon tevékenysége akaratlan terápiás összetevőivel és hatásaival.

A tereptanár – ha csak bizonyos vonatkozásban és helyzetekben – *tanuló* is. El kell sajátítania a még nem teljesen kialakult tereptanári mesterséget (erre újabban a pedagógusképzésben és a szociális szakmai képzésekben külön kurzusokat szerveznek), meg kell ismernie az adott képzőhelynek a tereptanár iránt támasztott szakmai követelményeit, speciális igényeit. A terepgyakorlati képzések többsége még alig szabadította fel a tereptanárt a klasszikus „tanulói” szerepből: előírják neki, hogy mit kell, milyen módszerekkel, mennyi időben és milyen eredménnyel tanítania, sőt néha még azt is, hogy mit nem szabad megtanítania. A tereptanárképzés éppen ez ellen védi meg a tereptanárokat. Hiszen ha megtanulják a terepen való tanítás speciális módszertanát, megismerik az adott képzés általános és konkrét céljait, valamint a hallgatók tantervét, olyan önálló tereptanári felkészültségre tesznek szert, hogy megszűnik a képzőhely igénye folyamatos irányításukra. Ebben az esetben szűnik a tereptanár tanuló szerepe, legalábbis azon tereptanárok esetében, akik tartósan közreműködnek egy főiskola vagy egyetem hallgatóinak oktatásában.

Munkájának jelentősebb részében nem tereptanár, hanem *kolléga*. Egy az adott munkahelyen dolgozó szakemberek közül. A hallgató számára közvetítője egy munkavállalói attitűdnek s szakmai testületének a munkafeltételekről, a munkaterhekről, a keresetről kialakított vélekedéséről. Egy időben átláthatóvá kell tennie és szükség esetén megvédenie szűkebb munkatársi környezetét és szakmáját.

A terepgyakorlat nem egyszemélyes vállalkozás, a tereptanárnak a hallgató érdekében is együtt kell működnie kollégáival, meg kell nyernie őket a terepfeladatok egy részében való együttműködésre.

A tereptanár *hivatalnokszerese* abból adódik, hogy felelős képviselője két intézménynek: munkahelyének és a képzőhelynek. Mindkettő viszonylag szigorú és meglehetősen jól számon tartott szabályok szerint működik. Ezek körültekintő-

en definiálják a tereptanárnak mint szociális munkásnak és mint tanárnak a teendőit a kliensekkel és a hallgatókkal kapcsolatban. Előírnak számára bizonyos adminisztrációs kötelezettségeket (esetnapló, terepgyakorlati jegyzőkönyv vezetése, jelentős mennyiségű dokumentáció készítése), a szerephez tartozóan kötelezővé teszik meghatározott szabályok betartásának ellenőrzését is.

A tereptanár a gyakorlati képzés folyamán is *magánember*. Ha mindent megtesz azért, hogy ez ne derüljön ki róla, akkor is ki fog derülni. Ez természetesen nem baj, ha megfelelően meg tudja különböztetni magánéleti és munkahelyi szerepeit. Számolnia kell azzal is, hogy kínálkozik mind hallgatói, mind kliensei számára a vele mint magánemberrel való kapcsolatépítés lehetősége.

A hallgató szerepei

A terepgyakorlat a tanulási helyzet kedvéért van, melynek során a gyakornok elsődleges szerepe, hogy *tanuló*. A hallgató „teszi” tereptanárrá a szociális munkást, s gyakorlóhelyé a terepet.

Mivel ebben a helyzetben elsősorban nem intellektuális tudást kell elsajátítania, s mert nincs könyvből kijelölt megtanulható tananyaga, megfigyeléseivel, kérdéseivel, feladatmegoldásaival, egész tevékenységével aktívan részt kell vennie a gyakorlati helyzetben. Jellemzője, hogy készül egyfajta szerep megvalósítására. A szerep fontos szegmense a változással szembeni elvárás. Mivel a szociális munkásnak állandóan viselkedésmintákat kell mutatnia klienseinek, ezért a hallgatónak nemcsak megengedett, hanem tőle el is várható feladata a változás, a szakma értékei szempontjából megfogalmazott „fejlődés”.

A gyakornok *kliens* is. Az átképző tanfolyamok esetében például munkanélküli, kinek „terápiája” maga a képzés. De a nappali tagozatos, teljes idejű képzésekben részt vevő hallgatókra is igaz e kijelentés, hiszen a segítő foglalkozásokra való jelentkezés gyakori motívuma a terápia igénye. Harmadsorban a gyakornok terepgyakorlatát egy olyan intézményben teljesíti, ahol kis túlzással azt lehet mondani, hogy aki nem szakember, az kliens. S ehhez még az is elegendő, hogy tereptanára a segítő-kliens kapcsolat kialakításban rendelkezik a legnagyobb rutinnal. S végül negyedszer: a hallgatónak, mint mindenki másnak, vannak gondjai. S minél jobb a gyakorlóhelyi terápia a valóságos kliensek számára, annál erősebb a hallgató vágya a klienssé válásra.

A hallgató *kolléga* is.

A gyakorlat idején munkát végez. A tereptanáron kívül a többi munkatárssal is kapcsolatba kerül: az intézmény szakemberei közé tartozik. A gyakorlóhellyel kötött szerződése értelmében ebből adódó felelősséget vállal annak munkájáért is. Ugyanakkor ő még eldöntheti, hogy egyáltalán szociális szakember lesz-e vagy sem, a gyakorlóintézmény tanárainál nagyobb a függetlensége. Mivel tényleges státusát tekintve nem az, egy részét az őt terhelő felelősségnek kétségtelenül tereptanára viseli. Ennek megfelelően gyengébb az intézményi hierarchiában neki jutó pozíció és hatalom.

Kiegyenlíti ezt a veszteségét abból adódó „hatalma”, hogy kívül áll a szervezeti hierarchián, számos dolgot éppen emiatt pontosabban, kritikusan érzékel bárki másnál. Tanulmányai során egyik intézménynek sem a munkatársa, így érzelmileg és egzisztenciálisan független. Nem ritkán az a helyzet áll elő, hogy az adott gyakorlóhelyen a hallgató rendelkezik a legfrissebb és legalaposabb szakmai elméleti ismeretekkel, s ő az, akinek megadatott, hogy megelőző terepgyakorlatain

az intézmény klienseinek helyzetével, információival, szempontjaival is találkozón. Végül: elméletet tanító tanárai kritikus magatartásra kondicionálják, mert az az elvárás vele mint jövődő szakemberrel szemben, hogy konstruktív-kritikus magatartásával is járuljon hozzá az intézményrendszer diszfunkcióinak csökkentéséhez, felszámolásához. Ennélfogva kétirányú lojalitást várnak el tőle, ami azonban egyedülre nem minden esetben teljesíthető.

A hallgató az esetek egy részében korban is fiatalabb, mint a tereptanár. Szerepeit tekintve azonban – nyitottabb, rugalmasabb, tapasztalatlanabb, függetlenebb, kritikusabb, kíváncsibb s még nincs „kész” – ha idősebb is, ő a fiatal. Közkeletűen a fiatalabb fél „előjoga” a kreatív, újszerű, a helyzet átértékelésével elérhető megoldások megtalálása. Ebben az értelemben a gyakorlók egyúttal a lendületesebb is, így például tőle várható, de legalábbis tőle elfogadható az intézményben szokásosan holtvágányra futó problémák továbblendítése.

Könnyű elfelejteni a gyakorlati képzés során, hogy a gyakorlók is *magánember*. Holott ezen a jogon illeti meg őt az intézmény minden kliensének és az ott dolgozó összes szakembernek járó megbecsülés és védelem. Ez határozza meg a klienssel és a tereptanárral való érintkezésének a stílusát, egyéni viselkedésmódját, sőt ez befolyásolja azt is, hogy melyek azok az esetek vagy helyzetek, amelyekben kevésbé hatékony vagy amelyekkel szemben ellenáll.

Egyéni élettörténete, személyisége, érzelmei befolyásolják a terepgyakorlaton adódó helyzetek kezelését, s azt, ahogyan munkája személyes következményeit feldolgozza.

A kliens szerepei

A *kliens* szerepe úgy alakul ki, hogy egy rászoruló felkeres egy segítő intézményt, amely szerződést köt vele. A kliens mindaddig fenntarthatja ezt a szerepet, amíg a szerződésben definiált problémája fennmarad, illetve amíg be nem látja, hogy az az intézményben rendelkezésre álló eszközökkel nem oldható meg. A szerződés megfogalmazza a felé irányuló elvárásokat, s a neki nyújtott szolgáltatásokat, segítséget. A kliens és az intézmény között kötött szerződés ugyan a klijent hatalmazza fel saját problémájának megoldására, s ehhez az intézmény által nyújtott szolgáltatások csak serkentő segítséget nyújtanak, ám tudjuk, hogy az intézményben épp a szerződés által klienssé váló, arra rászoruló, életének számos egyéb területén és szerepében alávett és hatalom nélküli. Ez az oka annak, hogy a rászoruló a kliens szerepében is azokat a viselkedésmintákat helyezi előtérbe, amelyek hatalomnélküliségéből, megfosztottságából erednek. A segítés egyik módja éppen az lehet, ha a klijent a segítő következetesen felhatalmazza minden, neki szerződés szerinti kijáró joggal, és ha kell, teszi ezt a kliens ellenkező értelmű viselkedése, szerepei ellenében is.

Az intézményt felkereső ügyfél mindenekelőtt kliens, s így minden kliensnek járó jog megilleti őt akkor is, ha esete terepgyakorlati esetté válik. Ez azt jelenti, hogy az intézménnyel kötött szerződésében a neki garantált szolgáltatásokat nem érintheti az a tény, hogy segítségében részt vesz gyakorlók is.

Egy kliens, a gyakorlati képzés folyamán a kliensszerep tanítójává válik. *Demonstrátorként* mutatja meg a hallgatónak, hogy milyen a kliens, ha együttműködik, milyen, ha ellenáll, milyen, ha fejlődik, s milyen, ha stagnál. Kezeli a tereptanár és a gyakorlók feléje irányuló interakcióit, viselkedésmódosulásával

vagy annak elmaradásával egyben minősíti is a neki nyújtott szolgáltatást. A demonstrátor-kliens átengedi magát a hallgató próbálkozásainak.

A kliens *magánember*: nő vagy férfi, fiatal vagy idős, magabiztos vagy elesett, egyszerűen az ő szerepelőirásai végtelenül rugalmasak, és megengedik, hogy ön maga legyen. Szerepe – szemben a tereptanáréval és a hallgatóéval – átmeneti szerep, sok esetben ezt számára maga a szerződés garantálja. A szerepe iránt támasztott egyetlen elvárás a szerződésben foglaltak betartása. Azonkívül, amit rögzít a szerződés, neki mindent szabad.

Konfliktusok

A terepgyakorlat közben fellépő lehetséges konfliktusok két fő csoportba sorolhatók. Az elsőbe azok tartoznak, amelyek a terepgyakorlati helyzetből fakadnak, a másodikba az előbb felsorolt szerepek, illetve szerepelvárások miatt kerülnek a résztvevők.

A helyzetből fakadó konfliktusok

A helyzetből fakadó legáltalánosabb konfliktus az *intézményi kapcsolatokból* származik.

A magyar szociálpolitikai gyakorlatban amúgy sem felhőtlen intézményi kapcsolatok a terepgyakorlatok alkalmával sem működnek problémamentesen. Felléphetnek konfliktusok a gyakorlólhely és az iskola között, alkalmanként a gyakorlólhely és más terepintézmények között. Egy-egy hallgató képzéséhez a település szociálpolitikai intézményrendszerének több eleme is csatlakozik, amelyek már a képzést megelőzően kialakult viszonyban álltak egymással. Az intézmények közötti konfliktusok kialakulásában szerepe lehet a már korábbi presztizsküzdelemnek éppúgy, mint szakmai ellentéteknek, amelyek viszont a nem megfelelő szakmai kvalifikációból is származhatnak. (Arra is van példa, hogy a leendő szakemberek munkáját azért nehezítik meg valamelyik intézményben, mert ha végez, magasabb szakmai végzettségével potenciális versenytárs lesz.)

Emellett a gyakorlólhely és a képzőintézmény érdekei és értékei is eltérőek. A terepgyakorlat a terep számára mind szakmai értelemben, mind szervezeten belül kihívást jelent belső viszonyai ellenében, hiszen a hallgatók számára bepillantást enged a szervezet „intim szférájába”. A képzésnek viszont nyilvánvaló érdeke feltárni a gyakorlólhely működésének a diszfunkcióit. Az intézmények közötti nyílt vagy rejtett konfliktusok majdnem elkerülhetetlen velejárói a gyakorlatközpontú képzésnek. Akadályt akkor jelentenek, ha a konfliktusban levő szervezetek a hallgatót hozzák hátrányos helyzetbe.

A terepgyakorlat felerősíti az egy-egy szervezet életében amúgy is megjelenő *ütközéseket*. Konfliktus robbanhat ki például a tereptanár és a gyakorlólhelyen dolgozó más munkatársak között a hallgató szerepének, feladatának, a terepgyakorlat céljának és körülményeinek értelmezése körül. A tereptanárként nem dolgozó munkatársak érdekelték lehetnek abban, hogy a hallgató minél kevesebb információhoz jusson, így a tanárok között meglevő személyes ellentétek a gyakorlon személyében tárgyukra találhatnak a terepgyakorlaton.

A szociálpszichológia alapvető szabályszerűsége, hogy a háromszereplős helyzetekben két személy szövetséget köt a harmadik rovására. E két személy aztán

szembekerül a harmadikkal, s szembeállításukat szövetségük megerősítésére használják fel.

A terepgyakorlati helyzet egyik lehetséges szövetsége a *tereptanár és a hallgató* között jön létre. A koalíció alapja a szakmaiság: pontosabban a szakmai mindenhatóságba vetett vakhit. A koalícióra lépett partnerek figyelmének középpontjából kikerül a kliens személye és szükségletei, a folyamatok a koalíciós partnerek igényei szerint alakulnak: egymást erősítik abban, hogy milyen kitűnő szakemberek is ők.

A *hallgató és a kliens* koalíciójának alapja a hallgató kiszolgáltatottsága a terepgyakorlati helyzetben. Kiszolgáltatottságát enyhíti a klienssel kötött szövetség. A kliens azért érdekelt a koalíció létrehozásában, mert ezáltal gyengül(het) a szerződés rá vonatkozó pontjainak szigora, a hallgató védelmet jelenthet azoktól. Végül: mindketten érdekeltnek lehetnek a (tereptanár által képviselt) szervezet szabályainak ily módon történő megkerülésében.

Létrejöhet szövetség a *tereptanár és a kliens* között is, aminek lényege a tereptanár szakmai bizonytalanságának csökkentése. Ilyen koalíciót azok a kliensek kötnek, akik valóban változni akarnak, s akik számolnak azzal, hogy a hallgatók rövidesen elmennek, a tereptanár pedig marad. Másrészt ilyen esetben a kliensek nem vállalják a hallgató vélt tapasztalatlanságából fakadó kockázatot.

Számos konfliktussal jár a terepgyakorlati *helyzet intimitása*. Konfliktust eredményez minden olyan mozzanat, amely konfliktushoz vezet a „valódi” intim kapcsolatokban: a családás, a helyzetből való kilépés igénye, a csábításnak való engedés, a bensőséges, személyes igényeknek való meg nem felelés és így tovább.

Az intimitás létrejöttében és fennmaradásában azért érdekelt a helyzetben részt vevők, mert csak egészen személyes légkörben bonthatók ki a valódi *változás* érdekében mozgósítandó belső erők, vállalhatók a személyes gyengeségek. Minden fél kockázatot vállal, s mindaddig érdekelt az intim légkör fennmaradásában, amíg érdekelt a változásban magában, a kénytelen a kölcsönös függést vállalni. A konfliktus azzal veszi kezdetét, ha az intimitás kialakulásakor fennálló viszonyokon valamelyik fél változtatni akar, s ez más(ok)nak (még) nem áll érdekében vagy szándékában.

Konfliktusokhoz vezet, ha az intimitástól a helyzetben részt vevők eltérő *előnyöket* várnak. Míg az egyik fél például a kritikusság, az értékelés elkerülését reméli, addig a másik ellenkezőleg: a nehezen kimondható dolgok feltárása érdekében „megy bele” a bizalmas kapcsolatba.

A családás akkor áll elő, ha a felek egyike vagy másika mást, többet remél a másiktól, mint amennyit az nyújtani tud vagy akar. Ilyen eset, ha a kliens *irreális elvárásokat* támaszt a segítőtől szemben, ha a hallgató azt reméli a tereptanártól, hogy az a szakma minden csínját-bínját feltárja előtte a háromhetes gyakorlat során, vagy ha a tereptanár „kész” szakembernek gondolja hallgatóját. A családottság intim kapcsolatban heves érzelmeket, szóváltásokat provokál, a meg nem felelés érzése csökkenti a szakmai és személyes önbizalmat. A konfliktus mélyén a szereplők előfeltevéseinek és a valóságnak a különbözősége rejlik.

Az intim kapcsolat természeténél fogva azt a reményt ébreszti a helyzetben részt vevőkben, hogy a szerződés keretei között *kizárólagos igényt* támaszthatnak a másik félre. Így például sok szerződésben eleve kikötik, hogy a kliens a segítő kapcsolat ideje alatt máshoz nem fordul problémájával, de a kliens rejtett várakozásaiban is szerepel, hogy „csak velem foglalkozzanak”, mint ahogy a hallgatónak sem esik jól, ha nem kap meghívást tereptanárra szakmai előadására vagy a

megbeszélésen a tereptanár nemcsak vele, hanem három hallgatóval is foglalkozik egyszerre.

A huzamosabb ideig fennálló intim kapcsolatok jellegzetes konfliktusától, vagyis a másik félnek tulajdonított vonásoknak való *meg nem feleléstől* a terepgyakorlati helyzet sem mentes. Ráadásul a segítő kapcsolat „sűrített idejében” a valóságos intim kapcsolati szférájánál sokkalta nagyobb a tévedés kockázata, a problémamegoldás optimizmusa pedig elfedi a reális megítélés lehetőségét. A résztvevők olyan hirtelen kényszerülnek szoros, közvetlen viszonyt kialakítani, hogy reális énjük nem tárulhat fel.

Intim helyzetben nehéz a megterhelő *kapcsolat befejezése*, az intimitásból fakadó előnyökről való lemondás. Konfliktushoz vezet például, ha akár a kliens, akár a segítő a másik számára „idő előtt” fel kívánja számolni a személyes, bensőséges viszonyt, vagy ha ütközik a szakmai és a személyes „idő”, az egyik szerint még szükség volna a kapcsolat fenntartására, a másik szerint nem. Ez a konfliktus fenyegeti a hallgatót is: ő még tanulni, tapasztalni szeretne, de a gyakorlat ideje lejárt, vagy a tereptanár lezárja a hallgató szerint még tovább viendő esetet. A konfliktus valódi oka az az előny, ami abból adódik hogy a kapcsolatba a felek annyi energiát, érzelmet helyeztek, hogy annak fenntartása látszólag több előnnyel jár, mint a szakmai szempontból megalapozott befejezés.

A szerepekből adódó konfliktusok

A képzési helyzetben kialakuló szerepek sok esetben egymással szemben olyan elvárásokat, igényeket támasztanak, amelyek az ezeket „hordozó” személy viselkedését megnehezítik. A situáció bonyolultsága miatt nemcsak a tanár, hallgató, kliens saját szerepei kerülnek ellentétbe, hanem a háromtagú helyzet szereplőinek egy-egy szerepe is ütközhet oly módon, hogy nem a megfelelő situációban merülnek fel, vagy céljuk a terepgyakorlat sikere ellenébe hat.

A tereptanárszerep konfliktusai

A tereptanárok nagy része évek óta szociális munkát lát el, többségük nem pedagógus. Ebből adódóan, az elsődleges, a *tanárszerepben* rengeteg szerepelvétel nehezedik rá. Az ismeretátadás és mintanyújtás, a számonkérés, a terepgyakorlati fegyelem fenntartása mellett az értékelés is elvárás vele szemben. Abban az esetben, ha szociális szakember mivolta miatt tanári szerepben bizonytalan, az e téren megjelenő elvárások alól szeretne kibújni. Nemritkán panaszoknak ad a hallgatók arról, hogy a terepen nem kapnak megfelelően értékelhető, a gyakorlat ideje alatt eredményre vezető feladatokat, vagy szóvá teszik, hogy a tereptanár kerül, hogy kliens közelébe jussanak.

A tereptanár – mint a gyakorlóhelyül szolgáló intézmény tanári karának tagja – gyakran saját munkahelyével kerül szembe, ha annak tárgyi feltétele, szervezeti felépítése, munkamód eltér a képzőhely által elvártaktól. Egyik kolléga sem veszi jó néven, ha a hallgató és tereptanára miatt saját kliensével a megszokott helyéről újabb és újabb szobákba kényszerül, vagy ha az intim hangulatú munkahelyi megbeszélésbe a hallgatót is kénytelenek beengedni a kollégák, mondván, hadd lássa a gyakornok a terepen használt összes módszert.

Éppígy megnehezíti a tanári szerep ellátását, ha a képzőhely nem támaszt jól körülhatárolható elvárásokat a tereptanárral vagy a hallgatóval szemben. Ebben a

helyzetben vagy egymással szembeni bizalmatlanságuk erősödik fel, miközben folyamatosan a másiktól akarják megtudni az elvárásokat, vagy a képzőhellyel szemben koalíciót kötnek, kapcsolatuk szabályait teljesen önkényesen felállítva.

A tereptanár részéről vállalt *terapeuta* szerep esetében legtöbbször a meglévő felkészültség és az elvárásoknak megfelelő szakmai tudatosság közötti ellentmondás húzódik. De belejártunk az is, hogy a terepgyakorlati helyszínek, helyzetek nagyrészt nem rendelkeznek azokkal a körülményekkel, amelyek e szerep megvalósulásához hozzátartoznának. Így ritkán adódik a tereptanár számára hosszabb idő a hallgató személyes „lelki” problémáira, ha a gyakorlatot eredményesen akarja vezetni. Munkájuk során ugyanis éppen elég, a klienssel és a szakmával kapcsolatos megtárgyalnivalójuk van.

Gyakran már az is sok nehézséget okoz, hogy egy üres zugot találjanak a megbeszélések idejére. (Elképzelhetjük a határfokát azoknak a röpke folyosói „terápiás” beszélgetéseknek, melyeket egy-egy átsuhanó kliens sóhaja, a munkatársak csevegése színesít.) S az esetleg mostoha feltételek és kockázatok ellenére miért vállalja a tereptanár az ilyen jellegű kapcsolatot? Az egyik magyarázat éppen a szakmai indíttatása: megszokta, hogy az emberek saját életvezetési nehézségeiket eléje tárják. Másrészt viszont a bizonytalan tanári szerepéből fakadó értékelő, véleményt formáló feladatát szívesen elkerüli a személyes problémák megbeszélésével. Addig sem kell a kínos szakmai nehézségekkel szembesítenie a gyakornokot, illetve saját elképzeléseit feltárni.

A terepgyakorlati helyzetben is fennálló *kolléga* szerepében a tereptanár szembekerülhet kollégáival. A terepgyakorlati időszakban a gyakornokok miatt ugyanis kevesebb kliens segítségét tudja vállalni, részben más munkahelyi feladatok alól is felmentik – és ennek ellenére több fizetést kap. A munkatársak hamar átlátják a tereptanári helyzet további előnyeit is. A *képzőhely foglalkozik* a tanárral, esetleg képzéseket, továbbképzést szervez számára, külön elismerést és figyelmet kap. A minden mozdulatát leső hallgatók szállítják neki a legfrissebb szakmai információkat, a felhalmozódott tapasztalatokat, nem beszélve arról, hogy a gyakornokok a kliensekkel való munkában is segítséget nyújthatnak.

A tereptanár *hivatalnok* szerepét már a terepgyakorlati helyzet előtt gyakorolta. Intézményének képviselőjeként egy bizonyos viszonyt már kialakított e szerepével kapcsolatban. Esetleg meglévő ellenszenvét ezen szerepével szemben, a hallgatóval koalícióra lépve csökkentheti: ily módon együtt állhatnak ellen a feleslegesnek tartott „papírmunkának”. Vannak tereptanárok, akik hivatalnoki szerepkörükből inkább a terapeuta szerepbe menekülnek, vagy magánjellegű kapcsolatot alakítanak ki a gyakornokokkal.

A kollégák kialakuló féltékenysége ellen a tereptanár úgy védekezhet (újabb konfliktust létrehozva), hogy *magánmunka* szerepét előtérbe helyezi és a gyakornokkal baráti kapcsolatot alakít ki. Ilyen szerepben már könnyen elmondhatja munkahelyi sérelmeit, magánéleti problémáit. Alkalmas ez a védekezés arra, hogy a tanári, hivatalnoki szerepét és az ezeknek megfelelő szerepelvárásokat is átmenetileg vagy végleg elfelejtse.

A hallgató szerepkonfliktusai

Ahogy a hallgató legfontosabb szerepeként a *tanuló* szerepet említettük, az ebből fakadó konfliktusokat is elsőként vesszük számba. A tanuló szerep önmagában is konfliktusos lehet: sokfelől egyidejűleg ránehezedő elvárásoknak kell a hallgató-

nak megfelelnie, túlterheltnak érezheti magát, ellentmondást tapasztalhat az elméleti tantárgyak és a terepgyakorlat elvárásai között. Konfliktust jelenthet a képzőhely által közvetített szakmakép és a tereptanár által megfogalmazott viselkedési elvárások feldolgozása. Erősíti ezt, ha a hallgató mindkettőt érvényesnek tekinti, s egyidejűleg kíván megfelelni nekik. (Gyakori ilyen típusú konfliktus, ha a képzőhely által meghatározott tevékenységekkel szemben a tereptanár alacsonyabb kompetenciákat igénylő munkát – például ágyazást, fürdetést stb. – vár el, amit maga is szakmájához tartozóként végez.)

A tanulószerephez társuló külső elvárások – még ha közöttük összhang van is – ellentmondásba kerülhetnek a belső szerepelvárásokkal, a tanuló önmagával szemben támasztott követelményeivel. Különösen így van ez olyanok esetében, akik már a képzést megelőzően hosszabb időt töltöttek a szakmában, s kialakult munkastílusuk van. Számukra súlyos konfliktusként jelenhet meg, ha akár a tereptanár, akár az elméletet tanítók bármelyike viselkedési szintű változást javasol nekik vagy kényszerít ki.

A hallgató számos szerepkonfliktust élhet át *kliensszerepében*. A legjelentősebb persze az, ha egyáltalán nem kíván kliens lenni, de annak nézik, vagy akként kezelik. Szerepkonfliktusok sorozatához vezethet az is – elsősorban belső konfliktushoz –, ha maga sem tudja vagy akarja eldönteni, szeretne-e tereptanára vagy gyakorlóhelye kliense lenni. A kísértés annál erősebb, minél „jobb”, a hallgató elképzeléseinek minél inkább megfelelő a terep és a gyakorlatvezető. De erős kísértést jelent a hallgatószerep kellemetlen oldalainak: az értékelésnek és a bírálatnak az elkerülése is.

A hallgató vélt vagy valós igénye arra, hogy klienssé váljon különösen erős azokban a csoportokban, amelyeket munkanélküliekből szerveztek: ezekben nem csak a hallgatók vetik fel a tanárok számára magánéleti problémáikat, nem ritkán a tanárok is előcsalogatják ezeket. Elvégre van-e szebb bizonyítéka a tereptanár kiválóságának, mint a terápia hatására magára találó hallgató?! Ennek a „kísértésnek” áldozatul eső tanár és hallgató belső konfliktusok sorozatán keresztül éli meg, hogy a két szerep – segítő és kliens, tanár és tanuló – nem férnek meg egyszerre ugyanazon viszonyban.

Számos szerepkonfliktus ered a hallgató *kollegaszerepében* való megjelenéséből. Önmagában kényes azoknak a terepgyakorlatoknak a megszervezése és lebonyolítása, amelyeken már praxissal rendelkező hallgatók szereznek a képzőhely kívánalmai szerinti gyakorlati tapasztalatot. Az ilyen gyakorlatokra a hallgatók többsége legszívesebben el sem menne, a tereptanárok pedig úgy szeretnének megszabadulni saját szakmai gyakorlatuk aszimmetrikus helyzetben történő feltárásától, hogy a hallgatót „kész” kollégának nyilvánítják, kedves mosolyok közepette kifejtik, hogy igazság szerint ők, a tereptanárok tanulhatnának a hallgatótól, így a gyakorlatot tehát felesleges formalitásnak tekintik. Bár ha a hallgatónak lenne kérdése, szívesen válaszolnának. Általában nincs kérdés. A „másik oldalon” szintén van ok a gyakorlat hátrítására. Hiszen az eredetitől eltérő környezetben, a szakmai előlépéshez szükséges bizonyítvány megszerzése érdekében, tényleges munkatapasztalatok lehetősége nélkül kell igazolni a szakmai rátermettséget. Ez embert próbáló feladat, aminek komoly kockázata lehet, ha a tereptanár és a hallgató nem értenek egyet néhány alapvető szakmai kérdésben. Könnyebb kitérni a konfliktus elől, ha a hallgató azt mondja: „...dehogy, éppen ellenkezőleg, alig vártam, hogy tanulhassak tőled, de én igazán tudom, mit jelent hallgatókat

fogadni. Nálunk is volt egy zöldfülű kolléga, mindig az ő nyakába varrták az ilyen kíváncsisgókat, mint én. Így a világerő sem tartalak fel a munkában.”

Számos terepgyakorlati tapasztalat bizonyítja, hogy sokszor elég a tereptanár és a hallgató közötti konfliktus kialakulásához az életkorból és az eltérő értékrendből eredő különbözőség. Egyik terepgyakorlat során a tereptanár felvetette a kérdést: szabad-e figyelmeztetnie a szerinte kihívóan öltözködő hallgatóját a munkahelyen érvényes öltözködési normákra. (A hallgatótónó egyébként farmernadrágot és dekoltált pólót hordott.) Megoszlottak a vélemények: néhányan magától értetődőnek tekintették, hogy amíg a hallgató az adott terepen teljesít gyakorlatot, addig öltözetének „üzenete” nem lehet más, mint az ott dolgozó munkatársaké. Mások úgy vélték, hogy csak a klienseknek van joguk kifejezésre juttatni nemtetszésüket, a munkahely spontán módon formálódó öltözködési normája nem lehet megváltoztathatatlan és kötelező mindenkire nézve. A pedagógiai, az orvosi és a szociális munkaterületek etikai érzékenysége, a szolgáltatást igénybe vevők viszonylagos kiszolgáltatottsága, végül ezen szakmák érdekeltsége a zárt viselkedési és értékrend fennmaradásában mind arra utalnak, hogy a szakma csak ilyen és ehhez hasonló külső-belső előírások tisztítófűzőn edzett fiatalokat emelnek szívesen „körön belülré”. Kérdés viszont, hogy milyen módon tanácsos ezen előírások tartalmát és még inkább funkcióját közvetíteni: mérev szabályok számonkérésével vagy a funkciók értelmezésével.

Nagy kérdés, hogy a terepgyakorlatnak mennyire, milyen mértékig „tárgya” a hallgató mint *magánember*. Természetes törekvés a már sokszor emlegetett intimitásból adódó vágy a kapcsolat személyességére és kölcsönösségére. Múltánvolható, ha a tereptanár meg kívánja ismerni a hallgató magánéleti problémáit, örömeit, „civil státusát”. Ugyanígy nem emelhető kifogás a hallgató hasonló igényeivel szemben. E közeledés mértékét azonban a kapcsolatban álló felek csak kölcsönösen, szabad akaratukból határozhatják meg, bármelyik fél „sutasága” csak árthat a kapcsolat sikerének. A konfliktust a terepgyakorlat közben az teszi élessé, hogy minden botlás értelmezhető szakmai mezőben is. Tereptanár és hallgató egyaránt érezheti, gondolhatja, hogy ha a másik kettejük kapcsolatában „hibát” vét, azt szükségképpen el fogja követni a klienssel fenntartott kapcsolatában is, bár ez épphogy nem szükségszerű. A magánéleti szerepkonfliktusok sorába tartozónak érezzük azokat, melyek a magánéleti problémák miatti kisebb szakmai teljesítmény miatt robbannak ki. Tereptanár és hallgató egyaránt kerülhet olyan helyzetbe, hogy elégedetlen a másikkal, ám azt is tudja, hogy a másik személyes problémái okozzák a teljesítményelmaradást. Ilyenkor viszont az a kérdés, hogy van-e neki ehhez köze, vagy az-e a szerepe, hogy a megfelelő követelményeket feltétlenül érvényesítse.

A kliens szerepkonfliktusai

A kliens döntő szerepüközései kettős, *kliensi* és *demonstrátori* szerepeiből adódnak. A szerepek sorra vételekor említettük, hogy a kliens a kliensszerepe mellett demonstrálja a hallgató számára a kliensi viselkedésmintát. A legtöbb kliens elszánt arra, hogy jó kliens legyen, vagyis megfeleljen azoknak a rejtett követelményeknek, amelyeket a terep (a segítő intézmény), illetve a tereptanár (azaz a szociális segítő) vele szemben támasztanak. Ugyanakkor ez sokszor nem felel meg személyes igényeinek. Változást várnak el tőle, holott ő úgy látja, hogy nem neki kell változnia, hanem a külvilágnak. Együttműködését kérik abban, hogy a

hallgató minél eredményesebben részt vehessen a közös munkában, de vele csak meghatározott korlátok között hajlandó együttműködni. Tudja, hogy a gyakorlók tanulmányozza az ő, segítőtől fenntartott kapcsolatát. E sokfelől ránehezedő érdeklődés és nyomás nincs arányban azzal a többleteredménnyel, ami a hallgató részvételének esetleg hozadéka a számára.

Gyakran érzékeli a kliens, hogy a felé irányuló elvárások is ellentmondásosak: hosszabb együttműködés során tapasztalhatja, hogy a tereptanár és a hallgató elvárásai, érdekei sem egyeznek mindenben. Gyakran előfordulhat, hogy a tereptanár és a hallgató – nyíltan vagy rejtetten – ellentétes szakmai felfogásban, eltérő koncepció alapján dolgoznának, ami egészen odáig mehet, hogy a vele való együttműködésben ellentétes értelmű üzeneteket kap. A kliensnek nem kis szerepkonfliktust jelentett az egyik középfokú képzés terepgyakorlata során, amikor a hallgató a tereptanár kérése ellenére a gyakorlat befejezése után is látogatta őt. Nehéz eldönteni, hogy a kevésbé hatékonyan érzett, de „hivatalos”, vagy a szívesebben fogadott, de kisebb legitimitással és kevesebb tárgyi segítséggel járó kapcsolatot válassza-e a kliens. Szélsőséges esetben nem kizárt, hogy maga a segítő kapcsolat porlik szét a tereptanár és a hallgató egyet nem értésének rejtett játszmájában.

Kisebb kockázattal jár az a gyakori szerepváltás, amit mindhárom szereplő átél a mindennapos kommunikációban: valójában ki beszélget kivel a háromszereplős helyzetben. A nagyobb hagyományokkal rendelkező szakmák gyakorlóterepein a problémát a hallgató és a gyakorlatvezető közötti szerephierarchia egyértelműsítésével oldják meg: nem vitás, hogy az orvos és az orvossegítemista a mestertanár és a pedagógusjelölt között kié a primátus. Ugyanez a döntés azonban nem feltétlenül felel meg a szociális segítségnyújtás terepein, bár az vitathatatlan, hogy a felelősség a tereptanáré. Ebben a szakmában azonban az alapkészségek között tartják számon a hatalom megosztásának készségét, így a tereptanár nem teheti meg, hogy minden feladatot maga old meg. Arra, hogy a probléma létezik, éppen a pedagógiai gyakorlatból vett példa világít rá: az egyik népszerű pedagógiai alternatív rendszer mesterkurzusán megessett, hogy a gyakorlatvezető tanár hibát látva az egyébként többéves gyakorlattal rendelkező „tanítvány” óravezetésében, egyszerűen átvette az óra irányítását, nyilvánvaló szerepfeszültséget okozva ezzel tanulónak, gyakorló tanárnak egyaránt.

A konfliktusok feldolgozásának lehetőségeiről

Az elmondottakból kiderül, hogy meggyőződésünk szerint a terepen történő gyakorlás számos szerepkonfliktussal jár, járhat együtt. Ezek a szerepkonfliktusok azért „természetes velejárói” a különböző szakmákhoz kapcsolódó gyakorlati képzéseknek, mert egy-egy résztvevő egyes szerepei önmagukban is konfliktusosak. E konfliktusok elkerülhetetlenek tehát, ám azon sok múlik, hogy az egyes szereplők mit tesznek vagy mit mulasztanak el megtenni feloldásukért.

Az egyik igen fontos konfliktuscsökkentési lehetőség a *terepen történő tanulás módjának elsajátítása*. Azt tapasztaljuk, hogy a gyakorlatok mint tanulási helyzetek tereptanárnak, hallgatónak s kliensnek egyaránt azzal a feladattal járnak, hogy át kell értékelniük a tanulásról korábban szerzett ismereteiket és élményeiket. A gyakorlat által történő tanulás (learning by doing) megtanulása nem más, mint a *saját tevékenység elemzésének képessége* s az így szerzett ismeretek szembesítése, összekapcsolása az elméleti ismeretekkel.

A tanulás tanulásának folyamata a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden szereplő saját maga számára tudatosabbá teszi és körvonalazza szerepeinek tartalmát. Ezért úgy gondoljuk, hogy minél hosszabb időt töltött el a hallgató a terepen tényleges munkával, minél tapasztaltabb tereptanára van, annál valószínűbb, hogy a gyakorlat eredményes lesz. A terepen adódó szerepkonfliktusokra ugyanez igaz: tanulási tapasztalat kell ahhoz, hogy minden szereplő képes legyen egyes szerepeit „kibékíteni” egymással, s a különböző szituációkban a megfelelő, odatartozó, elvárt szerepben megjelenni.

Ez lehetne a konfliktusok feldolgozásának a tanulás mellett második ajánlott módja. Mivel azok többsége az adott helyzetben elvárt és a nyújtott szerepek közötti különbségből fakad, csökken a konfliktusok kialakulásának valószínűsége, ha a szereplők tisztázzák az adott helyzetben *tőlük elvárható szerepeket*. Különösen igaz ez a tereptanár összetett feladatrendszerére: segít, támaszt nyújt, értékkel, ellenőriz, kollegiálisan megosztja tapasztalatait stb. Mindezeket a szerepeit csak egymásnak ellentmondó viselkedésminták sorozatában képes megvalósítani. Ahhoz, hogy hallgatója ne szembesítse adott viselkedését egy korábbi szerepben mutatott viselkedésmintájával, tisztáznia kell, hogy mikor „tanár”, mikor „kolléga”, mikor „terapeuta”. Ha ezt teszi, hallgatója dolgát is megkönnyíti a helyzetnek megfelelő szerep megtalálásában. Ezzel együtt előfordulhatnak természetesen konfliktusok az értékfelfogások és a teljesítményelvárások közötti különbségekből vagy az eltérő szakmai felfogásokból adódóan. Ezek tisztázását is megkönnyíti azonban, ha minden esetben világos, hogy ki hogyan értelmezi az adott helyzeten belüli szerepét.

A terepgyakorlat tanulmányi célból létrejövő két- vagy többszemélyes helyzet, amelyben a szereplők viselkedését alapvetően a hallgató szakmatanulásának igényei határozzák meg. E helyzetben meghatározott feladatokat kell megoldania tereptanára és annak munkahelyi környezete segítségével. A legsúlyosabb szerepkonfliktusok ezen alaphelyzet átértelmezéséből, *valamelyik szereplő ettől eltérő igényeiből és elvárásaiból* erednek.

Ezek ellen véd a világos *terepgyakorlati „szerződés”*. E szerződés – amely sok esetben csak szóbeli megállapodás, de nemritkán ténylegesen írásba foglalt egyezés – abban az esetben tölti be hivatását, ha rögzíti külön a tereptanár és külön a gyakorlók feladatait, a rendelkezésre álló időkeretet, azokat az eszközöket, amelyeket a terep eszközkészereiből a hallgató feladatai megoldásához igénybe vehet, a feladat megoldásának sikerkritériumait (azokat a teljesítményelvárásokat, amelyek mentén a hallgató teljesítményét értékelni fogják) és az elvárt teljesítményszintet. Ehhez a terepgyakorlatok kialakult rendszerében általában hozzátartozik az *értékelőlap*, vagyis az a szempontsor, amelyet a hallgató teljesítményének minősítésekor a tereptanár alkalmazni fog. Az általunk ismert értékelőlapok, illetve értékelési szempontsorok mindegyike a szerződés megkötésekor a hallgató rendelkezésére áll. Ezek többnyire műveleti leírásokat tartalmaznak, nem minősítéseket. Vagyis: a tereptanárnak arra van lehetősége, hogy azt rögzítse, hogy a hallgató elvégzett-e meghatározott feladatokat, nem pedig arra, hogy ezek elvégzésének minőségéről alkosson ítéletet. Azokban az esetekben, amikor a hallgató teljesítményének minőségét is firtatja az értékelőlap, a minősítés szempontjai már a terepgyakorlat előtt egységesen kidolgozottak és nyilvánosak. Van olyan példa, hogy az értékelőlapon megfelelő rovat található a hallgató megjegyzéseinek rögzítésére.

A szerződésnek ki kell térnie a tereptanár és a hallgató feladatain túl azokra a terepen vagy azon kívül hozzáférhető forrásokra is, amelyek a hallgató rendelkezésére állnak a feladat megoldásához. (Más kollégák időbeosztása, más intézményekben való megjelenés és tájékozódás lehetősége, meghatározott dokumentumok stb.)

A szerződés pontosan rögzíti a tereptanár feladatait. Tartalmazza a megbeszélések idejét, helyét, résztvevőit, azokat a tereptanártól elvárható teljesítményeket, amelyek a gyakorlat sikere érdekében feltétlenül biztosítandók.

A jó szerződés rendelkezik arra az esetre, ha egyik vagy másik, esetleg mindegyik fél sérelmesnek látja a másik működését. Sok helyen a terepkoordinátor feladata a vitás kérdésekben való közvetítés, a probléma megoldásában való közreműködés. A gyakorlati képzés együttműködést tételez fel a hallgató és a gyakorlatvezető tanár között. Nem gondoljuk, hogy az együttműködés egyenrangúságot jelent. Ennek ellentmond, hogy a terepgyakorlat irányításáért egyértelműen a tereptanár tartozik felelősséggel. Azért sem tételezhetjük a szereplőket egyenrangúknak, mert a közösen megélt helyzetekben (általában) eltérő mélységű tapasztalatokkal rendelkeznek. Nem egyenrangúak viszonyában is érvényesülhet azonban mindkét fél igénye arra, hogy tudja: mi és miért történik vele.

A terepre kerülő hallgató általában olyan környezetben találja magát, melynek viszonyai számára ismeretlenek, s amelynek nem egyetlen, nem is legfontosabb célja az oktatás-képzés. Nem egyszerűen joga, hanem a terepgyakorlat eredményessége szempontjából működésének feltétele „beavatása” ezekbe a viszonyokba s azokba a történésekbe, melyek rá várnak. Ha képzését a *beavató pedagógia* szabályainak megfelelően azzal kezdi az adott terepen, hogy felvázolja azt a folyamatot, amelyben megismerhet és kiaknázhat bizonyos helyzeteket, a legtöbbet teszik azért, hogy életéből ne érezze veszteségnek azokat az órákat, napokat és heteket, amelyeket gyakorló tanárként egy iskolában, leendő szociális munkásként egy családsegítő központban kell töltenie.

Irodalom

- Bognár Mária*: Gondolatok a tereptanárképzésről. In: *Esély*, 1993. 4. sz. 109–117. o.
- Budai István*: A szociális és a pedagógus szakma határán. In: *Esély*, 1993. 3. sz. 119–131. o.
- Az I. Tereptanár Konferencia ajánlásai. 1994. február. Kézirat.
- Pőcze Gábor*: A személyiségfejlesztés szerepe a szociális szakemberképzésben. In: *Esély*, 1993. 4. sz. 99–109. o.
- Pőcze Gábor–Tóth Andrea*: Szociális szakképzés fiatal munkanélküliek számára. In: *Szakképzési Szemle*, IX. évf. 4. és X. évf. 1. sz., 1993–94. 51–56. o., illetve 65–70. o.
- Pőcze Gábor*: Kell-e szociális munkás az iskolának? In: *Esély*, 1990. 4. sz. 83–88. o.
- Pőcze Gábor*: Szociálisasszisztens-képzés: tények, értékek, dilemmák. In: *Esély*, 1990. 2. sz. 75–82. o.
- Pőcze Gábor*: Iskolafejlesztés a tercier szektor szakemberképzéséért. In: *Iskolakultúra*, 1991. 7–8. sz. 73–78. o.
- Pőcze Gábor*: Mi lesz velük? In: *Iskolakultúra*, 1994. 19. sz. 6–12. o.
- Talyigás Katalin–Hegyesi Gábor*: Alapfő-letétel. (Az 1990-es soproni konferencia) In: *Esély*, 1990. 4. sz. 59–62. o.

- A Szociálpedagógiai Konferencia ajánlása. In: Iskolakultúra, 1993. 10. sz. 42–78. o.
- Suanna J. Wilson: Field instruction. The Free Press A Division of Mcmillan Publishing Co., Inc. 1981. (Ford.: Szentmiklósi Tamás. 1994. Kézirat)
- Ronald Woods: A szociális munka gyakorlatának oktatása. In: Esély, 1990. 5. sz. 44–53. o.
- University of London Közigazgatási és Politikatudományi Kara, társadalomtudományi és igazgatási tanszéke terepdokumentumai. Kézirat, é. n. 6 o.
- Az Arizonai Állami Egyetem szociálismunkás-képző fakultása terepgyakorlati Útmutatója. Kézirat, é. n. 4 o.
- Indiana University School of Social Work (Kiad.): A terepgyakorlati szerződés és az értékelés folyamata. Kézirat, é. n. 7 o.
- Case Western Reserve University (Kiad.): A terepgyakorlat tanulási szerződése, A terepgyakorlat értékelése. Kézirat, é. n. 10 o.
- A terepgyakorlat értékelő lapja. (Bognár Mária) Kiad.: ADU Csepel Oktatási és Szolgáltató KFT. 1993. Kézirat 15 o.
- A szombathelyi Szent-Györgyi Albert Középfiskola Szociálisasszisztens-képzés Terepgyakorlati értékelő lapja. 1993. Kézirat, 8 o.
- A mályi Térkép Oktatási Alapítvány Terepgyakorlati értékelőlapja. 1994. Kézirat, 3 o.

Az együttműködésre nevelő

HKT program

3 napos felkészítő tanfolyamot hirdet.

Jelentkezési határidő május 8. Ára 2000 Ft/fő.

Helyszínek: Pécs, Zalaegerszeg. Budapest

Tel/fax: 1691-052 Nádasi Andrea

Humanisztikus Iskola Alapítvány

1138 Budapest, Párkány u. 47.

Postabank 219-98636-021-05541

Kritika-Figyelő

A-Z Angol

Bizonyos, hogy bárki, aki akárcsak könyvesbolti nézelődése során vagy esetleg már tulajdonosként belelapoz ebbe a vaskos, mélykék színű kötetbe, meglepődik, hogy mennyire el lehet mérülni az olvasgatásban. Ki gondolta volna, hogy az angol, amelynek a közhiedelem szerint „nincs nyelvtana”, de amelyről már minden középhaladó szintre eljutott nyelvtanuló tudja, hogy „nagyon nehéz” nyelv, ilyen szépen, világosan, szórakoztatóan elmagyarázható?

A kötet angolnyelvész szerzői pontosan így gondolhatták, amikor évekkal ezelőtt nekiláttak, hogy szócikkbe foglalják az angol nyelv megannyi mondatnyi szabályszerűségét. Az alapelv nyilvánvalóan az volt, hogy semmilyen nyelvi jelenség nem lehet olyan bonyolult, hogy az kellő türelemmel, logikusan, akár némi humorral is magyarázva ne legyen játszva érthető bármely átlagos képességű tanuló számára.

A kötet arculatának kialakítását bizonyára még számos egyéb célkitűzés, igény is motiválta. Először is, hiányzott a magyar anyanyelvű angolnyelv-tanuló (és nyelvtanár) könyvespolcáról egy átfogó, megbízható, közérthető, minden kérdésre egyszerű választ kínáló nyelvtankönyv, annak ellenére, hogy az utóbbi évek tankönyvkiadása rengeteg új kiadványt tett elérhetővé. Mert kapható ugyan minden nagyobb angol nyelvkönyv kiadó szinte valamennyi kiadványa és számos kiváló hazai tankönyv is, ezek közül jellegetben és megközelítési módjában egyik sem hasonlítható a KLM¹-hez. A brit és amerikai

grammar-ek és *usage*-ok, bár akad közöttük számos kiváló és hasznos mű, nem a magyar, hanem a „nemzetközi” nyelvtanulót célozzák meg; sok olyasmit is tárgyalnak, ami a magyar nyelvtanuló számára semmiféle nehézséget nem okoz, sok olyasmivel viszont nem foglalkoznak, ami nekünk nehéz. Ezenkívül hátrányuk, hogy a magyarázatok természetesen angolul vannak bennük, ezért mire a nyelvtanuló eljut odáig, hogy egyáltalán megértheti ezeket, már egy részükre bizonyosan nincs is szükség. A hasonló jellegű magyar nyelvű művek pedig a KLM-nél kisebb igényűek, szemléletükben kevésbé modernek. A KLM magyarázataihoz, terminológiájának kialakításához a legújabb nyelvészeti kutatásokat, elemzéseket is felhasználja.

A könyv szerzőinek sikerült áthidalniuk egy másik nehézséget is, nevezetesen a „helyes” és „helytelen” fogalmának elégtelenségét. Az angol nyelvben ugyanis gyakran nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy valami rossz vagy jó, tekintettel az angol változatainak (brit, amerikai, kanadai, indiai, ausztrál angol stb.) sokféleségére, és ezeken belül a különböző társadalmi rétegek eltérő nyelvhasználatára, valamint a gyorsan változó nyelvi divatok széljársására. Akit már tanított anyanyelvi tanár, az tapasztalhatta, milyen ritkán merik kijavítani az idegen tanulót, hiszen ők maguk sem mindig biztosak abban, hogy egy rossznak tűnő mondat nem lenne-e mégis elfogadható valamely, magát angolul beszélőnek

¹ KLM = a szerzők vezetéknevéből összeállított rövidítés, a könyv rövid neve.

valló csoport vagy társadalmi réteg nyelvhasználatában. (Szélsőséges példa: a *He don't want nothing* mondat sem hangzik különösen, mondjuk egy amerikai popszámában.) Ezzel éppen ellentétes, de hasonlóképpen negatív tendencia a túlzott precizításra való törekvés, konzervativizmus: például ha valaki még ma is a *shall*-t tanítja mint az „egyszerű jövő idő” egyes és többes szám első személyben helyesen alkalmazandó segédigéjét. (Hogy ez mennyire helytelen, az a KLM-ben már a terminológiából is kiderül: a könyv ezt az igeidőt egyszerűen csak „*will*-jövő”-nek nevezi.)

A KLM középutat keres a túlzott engedékenység és a túlzott szigor között: elfogulatlan, tárgyilagos megjegyzésekkel segíti a tanulót. A „helyes”-től a „helytelen”-ig számos fokozatát találjuk egyes nyelvi formák lehetőségességének (X stílusban, Y beszélői körben, általában, ritkábban, valószínűbb stb.). A szerzők ugyanakkor soha nem hagyják fogódzkodó nélkül az olvasót, mindig adnak egy jó tanácsot, pl.: „Ügyeljünk...”, „Vigyázat!”, „magunk ne próbálkozzunk vele” vagy „a fenti megoldások ezúttal nem helytelenek, csak kevésbé angolosak, ügyetlenek, körülményesekek”.

A könyv fő része a 205 fejezetből álló *lexikon*, amelynek szócikkeit alfabetikus sorrendben találjuk. Így nem feltétlenül kerültek egymás mellé a tematikusan összetartozó részek, az eligazodást azonban nagyban segítik a *keresztutalások* és legfőképpen a könyv végén található *Mutató*. Ha valamely konkrét témában keresünk magyarázatokat, feltétlenül innen kezdjük a tájékozódást. A könyv másik fontos része a *Táblázatok, listák*, melyben 29 különfé-

le táblázat található, kezdve a rendhagyó igék hagyományos táblázatától egészen a kéttárgyú igék részestárgy nélküli használata esetén alkalmazott részeshatározó eljáróinak² listájáig. Az egyes fejezetek belső felépítését szigorú logika jellemzi: a fejezetek általában egy rövid áttekintő bevezetővel kezdődnek, ezt követik a részletes magyarázatok, melyek megértéséhez nem szükségesek alapszintű magyar nyelvtani ismeretekenél mélyebb elméleti felkészültség, illetve a téma nehézségétől függő angol nyelvtudás. A könyv használhatóságát óriási mértékben növeli, hogy minden egyes példamondat vagy akár példaszó szabatos magyar fordítása apró betűvel megtalálható az adott szó vagy mondat mellett, így szókinchiányból fakadó nehézségek nem akadályozhatják a nyelvtani fogalmak megértését – sőt, a könyvből még új angol szavakat, kifejezéseket is lehet tanulni. Maguk a szócikkek témájuk szerint többfélék: többségük nyelvtani problémát tárgyal, ám sok olyat is találunk köztük, amelyek egy-egy, speciálisan a magyar nyelv nyelvtana miatt nehézséget okozó témát vizsgálnak (pl.: 166: *szokott*; 181: tegezés – magázás/önözés stb.). A KLM-et kontrasztív szemlélet jellemzi, melynek következtében sok-sok érdekesség derül ki a magyar nyelvről is. Számos szócikk nem kifejezetten nyelvtani jellegű, mégis kötdök valamilyen, tág értelemben vett nyelvtani problémához (pl.: 182: testrészek grammatikája, 96: közlekedés, hírközlés nyelvtana), esetleg egyszerűen csak egy nehéz vagy többféleképpen is használható szóról ad magyarázatot (1: *afráid*, 147: *prefer*, 184: *time(s)*). Végezetül találhatunk külön fejezeteket az írásjelekről (144: pont-pont-pont, 205:

² Pl. ha a *give* igét nem a részestárgyával együtt, mint pl. a *He gave me the book* kifejezésben (melynek részestárgya a *me*) használjuk, hanem anélkül, a részeshatározót csak to előjáróval kapcsolhatjuk: *He gave the book to me* – ez a vonzat más igenél lehet *for is* (pl. a *buy* esetében), ritkán más előjáró, ezeket tartalmazza részletesen az említett lista.

zárójel), de még a számok nyelvтанáról is (163), melyből az érdeklődő megtudhatja, hogy mondaná egy angol, mondjuk, hogy „köbgyök huszonhét szorozva négygel a nulladikon”.

A KLM szerzői alaposan megújították a hagyományos nyelvtani terminológiát, sok félrevezető, pontatlan vagy magyarul nem is létező szakszó, elnevezés helyén találunk merész újításokat, pl. *múltjelennek* nevezik a present perfectet, *pőreigené*nek a to nélküli infinitive-et, beszélnek *alanyváró* itről, *felborult szórendről*, *hátuljáró előljáróról* és *hangcserés többes számról*. Az új kifejezéseket azonban nem nehéz megszokni, mert az elnevezések logikusak és következetesen használják őket. Azok számára, akik idegenkednének az ilyesfajta újításoktól, mindig ott van zárójelben a hagyományos megnevezés is. A *Mutatóban* pedig a régi elnevezések vagy akár az angol szakkifejezések alapján is eljutunk minden fémához (kereshetjük a *múltjelen* „befejezett jelen” vagy „present perfect” néven is).

Ki és hogyan használhatja a KLM-et a gyakorlatban? Nos, bár kétségtelen, hogy a kommunikatív nyelvтанítás

korszakát éljük, azt még a legkommunikatívabb módszert alkalmazó nyelvtanárnak is el kell ismernie, hogy néha jól jöhet egy világos, magyar nyelvű magyarázat, különösen a nehezebb vagy „vizsgaszzerűbb” témák tanításakor. (A Rigó utcai vizsgák követelményei is erre készítetnek.) A tanárnak hasznos forrást is jelenthet a könyv; mivel szemlélete újszerű, olvasgatása frissítőleg hathat, új tanítási ötleteket adhat az évekkel ezelőtt megtanult vagy már százszor tanított nyelvtani témákban. Hovatovább szórakozásnak sem utolsó azok számára, akiket vonzanak az ilyesfajta élvezetek – mert a példamondatok és a magyarázatok stílusa barátságos, helyenként ironikus: ki ne mosolyodna el, ha a melléknévi igeneveknél példaként a „Margit néni elhagyta az azt nap reggel íratott dolgozatot”, az „egérrágt a sajt” vagy a „Ki kellett dobni a leesett zsömlét, olyan koszos volt a konyha” kifejezéseket/mondatokat találja? S hogy a könyvben elemzett témákat a tanulók a későbbiekben akár a nyelvórán is gyakorolni tudják, a kiadó (a fűszöveg szerint) a KLM-hez a közeljövőben gyakorlókönyv megjelentetését ígéri.

Kovács János–Lázár Péter–Marion Merrick: A–Z Angol nyelvtan (lexikon). Corvina, 1994. 890 oldal, kötve 1480 Ft

Gráf Zoltán Benedek

Életszemlélet és globális testámentum: Rogers és Fromm a túlélésről

Az öregedő *Déry* írta, nem emlékszem már, a *Napok hordalékában-e* vagy a *Kedves Boóperben*, szokása szerint önmagán is ironizálva, hogy felemelt mutatóujjal jelzi: nem jó irányba megyünk.

Az öregkor előjoga önmagán túlmutató következtetések általános meg-

fogalmazása, mint ahogy az is a korral járó előjog, hogy az ember nyakába vegye az egész emberiség létproblémáit. Különösen megteheti ezt egy lenyűgöző életművel a háta mögött, hetvenhez közeledve *Déry*, vagy éppen *Erich Fromm*, aki 74 éves, amikor alig 200 oldalon

megírja egy új társadalom alapvetését, a *Birtokolni vagy létezni* című, magyarra csak most, 1994-ben lefordított és megjelent könyvében. A könyv egyébként közel húsz éve íródott, de témaválasztásában, aktualitásában ma is újszerűen hat.

A rang kötelez, *Fromm* sokszorta ismertebb és kedveltebb gondolkodó Magyarországon, mint az ugyanilyen magas kort kivételes szellemi aktivitással és alkotóerővel megélt *Carl Rogers*, az 1984-ben és 86-ban hazánkban járt amerikai pszichiáter. *Fromm* gondolatait nem lehet kisebb kaliberű és a globális problémák iránt hasonló elkötelezettséget tanúsító gondolkodó tételéhez mérni, mint *Rogers*éihez. Mindketten ismerik és nagyra tartják egymást, mindketten a humanisztikus pszichológiai iskola irányzatotermő gondolkodói, mindkettejük életét és tapasztalatait rendkívül mély humanista beállítódás jellemzi, mindketten saját törekény életükön túlmutató, a globális katasztrófa elkerülését célzó alkotótevékenységet folytattak szinte utolsó pillanatukig. *Rogers* nem sokkal halála előtt egy olyan nemzetközi tanácskozás létrehozásán fáradozott, amelyen tervei szerint részt vett volna a két szuperhatalom első embere. A tanácskozás tartalma a kölcsönös elismerés és megbecsülés kifejezésre juttatása, a másik iránt táplált előítéletek rombolása lett volna. *Rogers* ezt a tervét nem érthette meg, meg kellett elégednünk annyival, hogy előző munkája eredményeképpen az apartheid gyűlölettel világszerte leült egy csoportba fehér és fekete, s ők legalább ott megértették egymást.

Fromm a *Szeretet művészetében* olyan átfogó újkori összefoglalását adta a keresztény humanizmus alapjainak, amelyet világnézettől függetlenül mindenki magáénak vallhatott, s ami a

legfontosabb: mindennapjaiban gyakorolhattott.

A két öregkori jövőkép homlok-egyenest ellentmond egymásnak: úgy, mint az árnyék és a fény, úgy, mint az éjszaka és a nappal, úgy, mint a sötétség és a világosság, vagyis úgy, hogy ellentettjei és kiegészítői egyszerre egymásnak. Így egyként adnak értelmet is egyik a másikának.

Fromm szerint az emberi társadalmak közeli, végső és elháríthatatlan katasztrófa felé rohannak. Az emberiség nagy ígérete beváltatlan maradt: a technikai haladást nem követte az ember társadalmiasulása, az ígért gazdagság és egyenlőség. Pusztító versengés folyik a javakért, ezenközben a nem épített természeti környezet erőforrásai végső kimerülésük határához értek. Menekvést egyetlen megoldás adhat: egyfajta „energetikai aszkézis”, amit egyébként a keresztény alapokon álló *Boda László* is javasol azonos tárgyban írt 1991-es művében.³ *Fromm* és *Boda László* egyaránt a „világfelelősség” nevében tartják elkerülhetetlennek az egyéneket és a társadalmat egyaránt érintő önkorlátozást. *Boda* – megfelelően a katolikus egyház tulajdonnal kapcsolatos álláspontjának – elfogadja a tulajdont mint a munka, a szerződés vagy az öröklés eredményeképpen kialakuló viszonyt ember és tárgy között, de csak abban az értelemben, amennyiben az erkölcsi cselekvést, az erkölcsi növekedést szolgálja. *Fromm* ebben a vonatkozásban szigorúbb. Véleménye szerint a tulajdonért folyó, egyre fokozódó küzdelemben elvesz az ember, a birtoklásértékek felfalják az emberiség legjobb keresztény és keleti hagyományaiban végső létértékeként tételzett értékeit. Megnyerünk mindent, amit képesek vagyunk megtermelni és elfogyasztani, és elveszítünk mindent, amik vagyunk.

³ *Boda László*: Emberré lenni, vagy birtokolni? Szent József Kiadó, Bp., 1991. 42 old.

Fromm látomása apokaliptikus látomás a vesztébe rohanó emberiségről. A mentőövként kínált „új társadalom” oly mértékig eltér a létező kapitalizmustól és a szerző szerint sosem volt szocializmustól, hogy remény is alig van arra a belátásra, amit megteremtése igényelne. Csak néhány szükséges posztulátum a könyv alapján:

- Az új társadalom „alsó háza” a decentralizált döntési jogkörökkel rendelkező, polgárok alkotta kisközösségek. A demokrácia nem a képviselő elvén szerveződik, hanem a közvetlen politikai részvételen alapul (a döntések egyfajta állandó népszavazási struktúrában születnek). „Annak érdekében, hogy egy, a létezésen alapuló társadalmat felépítsünk, minden tagjának komolyan kell vennie saját gazdasági és politikai funkcióit is. Ez azt jelenti, hogy csak akkor szabadulhatunk fel a birtoklás egzisztenciális módja alól, ha sikerül teljesen megvalósítanunk az ipari és a politikai részvételen alapuló demokráciát (participatory democracy).”

- Az új ember jól informált, aktív, mert a gazdaság és a politika teljesen decentralizált. Fromm nagy ellenségeit, a fogyasztás hipnózisába kergető multinacionális cégeket előbb úgynevezett „fogyasztói sztrájkokkal” tárgyalóasztalhoz ülteti a mintegy húszszázaléknyi tudatos élcsapat, majd decentralizálják őket, további működésüket nem csupán a profit, hanem az ésszerű önkorlátozás és a fogyasztók demokratikus részvétele fogja szabályozni. A gazdasági és a politikai hirdetésekben felbukkanó agymosást tilossá teszik, „...az áruk és a politikások propagandájának mindenfajta hipnotikus formáját be kell tiltani”.

- Végül: gyógyír a mai kapitalista és szocialista társadalmak számos bajára az éves minimáljövedelem, amit a szegény országokban élők éppúgy „megkapnak”, mint a gazdag társadalmak szegényei. Ez egyfajta érdekközösségre rendezi a világalu polgárait. Ez az ér-

dekközösség az alapja az ökológiailag a végpusztulás szélére sodródott világ túlélésének. A tulajdonszerzés mohóságától megszabaduló és a létértékeket felismerő emberiség romantikus szocialista jelszava helyére: „Világ proletárjai, egyesüljetek!” a frommi romantikus antiindustrialista jelszó kerül: „Világ túlélői, létezzetek (ne birtokoljatok)!”

Megváltástan Rogersé is. Az ő kiindulópontja azonban nem valamiféle végszükség vagy fenyegettség, hanem az én tudatos átélése folytán megnyíló belső világ. „A tanulás szabadsága a nyolcvanas években” című öregkori munkájában Rogers figyelme az iskola felé fordul. Ez a társadalmi intézmény – így Rogers kritikája – nem a benne élők személyes szükségleteire, hanem valamiféle tudásátadásra szerveződött, s mai formájában alkalmatlan diáknak, tanárnak egyaránt. A „megváltás” – mint Rogersnél mindig – belülről jön. Ha a tanár őszintén és elszántan felteszi magának a kérdést: „mivel segíthetem leginkább növendékeim növekedését?”, rádöbben, hogy ezt azzal érheti el leginkább, ha az ő személyes szükségleteiből és igényeiből indul ki, munkáját annak rendeli alá. Ha merik elég őszinte lenni, s ha meg merem kockáztatni, hogy a saját szükségleteimnek is megfeleltetem azt, amit teszek, és elvárok, rá fogok ébredni arra, hogy személyes igényeim és tanítványaim személyes szükségletei nagyon is egyeztethetők. Ehhez nem kell más, mint hiteles, személyes viselkedés és kommunikáció, elfogadás, mégpedig feltétel nélküli pozitív elfogadás és empátia. E három feltétel egyidejű teljesülése esetén már nem tananyag és tanítvány az osztályteremben zajló folyamat középpontja, hanem a növekedésben a tanár által támogatott fiatalok élményszerzése. Rogers soha nem ír fejlődésről a személy kapcsán. Az ő kifejezése a növekedés (growth), ami nem más, mint a személyekben az élet által rejlé

organizmikus erő saját lehetőségeik megvalósítására.

Rogers emberképe pozitív. Minden épen született ember képes arra, hogy megvalósítsa mindazt, amire képes, csak a felsorolt feltételek hiánya akadályozhatja meg, hogy mindez meg is történjék. Az ember által teremtett problémák az ember által oldhatók meg, s meg is oldhatók, ha a megoldásukhoz szükséges – szintén az ember által előteremthető – feltételek adottak.

Rogers világgképében egyszerűen nincs szükség a fenyegetettség érzésének felébresztésére ahhoz, hogy megfogalmazódjanak a teendők és kirajzolódjanak a horizontok: Rogers a lehetőségek emberét, Fromm a veszélyeztetettség emberét igyekszik üdváttal megváltani.

Hol kanyarodik el egymástól e két, önmagában is grandiózus életmű és gondolatrendszer?

A valóságos „váltó” nem a humanizmus-antihumanizmus elágazásánál kanyarítja kétfelé a jövő felrajzolt útját. A tényleges különbség ember és társadalom között feltételezett értékkülönbözőség. Rogers és Fromm embere pozitív, alkotóerővel rendelkező cselekvő lény. Fromm emberét azonban „kikezdi” a fogyasztói társadalom, és önvészébe sodorja, mert elfogadhatja vele, hogy amit birtokol, az ő maga. Fromm konzumembere valójában nem is ember abban a humanista felfogásban, amiben pl. a szeretet művészetének hódoló homo renaissance-icus az, ez a konzumember egy-hatvanmilli-

árdomod része az egésznek, ami vesztébe rohan. Fromm emberének nincs megváltása, csak Fromm társadalmának. Rogers társadalmának megváltója az ember, az esendő, de önmaga gyengéit felvállaló, abból erényt kovácsoló ember. Aki kimond mindent, amit Fromm, akinek éppúgy elege van konzumletéből, mint Fromm-nak, aki azonban rendelkezik teremtő eséllyel a túlélésre, anélkül, hogy ráíjesztenének háborúval, ökokatasztrófiával vagy bármilyen más rémséggel.

Az irodalomban sokféle megfogalmazása van a végítéletnek. Fertelmes csontvázruházatba öltözött kaszás tombol örült módjára a középkori városok főterén; hatalmas haltestű, emberértelmű szörny nyeli el az újkor hajnalának felfedező tengerészét és kalandorát; tömeggyűlések tébolytól tajtékzó diktátora fanatizálja ölésre a modern kor nyájemberét, lángoló olajtengerben fuldoló sirály tépdesi sötétre színeződő tollazatát az elkövetkező korok apokaliptikus látomásaiban.

A valódi apokaliszisz azonban nem más, mint az emberek közötti kapcsolatok érdektelensége. Az apokaliszisz az a pillanat, amikor a társas lénynek teremtett ember nem látja tovább értelmét a társaival való együttműködésnek, így elveszti az előtte tornyosuló akadályok megoldásának reményét. Ez a közös tanulsága a derülátó Rogers és a borulátó Fromm s a velük távolból közösséget vállaló Déry felemelt, figyelmeztető mutatóujjának.

Erich Fromm: Birtokolni vagy létezni? Akadémia Kiadó, Bp., 1994. 206 o.

Carl Rogers: A tanulás szabadsága a nyolcvanas években. Kiadja a Magyar Pszichológiai Társaság, Bp., 1984. 249 o.

Pócze Gábor

TÁJÉKOZTATÓ A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TEVÉKENYSÉGÉRŐL

1994. november–1995. február

Együttműködés a VI. Nevelésügyi Kongresszus után

Egy évvel a VI. Nevelésügyi Kongresszus megrendezése után, 1994. november 4-én a Pro Educatione gentis Hungariae Alapítvány mint a kongresszus ajánlásainak letéteményese, találkozóra hívta az szakmai Szervezőbizottság tagjait: egyesületek, szakmai szervezetek, társaságok képviselőit. A találkozás célja az volt, hogy áttekintést adjon arról, mit tettek eddig és mit tesznek a kongresszus létrehozásában szerepet vállalók a kongresszus ajánlásainak megvalósítása érdekében, illetve milyen módon, formában tudnak a későbbiekben közösen tenni annak érdekében, hogy az a szellemi tőke, amely 1993 augusztusának végén a nevelésügyi távlati fejlődése érdekében integrálódott, ne herdálódjék szét.

A meghívottak közül képviseltette magát a Magyar Pedagógiai Társaság, az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, a Magyar Úttörők Szövetsége, a Kisiskolák Szövetsége, a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, a Magyar Tehetség gondozó Társaság, az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület, az Iskolafejlesztési Alapítvány, a Tanítók a Gyermekekért Egyesület, az Autonomia Egyesület, a Magyar Cserekécsapatok Szövetsége, a Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, a SÉTA, a Békés megyei Önkormányzat, a Magyar Oktatási, Tudományos és Kulturális Alapítványok Szövetsége, a Kultúra RT, a SUPE-REGO BT, az Új Pedagógiai Szemle és a vendéglátó Pedagógus Szakszervezet. Két szervezet – a Budapesti Pedagógus Kamara, illetve a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség – írásban küldte meg beszámolóját, és ajánlotta fel további együttműködését.

Köpeczi Béla bevezetőjében visszaidézte a VI. Nevelésügyi Kongresszus szervezése körüli bonyodalmakat, az akkori kormánypolitika és nyilvánosság máig is érthetetlen viszonyulását e nagy jelentőségű eseményhez. Összefoglalóan szólt azokról a megszületett pozitív állásfoglalásokról, amelyek nemcsak a ma és a holnap iskolái számára fontosak, hanem hosszabb távon is kijelölik a nevelésügyi fejlesztésének irá-

nyait. A felzárulók egyrészt beszámoltak az általuk képviselt szervezetek eddigi, a kongresszus ajánlásait „iránytűnek” tekintő tevékenységükről, másrészt – egybehangzón – megfogalmazták, hogy elengedhetetlenül szükség van a mindinkább szaporodó szakmai civil szervezetek közötti kommunikációra, olyan együttműködésre, amelynek „minimum követelményét” már teljesítették azok a szakmai civil szervezetek, amelyek a kongresszus megszervezéséért közösen dolgoztak. Szükség van egy olyan integrációs csomópontra, amely hegemon törekvések nélkül képes a gyermek- és pedagógiai érdekű szakmai szervezetek tevékenységének összehangolására, véleményük és érdekeik együttes képviselésére mind a pedagógiai közéletben, mind a döntéshozatalban. A tanácskozáson körvonalázódott igényekkel egybecsengett az alapítvány által megfogalmazott együttműködési elképzelés, amely a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait közös, kiinduló alpnak tekintve a különböző, a nevelésügyi érdekében tenni kívánó szakmai civil szervezetek körében a szellemi integráció csomópontját teremtené meg. Működésével pótolni próbálja azt, a tradicionális demokráciában a kormány által ellátott szerepet, amely a szakmai civil szervezetek működőképességének fenntartását hivatott támogatni. Az alapítvány nyitott, mindenki csatlakozhat hozzá, aki a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait elfogadja, és annak végrehajtása érdekében vagy azon keresztül a magyar nevelésügyi távlati fejlesztése érdekében tenni kíván.

A résztvevők tájékoztatást kaptak a VI. Nevelésügyi Kongresszusról készülő kiadványról, amelynek megjelenése 1995-ben várható.

A tanácskozás ünnepélyes aktuussal zárult. A Pro Educatione gentis Hungariae Alapítvány megalapítói – *dr. Fazekas Lászlóné* iskolaigazgató és *dr. Fazekas László* ügyvéd – nevében *Feith Bence*, az alapítvány kuratóriumának tagja a VI. Nevelésügyi Kongresszus érdekében kifejtett munkája elismeréséül az alapítvány bronzplakettjét adta át *Köpeczi Bé-*

la akadémikusnak, a Magyar Pedagógiai Társaságnak és a Békés megyei Önkormányzatnak mint a kongresszus Szervezőbizottsága

tagjainak, az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztőségének, valamint Vargáné Fónagy Erzsébetnek, a kongresszus titkárnak.

V. F. E.

Az iskola neveljen, de hogyan?

– Nevelésméleti tanácskozás Békéscsabán –

Megújuló nevelésmélet – megújuló iskolai nevelés címmel a Magyar Pedagógiai Társaság Nevelésméleti Szakosztálya 1994. november 11–12-én kétnapos tanácskozást rendezett a békéscsabai Kőrösi Csoma Sándor Főiskolán. A házigazdákon kívül részt vállalt a szervezésben a Békés megyei Önkormányzat. Az eszmecsere általános és középiskolai tanárok és főiskolai oktatók vettek részt az ország minden részéről azzal a céllal, hogy közelebb hozzák egymáshoz a napi iskolai gyakorlat és az általános pedagógiai elmélet szerteágazó problémakörét. Az előadásokon és a vitákon elsősorban az iskolai nevelés megújításának igénye fogalmazódott meg. S bár egyébként is rendkívül hasznos az e tudományterületet képviselő elméleti kutatók és gyakorlati szakemberek rendszeres találkozója, tapasztalatcsereje, a mostanit különösen időszerűvé tette az a tény, hogy az oktatási intézmények nevelési rendszerében az egységes, központi irányítást az önállóság, az új értékek keresése váltja fel. A Békéscsabán lezajlott párbeszéd, az itt megfogalmazott nevelési célok elősegíthetik ezt a törekvést.

A tanácskozás első napján *Mihály Ottó*, az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központjának igazgatója szövegezte a tartalmi szabályozás lehetőségéről, szerepéről. Jelezte, hogy az egyik lényegi szabályozó tényezőnek, a Nemzeti alaptantervnek a kidolgozása a végéhez közeledik. A tervek szerint 1995 januárjában minden iskola és pedagógiai szakmai szervezet részére megküldik a NAT egy példányát.

„A nevelésmélet a padlóra került” – így összegezte a jelen helyzetet *Gáspár László* professzor, a Kőrösi Csoma Sándor Főiskola főigazgató-helyettese. Ezt tartós állapotnak kell tekinteni, az a konszolidált társadalom, amely ideális közeg lenne a tudományterület számára, még hosszú évekig várat magára. A jelen körülmények között kell újragondolni a nevelésméleti kérdéseket.

A szakmai tanácskozás második napján felsőoktatási szakemberek – *Hunyady Györgyné*, a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára, *Micheller Magdolna*, a Kőrösi Csoma Sándor Főiskola tudományos és továbbképzési referense, *Abonyiné Gábori Mária*, a Janus Pannonius Egyetem tanára, *Loránd Ferenc*, a Miskolci Egyetem docense – a tanítóképzés- és -továbbképzés, valamint az egyetemi nevelésmélet-oktatás helyzetét elemezték.

A kétnapos párbeszédben, élénk vitákban is erőteljesen fogalmazódtak meg az általános és középiskolák időszerű nevelési problémái, különösen az értékek és célok nagymértékű elbizonytalanodása.

A tanácskozás zárszavában *Zrinszky László*, a Nevelésméleti Szakosztály elnöke, az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékének egyetemi tanára e bizonytalanság forrásait elemezte, különbséget téve az általános és az iskolarendszer működésében rejlő sajátos okok között.

Vargáné Fónagy Erzsébet
a Nevelésméleti Szakosztály titkára

A Nemzetiségi Nevelési Szakosztály munkaterve az 1995. évrre

Munkatervünket, a megoldandó feladatokat a VI. Neveléstudományi Kongresszuson elfogadott, valamint a Nemzetiségi Nevelési Szakosztály által kidolgozott ajánlások határozzák meg. Tennivalóink, feladataink:

a) A hazai nemzeti kisebbségi iskolahálózat és -rendszer kiépítése és megszilárdítása, amely biztosíthatja az adott nemzeti kisebbség anyanyelvének, hagyományainak és sajátos kultúrájának ápolását, megőrzését. Azonosság-tudatának, anyanyelvismeretének szintje alapján, és annak megfelelően, hogy mennyire eltöltötték ennek fejlesztésére, szabadon választhat szülő, gyermek, pedagógus az ismert iskolatípusok közül. Ez a rendszer alkalmazandó az óvodától a középiskoláig mint az asszimilációs folyamat lassításának, megálljtásának eszköze. (A probléma így is felvetődik: a nemzeti-ségi anyanyelv mint az oktatás nyelve.)

b) Végre meg kell oldani a nemzetiségi pedagógusképzés régóta időszerű problémáit. Legsúlyosabb hibája az eddigi képzésnek a széttagoltság, a zártság. Tenni kell a központibb, integráltabb, nyitottabb képzés megvalósításáért. Először lépésként az óvónők és a tanítók képzését kellene közelíteni egymáshoz, illetve egyesíteni. A tanárképzéssel kapcsolatos feladatokat majd önálló, teljes oktatói karral rendelkező pedagógusképző intézetek tudják megoldani.

c) Az oktatási alapidokumentumok ki-munkálása szintén sürög, halaszthatatlan feladat. A közoktatási kormányzat háttérintézményei, szolgáltató irodái dolgoznak rajta. A nemzetiségi tanterveknek, óraterveknek összhangban kell lenniük a NAT-tal, ám sajátosan nemzetiségi vonásokkal, jelleggel. Kimunkálásukban részt kellene venniük a legjobb gyakorlati szakembereknek.

d) Fontos tennivalóink vannak és lesznek a nemzetiségi tankönyvek korrekciója, illetve megírása területén is. Ez a munka szoros együttműködést kívánja a Nemzeti Tankönyvkiadó, a pedagógiai intézetek és az MKM között. Ideális lenne, ha a tanuló (és a tanár) többféle tankönyv közül válogathatna.

Ülések, megbeszélések

A Nemzetiségi Nevelési Szakosztály a következő üléseket kívánja megszervezni:

- Negyedévenként egy-egy munkajellegű vezetőségi ülés, amelyekre meghívja az illetékes szakreferenseket is. Tőlük teljes információt, illetve a gyakorlatból származó tapasztalatok ismertetését várja a vezetőség.

- Az év folyamán egy, legfeljebb két teljes ülést tervezünk.

- Létrehozzuk az intézménytípusokhoz igazodó munkabizottságokat

*Drahos Ágoston
tiszteletbeli elnök*

Pedagógusok továbbképzése a Vajdaságban

A Vajdaságban január második hetében volt a téli iskolaszünet, ekkor nyílt lehetőség arra, hogy a magyar pedagógusok szakmai továbbképzésen vegyenek részt. A Vajdasági Magyar Pedagógus Szövetség és az Újvidéki Petőfi Sándor Művelődési Egyesület szervezésében január 12-én Szabadkán, 13-án pedig Újvidéken tartottak szakmai összejövetelt.

Szabadkán mintegy 150, Újvidéken kb. 100 tanító, magyar-, matematika-, fizika- és biológiatanár vett részt. Előadást tartott dr. Pósa Lajos (Bp., ELTE), dr. Mihes Mihály (Újvidéki egyetem), Balog Erika szabadkai genetikus és Páldi János.

A továbbképzés költségeit a vajdasági magyar kereskedők és iparosok adták össze, illetve a költségekhez hozzájárult a Magyar Pedagógiai Társaság Határainkon Túli Magyar Pedagógusok Tagozata is, ugyanis a tiszaföldvári székhelyű Hét Törzs Alapítvány anyagi támogatása lehetővé teszi, hogy az MPT-nek ez a tagozata pedagógiai tárgyú előadásokkal segítsen a határainkon túl élő magyar pedagógusok továbbképzését.

Szabadkán ekkor mutatták be a tanároknak a most léteztült módszertani központot is, ahonnan szakkönyveket és különféle videokazettákat lehet kölcsönözni.

Páldi János

Hírek röviden

Nemes Ferenc zalaegerszegi igazgató, az MPT választmányi tagja nyerte el a közönségzavazatok alapján a legsikeresebb előadónak adományozott díjat az általános művelődési központok novemberi tanácskozásán, a Bajai feszt.ön.

A Zala megyei Pedagógiai Intézet hírlevele közreadta őszi választmányi ülésünk emlékeztetőjét.

A Győr-Sopron-Moson megyei Pedagógiai Intézet *Hogyan?* További című tájékoztatójából megtudtuk, hogy az MPT megyei tagozata pedagógusok számára hirdett kutatómunkával, gyakorlati tevékenység bemutatásával összefüggő pályázatot. A tájékoztató folyamatosan közli a társasági élet megyei eseményeiről szóló híreket, legutóbbi számában az Önkormányzat-iskola-család című soproni tanácskozás hozzászólásait mutatja be.

A Makarenko Munkabizottság tagjai részt vettek a Kemény Gábor Iskolaszövetség baranyai konferenciáján, melyen a 25 éves szentlőrinci iskolát, ezt a kísérleti pedagógiai műhelyt köszöntötték.

A Kisgyermeknevelési Szakosztály november 24-i ülésén a 2-4 éves korosztály ellátásával foglalkozó kérdések álltak a középpontban.

Szakosztályi elnökének, *D. Tóth Lászlónak*, a gyermekvédő pedagógusnak 35 éves szerzői munkásságát köszöntötte Debrecenben több társadalmi szervezet összefogásában a Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szakosztály október 31-én. Az MPT elnöke egyik védőnője volt a rendezvénynek.

Az Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály 1994. november végén a Magyar Tehetség-gondozó Társaság jubileumi rendezvényéhez, intézménylátogatási programjához kapcsolódva szervezte meg novemberi ülését a budapesti Szent István Gimnáziumban. A megbeszélés középpontjában a színesedő iskolarendszer problematikája, illetve a NAT állt.

A Győr-Moson-Sopron megyei Tagozat novemberi ülésén kiosztották az „Egykori iskolám” című pályázat díjait, ezt követően a két világháború közti nevelésügy kérdéseiről vezetett vitát *Dr. Németh Mária* és *Dr. Zátonyi Sándor*. Az ülés helyszíne a soproni Erdészeti és Faipari Egyetem volt.

A Nemzetiségi Nevelési Szakosztály decemberben a *Szlovák Iskola és Kollégiumban* az alternatív pedagógiákkal ismerkedett. Ezt követően elfogadta munkaprogramját.

A Csongrád megyei Tagozat regionális összefogással szervezett ankétot a közoktatás időszerről kérdéseiről. Meghívott előadó *Báthory Zoltán* helyettes államtitkár volt.

A Bács-Kiskun megyei Tagozat nagy érdeklődés mellett rendezett „Tankönyves napot”. A programnak alkalmas helyszíne volt a regionális ellátó feladatokat vállaló bajai Tankönyvtár, mely a helyi ÁMK-ban működik.

Setényi János szakosztályi titkár tájékoztat, hogy a Felsőoktatási Szakosztály újjáéledésének jelképeként is tekinthető ülést tartott. Előadók voltak *Matusek István*, az Állami Számvevőszék tanácsosa, aki „A magyar egyetemi felsőoktatás ellenőrzéséről” készült ÁSZ-jelentés elkészültének háttéréről, annak elvi motívációjáról számolt be. *Béres István*, az OI munkatársa a jelentés folyamatelmzését tette közzé. Élénk párbeszéd alakult ki a megjelenetek között. Decemberi témáik a Felsőoktatási Törvény módosítása és a tanárképzés reformja. Előadók: *dr. Faragó Magdolna* és *dr. Debreczeni Péter*.

A Fényes Szellők Baráti Kör, a földesi Karácsony Sándor Művelődési Társaság és a péceli Csökmei Kör *Karácsony Sándor* tiszteletére szervezte azt az emléknapot, melyre a nagy pedagógus-filozófus születésének 104. évfordulóján került sor. A *Kerepesi temetőben* zsoltáréneklés mellett koszorúztak a tisztelők, a Tavaszmező utcai egykori Zrínyi Gimnázium falán emléktáblát avattak, majd emlékülésen méltatták Karácsony munkásságát. A szónokok közül *Vitányi Iván*, *Fábián Gyula* és *Heltai Miklós* szavai voltak különösen emlékezetesek.

A programon a Magyar Pedagógiai Társaság is főtitkári szinten képviseltette magát.

Negyven érdeklődő pedagógus, köztük igen sok óvónő volt kíváncsi január 13-án Salgótarjánban a Nógrád megyei Tagozat beszámoló, egyúttal toborzó összejövetelére. *Romhány Flórián*né elnök tájékoztatójából kitűnt, hogy a „jó szóra éhes” nógrádi pedagógusok számára más szakmai szervezetekkel karöltve szerveznek összejöveteleket. Felvetődött intézménytípusok szerinti munkacsoportok létrehozása. A tagozat felkészül a NAT vitájára. Terveik közt szerepel *Ádám György* meghívása előadóként egy következő összejövetelre.

Január 26-án a Kisgyermeknevelési Szakosztály az óvodapedagógus-képzésről tartott ülést.

Az MPT is társult ahhoz a konferenciához, melyet Csillebércen szervezett az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület a 12 évfolyamos iskoláról mint oktatáspolitikai-pedagógiai alternatíváról.

A Magyar Pedagógiai Társaság Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Tagozata Szikszón, a Szepsi Csombor Márton Gimnázium fennállásának 30. évfordulója alkalmából nemzetközi pedagógiai konferenciát tartott 1994. november 24–25-én. A tanácskozáson Dánia, Olaszország, Románia, Szlovákia, az USA és Magyarország képviselői tanácskoztak az oktatási rendszerről, a vizsgakövetelményekről, az iskolák nemzetközi kapcsolatainak lehetőségeiről.

A konferenciát a rendezvény fővédnöke, *dr. Csomai Zoltán*, az Észak-magyarországi Gyáripárosok Szövetségének elnöke nyitotta meg. A rendezvényen a megyei tagozat elnöke, *dr. Földy Ferenc*, alelnöke, *Kristóf Lajosné*, titkára, *Takács Márta*, valamint *dr. Lénárt Béla*, a Megyei Pedagógiai Intézet munkatársa tartott előadást neves külföldi előadók mellett.

A konferencia résztvevői a gimnázium névadója születésének 400. évfordulója alkalmából jubileumi ünnepségen vettek részt, és azt követően a megye nevezetességeivel ismerkedtek.

Az ügyvezető elnökség döntése szerint az egész dél-dunántúli régióra kiterjedő programajánlattal a Somogy megyei Tagozat nyerte el a

májusi kerekasztal-rendezvény szervezési jogát. Zala és Szolnok versengett még.

A Pro Scholis Urbis Alapítvány 100 000 Ft támogatásban részesítette az MPT-t – fővárosi rendezvényei és fővárosi illetőségű rendezvénylátogatói segítése céljából.

Új szakosztály: Felsőoktatási Kollégiumi Nevelési Szakosztály alakult december 12-án 18 fővel. Elnökévé *Farkas Istvánt* (Budapest) választották.

Korczaq est a Lengyel Intézetben. Sok érdeklődő fogadta el a Korczaq Munkabizottság meghívását a Lengyel Intézetbe december 13-án. A kiadók bemutatták az iskolai élet, nevelő-növekedék viszony demokratizálásában fontosnak tartott kötetüket, „Az alkotmányos pedagógus: Janusz Korczaq” című kiadványt. Ezt követően *W. Theiss*, a varsói egyetem szociálpedagógia professzora tartott érdekesítő előadást *Janusz Korczaq* társadalmi fogadtatása címmel. A „martirológiai”, a „teológiai” és az „ideológiai” indíttatású lengyelországi Korczaq-portrékat vázolta fel, a lengyel történelem különböző etapjaiban megmutatkozó értelmezési különbözőségeket – kétséget nem hagyva a varsói „Öreg Doktor” hagyatékának korszakos jelentőségéről.

Ezt követően a magyar delegáció tagjai számoltak be az októberi jeruzsálemi V. Nemzetközi Korczaq Konferenciáról. Itt is különböző „portrék” villantak fel. A lengyel Korczaq-mozgalom az örökség hitelessége és elvessége fölött örökdió (*Lewin* professzor tervezi a varsói Korczaqianumot), német kollégáink a kritikai kiadást szerkesztik sajtó alá. Izraelben a holocaust feldolgozásának eszköze a korczaqi életút. Az izraeli pedagógiának nagy feladata tisztázni: mit, mennyit, miképp kell az unokáknak, dédunokáknak tudniuk a vészkorzokról. Drámai erővel nyilatkoztak meg az egykori szocialista tábor, elsősorban a volt Szovjetunió országainak korczaquistái. Itt valóságos polgárjogi, karitatív mozgalmak szerveződnek a korczaqi zászló alatt: Csernobil gyermekáldozatainak önfeláldozó szolgálata, a pétervári fasiszta mozgalmak elleni immunitás kialakítása az ifúságban, a nemzeti, állampolgári vallási identitászavarok kezelése mind eleven erő Korczaq, nem csupán mint morális példa, hanem mint szakértelem, mondhatni technológia is.

A Magyar Korczak Munkabizottság, miközben új tagokra számít, eleget kíván tenni mind a nyugati, mind a keleti Korczak-mozgalmak kapcsolatkeresési kéréseinek. Ezenközben idehaza két programot tervez. *Köte Sándor* vállalt előadást Korczak kora és a magyarországi reformpedagógiák összehasonlítása témakörben. *Gyóni Lajosné* újabb Korczak-mű, „A gyermek joga a tiszteletré” honosítását készíti elő.

Új szakosztály alakult a gyermek- és ifjúsági mozgalmak pedagógiájáért. *Laurenszky Ernő*, a MAGYIT soros elnöke megszervezte a Gyermek- és Ifjúsági Mozgalmak Pedagógiája szakosztályt. Az alakuló ülés résztvevői kifejezték annak fontosságát, hogy a gyermek- és ifjúsági mozgalmak pedagógiája közös, mozgalmak és mozgalmi ideológiák feletti szakmaiság, ezért igen aktuális egy ilyen műhely életre hívása. Az alakuló ülésen szó esett az értelmiségiképzés rendszerébe való bekapcsolódásról, információgyűjtő és -kutató tevékenységről, nemkülönben a mozgalmótörténeti kutatások fontosságáról. A szakosztály elnöké *Laurenszky Ernő* cserkészvezetőt, középiskolai tanárt választotta, titkárrá *Tóth Katalin* szigetszentmiklósi tanárnőt. A választmányba *Rikher Józsefet*, az Úttörő Flotta egykori vezetőjét delegálta. A Gyermek- és Ifjúsági Mozgalmak Szakosztálya nyitott műhely, várja az érdeklődőket, ajánlja szakmai értékeit valamennyi szervezet figyelmébe. Akkreditálta magát a Gyermek- és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanácsba a támogatói oldalon. Kinyilvánította, hogy részt kíván venni a pécsi Csökmei Kör nyári „Hivatás és ifjúság” elnevezésű konferenciáján.

November végén tartotta közgyűlését a Hajdú-Bihar megyei és Debreceni Közlekedéspedagógia Egyesület, immár az MPT szakosztályként (is). *Ungvári János* elnök elismeréssel fogadott beszámolójában a 110 tagból álló egyesület gazdag tevékenysége tünt előkiadványok, pályázatok, szekciókban folytatott munka, szolid gazdálkodás. Az 1994/95. tanévre elfogadott feladattervben e hagyományos „sikerágazatok” folyamatosága követhető.

Több pályázatot hirdetnek óvodásoknak, iskolásoknak, szülőknek, társasági tagoknak, szakmai napok szerepelnek a teremben. 1995. március 27. és április 2. közt nemzetközi közlekedésbiztonsági hétre kerül sor. A szakosztály keresi a kapcsolatot a feladatokban érintett más társasági szervezetekkel. Postacíme: 4024 Debrecen, Piac u. 48.

Mikulás-napi teát rendezett az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztősége. Vendégül látta a Pedagógiai Információs Szakosztály tagjait és szimpatizánsait, a pedagógiai sajtó szakíroit. A Rádió Gordiusz Műhelye, a Köznevelés főszerkesztője fogadta el a meghívást. Sikeres együttműködési megállapodások születtek a Szemle és a rádiósok között. *Szunyogh Szabolcs* közös fellépést szorgalmazott a pedagógiai sajtó támogatásának rendezettebbé válása érdekében.

A szervezők és a vendégek egy döntöttek, hogy e barátságos, kötetlen együttléti formát folytatni kell. Tavasszal újra kinyílnak a szerkesztőségi szobák a Luther utcában.

A Köznevelés tudósítást közölt a Neveléstudományi Szakosztály üléséről valamint a Lengyel Kulturális Intézettel együtt szervezett Janusz Korczak emléküléséről, illetve a tanárképzéssel foglalkozó kerekasztal-megbeszélésről. A Korczak Munkabizottság rendezvényéről a *Népszabadság*, a *Köz-Politika* és a *Beszélő* is hírt adott.

Az MPT ügyvezető elnöksége március 3-ra összehívta választmányának ülését. Napirenden a NAT követelményrendszer-tervezete, a közoktatás *tartalmi szabályozása*. Az MPT kezdeményezésére február 6-án 15 *művészetpedagógiai* szakmai szervezet tárgyalta a kérdést és fogadott el közös állásfoglalást. Társaságunk csatlakozott a Pro Educatione gentis Hungariae alapítvány kezdeményezte februári csepeli vitához is. Az elnökség a közoktatásfejlesztési stratégiáról önálló ülést is tervez.

A március 3-i választmányi ülés előkészítésé-
ként az alábbi szakosztályok és tagozatok válal-
tak külön, régiójukban és szakterületükön
koordinatív módon szervezett NAT-vitát: Bács-
Kiskun, Jász-Nagykun-Szolnok, Nógrád, Szabolcs-
Zatmár-Bereg, Somogy, Borsod-Abaúj-
Zemplén, Nógrád megyei Tagozat, Kisgyer-
meknevelési, Didaktikai, Neveléstudományi,
Neveléstudományi, Általános Iskolai és Gimnáziumi
Szakosztály. A Vizuális Nevelési Szakosztály
csatlakozott ahhoz a vitához, melyet az MPT
kezdeményezett a művészeti neveléssel össze-
függő civil szakmai szervezetek körében.

Ádám György akadémikus előadást tartott a pécsi „Műveltségkép az ezredfordulón” című konferencia Szentágothai-emlékülésén. Ez alkalommal a nemrég elhunyt professzor közművelődési munkásságát méltatta.

Hegedüs András emlékének adózott a Csongrád megyei Tagozat. A gyermekvédők Góti Ferencet köszöntik születése napján, ezen köszöntéshez az ügyvezető elnökség is nagy tisztelettel csatlakozik.

A Karácsony Sándor Művelődési Társaság együttműködési megállapodás aláírását javasolta a Magyar Pedagógiai Társaságnak névadója, a nagy hatású (méltatlanul mellőzött, napjainkban reménytelenül felértékelődő) pedagógus-filozófus szellemi hagyatékának ápolása érdekében.

Folynak a debreceni „kerekasztal-konferencia” előkészületei. A téma: Az iskolai értékvilág és a mikrotársadalom értékrendje közötti feszültség. Az időpontról és a helyszínről meghívón értesítik az érdeklődőket.

**Alábbi tagjaink címe megváltozott, a nyilvántartásunkból hiányzik.
Kérjük jelentkezésüket.**

Csirik János (Budapest), Gerencsér Gábor (Budapest), Dr. Harangozó László (Nyíregyháza), Hargitai Ilona (Nyíregyháza), Hartai Sándor (Budapest), Horváth Béláné (Kapuvár),

Kakóné Kovács Katalin (Szolnok), Késmárky Mária (Baja), Dr. Kóti János (Budapest), Dr. Kovács Béla (Budapest), Dr. Laky Zoltán (Budapest), Madácsi Mária (Nyíregyháza), Mócz Tiborné (Ajka), Molnár László (Szolnok), Oláh Jánosné (Dunajváros), Ónodi Gáborné (Pécs), Parádi Olga (Kiskunfélegyháza), Puskás Lajosné (Nyíregyháza), Puskás Lajos (Nyíregyháza), Dr. Rozgonyi Tiborné (Nyíregyháza), Simkó Antalné (Kaposvár), Sulyok László (Szombathely), Széplaki Sándorné (Nyíregyháza), Sziládi István (Cegléd), Vanczák József (Nyíregyháza), Vojtilla Attiláné (Miskolc)

Tagdíjfizetés

Több mint félszáz társasági tagnak köszönjük, hogy az 1995. évi tagdíjfizetés során „felülfizettek”. Őt tagtársunk 1000–1000 Ft-tal támogatja a Magyar Pedagógiai Társaságot.

1994-ben elhunyt társasági tagjaink

Fodor Viktória (Bp.), Házi Istvánné (Sarkad), Dr. Horváth László (Kőszeg), Dr. Laky Zoltán (Tata), Singer Lászlóné (Szeged), Török Lehet (Kaposvár), Vabrik László (Bp.)

Az 1995. január 30-ig beérkezett információk alapján összeállította a Magyar Pedagógiai Társaság Irodája.

CONTENTS

Documents

Gáspár Miklós Tamás: Teaching and Authority (Page 3)

Wiewpoints

Undertaking the Inequality is Necessary – A Conversation with Psychiatrist
Iván Lust (*Mária Both*) (Page 10)

The Order Must Be Formed from the Cooperation of People – A Conversation
with András Bozöki (*László Csorba F.*) (Page 24)

It Can Be Achieved but It Is Not Necessary – László Csorba F. is Talking to
High-Schoolers on the Authority (Page 34)

Horizont

Péter Bükki: The Folk-Tale and the Mental Health (Page 48)

Ákos Dömötör: Comenius' Two Parables on the Wolf Children (Page 59)

*Mátyás Domschitz: Seven Powers for the Success – A Heuristic Model for
Educational Systemizing Skills of the Success (Page 65)*

From Our Past

*Emil Stupeckzy: Those of Fifty Years' Standing in Buda, in the Teacher
Training College (Page 75)*

Studio

*Gyula Nagy: Intensive School-Development – An Own Program of Training in
a Special School (Page 80)*

*Andrea Mrs Jankovich Tóth–Gábor Pócze: The Field-Teacher: the Pedagogue
and Master of the Practice (Page 90)*

Critics–Observer

A-Z. English (Zoltán Benedek Gráf) (Page 106)

*View Of Life and Global Testament. On the Survival by Rogers and Fromm
(Gábor Pócze) (Page 108)*

INHALT

Gáspár Miklós Tamás: Unterricht und Autorität (S. 3.)

Ansichten

Die Ungleichheit ist zu übernehmen – Gespräch mit dem Psychiater Iván Lust (*Mária Botfi*) (S. 10.)

Die Ordnung muss durch die Zusammenarbeit der Menschen geschaffen werden – Gespräch mit András Bozóky (*J. László Csorba*) (S. 24.)

Sie ist zu erkämpfen, aber sie ist nicht notwendig – *F. László Csorba* führt ein Gespräch mit Mittelschülern über die Autorität (S. 34.)

Blickfeld

Péter Büki: Das Volksmärchen und die Mentalhygiene (S. 48.)

Ákos Dömötör: Zwei Beispiele von Comenius über die Wolfsbruten (S. 59.)

Mátyás Domschitz: Sieben Kräfte zum Erfolg – ein heuristisches Modell zur erzieherischen Systematisierung von den Fertigkeiten des Erfolgs (S. 65.)

Aus unserer Vergangenheit

Emil Stupecký: Golddiplomträger im Lehrerbildungsanstalt in Buda (S. 75.)

Werkstatt

Gyula Nagy: Intensive Schulentwicklung – ein eigenes Bildungsprogramm in einer speziellen Schule (S. 80.)

Andrea Jankovich-Tóth-Gábor Pócze: Der Field-Instructor: Lehrer und Meister der Praxis (S. 90.)

Kritik-Beobachter

A-Z Englisch (*Zoltán Benedek Gráf*) (S. 106.)

Lebensanschauung und globales Testament: Rogers und Fromm über das Überleben (*Gábor Pócze*) (S. 108.)

Kedves Kollégák!

Örömmel értesítjük Önöket, hogy ez év februárjában *Utak és módok* címmel olyan pedagógiai kézikönyv jelenik meg, amely módot ad a konstruktív konfliktuskezelés elméletének, módszertanának tanulására és tanítására.

– Mit tehetnek a pedagógusok a gyerekek körében, az iskolában is terjedő agresszivitás ellen?

– Hogyan érhetik el, hogy az óhatatlanul bekövetkező problémák, konfliktusok ne nyomasztó teherként, hanem hasznosítható lehetőségként jelenjenek meg iskolai munkájukban?

– Miként lehet olyan megoldásokat találni, amelyek minden a konfliktusban érintett személy (tanár, diák, szülő stb.) számára lehetővé teszik, hogy ne vesztesként kerüljön ki az adott helyzetből?

– Hogyan érdemes beavatkozni a pedagógiai tevékenység során jelentkező érdek-, kapcsolati, érték-, illetve strukturális konfliktusokba?

Ehhez hasonló kérdésekre is segít választ adni a kötet, amely egy – a pedagógusok, pedagógusjelöltek, diákok körében megvalósítható – konkrét program részletes tematikáját és ajánlott módszereit tartalmazza.

A kézikönyv szerzője *Szekszárdi Júlia*, kiadó az Iskolafejlesztési Alapítvány és az ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány.

A 184 oldal terjedelmű kötet ára (áfával) 336 Ft.

Megrendelhető az alábbi címen:

Fülep Sándorné, OKI, 1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Telefon/Fax: 118-6531, 118-6584

Erdősné Márta Mária, Jász-Nagykun-Szolnok megyei Pedagógiai Intézet, 5000 Szolnok, Magyar u. 4. Telefon/Fax: (56) 422-363

