

Önbírálat

A Berzsényi Gimnázium humán tagozata első öt évének értékelése

Önmagunkról írunk. Kitaláltunk a Berzsényi Gimnáziumban egy programot, valahogyan megvalósítottuk, és most szembenézőnk azzal, mit is csináltunk. Nem akartunk az öngazolás csapdájába esni. Nyilván könnyű lett volna, hiszen más, külső, de értő szemlélője úgyszincs munkánknak. Mégis perspektivikusabbnak és önmagunkkal szemben is tisztelettelibbnek gondoltuk, ha szembenézőnk azzal, hogy valójában mi is történt az elmúlt öt-hat évben a humán tagozatos kísérlettel. Elfogultak vagyunk, részrehajlók. Természetesen. De szigorúak is. Hiszen a saját bőrünkre megy – a munka is, az értékelés is.

A pedagógiai kísérlet nehéz műfaj. Eredményei csak a kísérlet lezárultával válnak láthatóakká, éppígy buktatói is. Az iskolai kísérlet hosszú távú: mire egy négy év-folyamos osztály leérettségizik, négy év telik el, s akkor még mindig csak egy osztályt vizsgáltunk. Mire négy osztály leérettségizik, addig hét év telik el. Ennyi idő alatt megváltozik a kísérlet politikai, oktatáspolitikai, kulturális közege, változik a kísérletezők személye, változnak a kísérletet végzők elképzelései, tapasztalatai, tudása, szemlélete – és így tovább. Nem véletlen – a *Pedagógiai Szemle* hasábjain vita szólt erről a nyolcvanas években –, hogy a pedagógiai kísérletek nagyon gyakran önbeteljesítő módon működnek, a kísérletek kitalálói mintha arra kényszerülnek, hogy igazolják – vagy akár őszintén igazoltnak lássák – hipotéziseiket. Egy iskolai kísérlet nagyon ritkán bukhat meg. Legrosszabb esetben is csak a csendes elhalás lesz osztályrésze, legtöbbször azonban a kísérlet kitalálójának be kell bizonyítania kísérlete helyességét.

A humán tagozat létrejötte, indulása

A humán tagozat 1990 szeptemberében indult. Két egymástól független előzménye volt, amelyek találkoztak a tagozat létrejöttekor: egyrészt H., T. és F. 1988 óta dédelgett terve, amely a társadalomtudományi és művészeti tárgyak teljes integrációját célozta, másrészt K. akkori igazgató elképzelése, amely szerint a Berzsényi Gimnázium egész képzési rendszerét tagozatos osztályokra alapozva kell átalakítani.

A két terv egymástól teljesen függetlenül született meg, formálódott, és a tagozat történetének első korszakában nem is volt tekintettel egymásra. A komplex terv (nevezzük ezentúl így H.-ék elképzelését) hangsúlyozottan demokratikus célkitűzésekkel indult. Két alapkérdése volt: hogyan lehet olyan művészeti (elsősorban irodalmi) alkotásokat tanítani, amelyek minden gyerekhez szólnak; és: hogyan lehetne minden gyerek számára érthetővé és átélhetővé tenni a történelmet. A tagozatos terv (ez az akkori iskolavezetés) inkább az elitképzést célozta meg: sok latinórával, viszonylag magas óraszámban tanított idegen nyelvvél, emelt óraszámú történelemmel és magyarral hogyan lehet egy igényes, klasszikus műveltséget megalapozni. A két terv találkozására szerencsés és szerencsétlen is volt egyszerre. A humán tagozat létrehozásához nem volt kidolgozott tananyag

– jól jött hát a komplex terv. Ugyanakkor a komplex terv megvalósításához keret, forma kellett – ezt biztosította a tagozat mind a létével, mind a megemelt óraszámával. Ekkor még senki nem gondolta, hogy éppen a keret nem megfelelő a komplex terv kipróbálására, és azt sem, hogy ez a kompromisszum milyen feszültségekhez fog vezetni. Az első osztály beindítása némiképpen a koraszülésre emlékeztetett: a tanárok tiltakozása ellenére hirdette meg az iskola az 1990/1991-es tanévre a tagozatot, és vette fel az első osztálynyi gyereket. Ettől kezdve kényszerpályán, ugyanakkor a kölcsönös kompromisszumkeresés jegyében zajlottak az események: a humán tagozat leendő tanárai, H., Sz., S. és F. megírtak egy olyan egyedi tantervet, amelyet maguk sem vettek ugyan komolyan, de amely elfogadható volt mind az iskolavezetés, mind a minisztérium számára, és amelyet így engedélyeztetni lehetett. Ez a tanterv lényegében nem volt más, mint a korábbi tantervek bővebb, gazdagabb változata, több irodalmi és történelmi anyaggal, némi művelődéstörténeti kitekintéssel. A tanterv elkészítése és elfogadása, valamint a tagozatért való felelősségvállalás fejében az iskolavezetés szabad kezét adott a humán osztály tagozatos tárgyaiban. Az iskolavezetés tehát nem gátolta, hogy a tagozat tanárai azt csinálják, ami akarnak, cinkosságot vállalt velük, elnézte, hogy a tagozaton nem az elfogadott tantervet tanítják a tanárok, hanem a komplex terv némileg szelídített változatát, amely már csak a történelem, irodalom, filozófia és nyelvtan összekacsolására terjedt ki, amely csak két tanár (magyar és történelem) állandó együttműködését igényelte, és nem négyét.

A kompromisszum egyfelől rendkívül hasznos volt, mert lehetővé tette a komplex kísérlet indítását, másfelől viszont iskolán belül idegen maradt a tagozat, és végső soron torzítóan hatott annak tartalmára.

A komplex terv tartalma

A komplex tanításról vallott elképzeléseinket 1988/1989-ben a következőképpen foglaltuk össze:

„Elképzelésünk szerint nem külön-külön, hanem egységben tanítanánk a humán stúdiumokat. Komplex programunk célja, hogy a gimnáziumi tanításban ne váljanak el egymástól a különböző tantárgyak, amelyek ugyanarról beszélnek; hogy olyan irodalmi művekkel találkozzanak a gyerekek, amelyek életkoruknak megfelelnek; hogy megszüntessük az irodalomtanítás verbalizmusát és egyoldalúságát; hogy megszüntessük a történelem életidegenségét; hogy a diákokat a múlt embereinek teljes világával ismertessük meg; hogy a művészetekben az őket izgató problémákra kapjanak érvényes válaszokat; hogy közös munkára serkentsük a máskülönben elszigetelten dolgozó/kínlódo tanárokat.”

Amikor e tervet megfogalmaztuk, volt már többévi tapasztalatunk, néhány kísérletünk a fenti elvek megvalósíthatóságáról. Az 1984/1985-ös tanévtől a negyedik gimnázium-

Két új tantárgyat hoztunk létre a korábbi magyar, történelem, filozófia, ének, rajz tantárgyak összevonásával: egy Művelődéstörténet és egy Esztétika nevűt.

A Művelődéstörténet kronologikus felépítésű, történeti logikájú tantárgy, amely az egyes korszakokat igyekszik a maguk teljességében bemutatni (a gazdaságtörténet, társadalomtörténet, politikatörténet, életmódtörténet, mentalitástörténet, irodalomtörténet, művészettörténet, zenetörténet, gondolkodástörténet stb. segítségével). Az Esztétika egy kreatív, a művészetek sajtószereplőit megmutató, a művek megértését tanító és a műveken keresztül a világban való eligazodást segítő szándékozó tantárgy.”

ban a filozófiát egy munkacsoport: H., O., V., F. és Sz. tanította. 1988 őszén az 1920-as és 30-as évek orosz-szovjet irodalmát és történelmét, 1989 tavaszán az 1930-as évek Magyarországának művelődéstörténetét a fenti elvek szerint tanította H. és F. Ezek az élményeink azt sugallták, hogy rendkívül sok szellemi izgalmat nyújt tanárnak és diáknak egyaránt az ilyen szellemű tanítás, illetve tanulás. A négy év egészéről nem voltak még tapasztalataink. Valószínűleg elkerülte figyelmünket az a nem mellékes körülmény, hogy a komplex tanítást minden esetben (a filozófia és a művelődéstörténet kísérleti tanítása esetén egyaránt) megelőzte és főképp megalapozta már a különböző tantárgyak három éven át történt külön, diszciplináris tanítása, illetve tanulása. Vagyis minden korábbi részkísérletünk, próbálkozásunk ráadás volt a hagyományos irodalomtörténethez, illetve történelemhez.

A tankönyvírásról

Mivel a humán tagozaton mind tartalmilag, mind pedagógiailag új szemléletet kívántunk meghonosítani, új tankönyvekre volt szükségünk. Ezért az 1989/1990-es, előkészítő tanévben elkezdttük ezeket írni, gépelni, fénymásolni. Hihetetlen nagy lehetőségeket kaptunk, olyan anyagi körülményeket, amelyek messze nem átlagosak, még kísérletek esetén sem. A Soros Alapítvány három éven át jelentős összeggel támogatta kísérletünket. Azzal, hogy a munkát elkezdttük, s egy idő után felmutatható eredményeink, kész vagy félkész tankönyveink születtek, más anyagi forrásokat, más alapítványok segítségét is sikerült megszerezniünk, így a Pro Renovanda Cultura Hungariae és a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt támogatását.

Ezekből a valóban jelentős összegekből elsősorban arra költöttünk, hogy a gyerekek fénymásolt változatban megkapják a tankönyveket és segédanyagokat, másodsorban arra, hogy a tankönyvírók fizetését biztosítsuk, harmadsorban az első néhány évben honorálni tudtuk a humán tagozaton történő, hihetetlenül sok többletmunkát, készülést, figyelmet igénylő tanítást.

A tankönyvíráshoz igazi hályogkovácsok módjára fogtunk hozzá. Nem egészen tudtuk felmérni, mit jelent négy évre megtervezni és megírni két teljesen új tantárgy teljesen új tankönyvsorozatát. Hiába olvastunk, készültünk fel lelkiismeretesen erre a munkára, azal egyáltalán nem voltunk tisztában, hogy mit jelent a tankönyvírás a gyakorlatban. Emellett azt sem mértük fel egészen, hogy mit jelent egyszerre tanítani és tankönyvet írni, mit jelent úgy tanítani, hogy a tankönyvsorozat még nincs kész, nem tudjuk egészen pontosan előre a kapcsolódásokat, a lehetséges előre- és hátrautalásokat, egy-egy elkezdett gondolatunk lehetséges kifutásait, és így tovább. Az első négy év az idővel való állandó küzdelemben telt: a gyerekeknek haladniuk kellett az anyaggal, a tankönyv pedig vagy kész volt, vagy nem.

Egy év után újabb dilemmákkal is szembe kellett néznünk. Egyrészt azzal, hogy a tankönyvírás és a tankönyvekből történő tanítás egyre inkább eltávolodott egymástól. A művelődéstörténeti tankönyv két állandó szerzője és főszerkesztője, H. és S. már nem tanított az iskolában, a tagozatos tanárok J., V., B., D. és B. csak részfejezeteket írtak a könyvekbe. Egyre nőtt a távolság a komplex terv jegyében készült tankönyvek és a humán tagozat napi praxisa között. A középkori tankönyv fő szerzője, Gy. kiváló tankönyvet alkotott, de már csak minimális kapcsolatban állt a tagozatos tanárokkal és a tagozat napi gyakorlatával. Az esztétika tankönyveknél ez a dilemma azért nem merült fel, mert a tankönyvek írói-szerkesztői, F., R., M., D., E. és I. az iskolában maradtak. Ám mindkét sorozat szerzői számára közös volt az a dilemma, hogy az első év után átdolgozzák-e az addig elkészült könyveket, avagy folytassák inkább a tankönyvsorozat írását. Egy év után ugyanis annyi tapasztalat gyűlt össze, annyira kiáltóaknak éreztük a hibákat, és annyira benne voltak még a szerzők az anyagban, a problémákban, hogy kézenfekvő volt: mihamarabb át kell dolgozni az elkészült könyveket, ki kell javítani a hibákat, és

így végleges formába kell önteni a már elkészült könyveket. Ugyanakkor a tagozat megléte, az, hogy a gyerekeknek tanulniuk kell valamiből, és lehetőleg a már elkezdett tankönyvsorozatból, azt követelte meg, hogy a szerzők ne ragadjanak le a már – valamennyire – kész tankönyveknél, hanem a tanítás előtt haladva újabb és újabb tananyagokkal álljanak elő. Mindkét készítés elég erős volt, mindkét döntés mellett egyaránt komoly érvek szóltak, ezért nem is sikerült egyértelmű döntésre jutnunk. Néha továbbhaladtunk az írásban, néha átdolgoztunk – a szerzőtől, az elkészült anyag színvonalától, a különféle kötelességek szorításának erejétől függően. Ezért vannak nemcsak kész, de máig is félkész és csak elkezdett anyagaink is.

Hihetetlenül sok energiát vett el a könyvek előállításának technikai oldala. Mindent saját erőből kellett csinálnunk: a gépettetést, szerkesztést, lektoráltatást, képszerkesztést, fotóztatást, fordítást. E munkákban sokan voltak segítségünkre, elsősorban régi diákjaink. Saját magunk intéztük a fénymásoltatást az iskolában vagy az iskolán kívül, a lapok összerendezését és fűzését (általában gyerekek segítségével). Az első három évben a szerzők és a tanárok energiájának jelentős rész arra ment el, hogy technikailag lehetővé tegyék a tagozatos könyvek előállítását. E ponton hiányzott nagyon az iskola intézményes segítsége: úgy éreztük sokszor, hogy partizánakciókat folytatunk, hogy teljesen magunkra vagyunk hagyva. A tagozat létrehozásának kompromisszuma gátló, de legalábbis nehezítő tényezővé vált. E kérdésben több évig a fénymásolás volt az ütközőpont. A „tagozatnak” másolás és az „iskolának” másolás nem voltak azonosak, kémi kellett mindig, hogy a tagozat számára szükséges anyagokat az iskola szakszorosítsa. Sok és rendszeres segítséget kaptunk viszont az iskola gazdasági vezetőitől.

A művelődéstörténeti tankönyvekről

A művelődéstörténeti tankönyvek tartalmát egy 1993-as anyagunkban így foglaltuk össze:

„Ez a tárgy igyekszik kiküszöbölni azt a hagyományos skizofrén állapotot, hogy a diákok a négy év során egymástól független tantárgyakban és más-más időben tanulnak egy-egy korszakról. A jelenlegi struktúra szerint például a felvilágosodás kor irodalmát a második, történelmét a harmadik, filozófiáját a negyedik év során tanulják. Az időbeli szinkron hiánya a tanárok részéről minden alkalommal óriási többletmunkát igényel (hogy ti. elmondják a többi tantárgy körébe eső legszükségesebb információkat), a diákok fejében pedig összekuszált, széttöredezett, mozaikszerű tudást eredményez. Csak kivételes képességű gyerekek tudnak egy-egy korszakról teljes, értelmes képet kialakítani. Ezt az energia- és időpocsékoló szisztémát szeretnénk felváltani egy gazdaságosabb rendszerrel a művelődéstörténeti tárgy keretében.

Azt tervezzük, hogy mindegyik korszakról az alapvető politika-, gazdaság- és társadalomtörténeti anyagon kívül megjelentetjük azokat a tudomány- és művészettörténeti ismereteket, amelyek az illető kort a legmarkánsabban jellemzik. Nem szeretnénk azonban ezeket amolyan kiegészítő, »apróbetűs«, függelékszerű anyagként kezelni, ahogyan eddig szokásban volt. Megtörténhet például, hogy az építészet és a régészet elébe kerül a politikátörténetnek, mint pl. az egyiptomi fejezetben. Vagy hogy egy görög dráma szerkesztésén összekapcsolódik egy antik történetíró munkájával. Néhol a matematika- és filozófiatörténet az eseménytörténetet értelmezi és viszont.

Szeretnénk kibővíteni az ismeretszerzés hagyományos módját is. A diákok részéről sokkal aktívabb munkát kívánunk, amikor az egyes korszakok megismerése során különböző jellegű ismerethordozókat történeti forrásként, dokumentumként adunk elébük. Lehet ez történetírói munka, kép, rajz, grafikon, vers, matematika-feladat, filozófiai szemelvény vagy – hogy legmerészebb álmainkat is elmondjuk – épen annak a megtapasztalása, hogyan kell a bűzát elvetni, gondozni, learatni, megőrölni és kenyeret készíteni. Vagy megtalálni az agyagos földet és cserépedényt formázni-korongolni belőle.”

E koncepció jegyében elkészültek az alábbi tankönyvek: *Őstörténet – Az ókori Kelet; A görög világ; Róma; Görög történelmi szöveggyűjtemény*. Félkész állapotban vannak a következők: *Szöveggyűjtemény az ókori Kelet tanulmányozásához; Szöveggyűjtemény az antik Rómához; Az európai középkor; A kései középkor; A korai magyar történelem (1301-ig); Magyarország az érett középkorban*.

H. időközben az Alternatív Közgazdasági Gimnázium megbízásából elkészített két tankönyvet a 20. század történelméről, amelyek történelmi koncepciója lényegében folytatása az általa írott korábbiaknak, ám az integráció gondolata és a művelődéstörténeti szempont már nem érvényesül bennük. E könyveket részben – de csak részben – a komplex program folytatásának tekinthetjük.

Időközben az Alternatív Közgazdasági Gimnázium – némiképpen együttműködve a Berzsényivel – elkészítette tankönyveit, így a saját sorozatunkból hiányzó korszakokat ezekből tanítjuk (a késő középkort, az újkort, a 20. századot). Ezt részleges megoldásnak tekintjük, ideiglenesnek mindaddig, amíg el nem készülnek és meg nem jelennek saját könyveink. Ám az eddigi ütemet látva valószínű, hogy ez még hosszú évekig így marad.

Ami ez ideig megjelent, az megfelel eredeti elképzeléseinknek. Igazán izgalmas, nagyon színvonalas, tanításra és tanulásra alkalmas, friss szemléletű könyvek lettek. A komplexitás gondolata érvényesül bennük – igaz, ezek azok a korszakok, amelyeknél ezt a legkönnyebb megvalósítani. Nagyon sok tanár- és diákmunkát igényelnek, önálló gondolkodásra nevelnek, felfedezésre serkentik a diákokat, nehéz szövegekkel szembesítik a gyerekeket már az első osztálytól kezdve. Közös hibájuk viszont, hogy nyelvileg nehezek, nagyon hosszúak, ezért feldolgozásuk időigényes, a tanártól határozott döntéseket igényelnek, mikor mit hagyjon ki belőlük, néhol tartalmukat tekintve is nehezek.

A kiadásukkal kapcsolatban sok fordulat történt ez időig: több kiadónál megfordultak a kéziratok, léteztek és léteznek tervek e könyvek színes kiadására is. Végül 1993-ban a komplex terv kitalálói létrehozták a DQ Alapítványt e könyvek megjelentetésére. (A DQ Alapítvány létrehozását egy súlyos konfliktus előzte meg az iskolavezetés és a tankönyvek szerzői között. Sokáig nem sikerült sínre tenni a könyvkiadást az iskolán belül: először önerőből végeztük a terjesztést az iskola nevében, majd kiadókkal tárgyaltunk, végül létre akartuk hozni az iskola könyvkiadóját, de ezekkel e próbálkozásainkkal sorra kudarcot vallottunk. Ezek után úgy döntöttünk, hogy egy önálló kiadót kell szerveznünk. Ennek érdekében megkértük az iskola akkor igazgatóját, hogy mondjon le a könyvek kiadási jogáról, amelyek addig formálisan az iskolát illették, de amelyekkel addig nem élt. Az igazgató ezt megtagadta, azzal, hogy érezte: ebben a szerzők mesterkedését látja az iskola kárára. Azt viszont megígérte, hogy az iskola foglalkozni fog a könyvkiadással, ám ezt követően mégsem történt semmi. Ezután megszakadt mindenféle megbeszélés vagy tárgyalás a kiadásról, és a szerzők létrehozták a DQ Alapítványt.) Két éve ez az alapítvány jelenteti meg és terjeszti a művelődéstörténelmi tankönyveket. Eddig több ezer példány elfogyott mindegyikből, kötelező olvasmány lett több helyen, többek között az Iparművészeti Főiskolán. A könyvek lektorálását kiváló szakemberek végezték, így Komoróczy Géza, Sarkady János, Ritoók Zsigmond, Adamik Tamás, Strbik Andrea, Stefány Judit és Bács Tamás.

Az esztétikatankönyvekről

Az esztétikatankönyvek koncepcióját 1993-ban röviden így foglaltuk össze:

„Az esztétikatankönyvek írásánál abból indultunk ki, hogy a művek felfedezése közös munka, hogy a tanár nincs birtokában a tudás teljességének, a kész és helyes, lezárt műelemzéseknek, csak több eszköze – módszere, ismerete stb. – van annak felderítésére, hogy az irodalomban többféle megközelítés is lehetséges és érvényes, hogy az irodalomtanítás célja végső soron irodalmon kívüli: az életről kell, hogy szóljon. Kérdező irodalomkönyveket írunk, amelyek inkább vitára és megismerésre serkentenek, mintsem vég-

leges megoldásokat adnának. Távtlatilag úgy képzeljük el e tantárgyat, hogy abban a külföldi művészetek egyenrangúak lesznek.”

E koncepció jegyében az alábbi könyvek készültek el: *Poétai iskola; Milyen a jó vers* (mindkettőhöz tanári kézikönyvet is írtunk). Félkész vagy átdolgozás előtti állapotban vannak az alábbi könyvek: *A Biblia világa; A mítosz; Kik vagyunk?; Színház és dráma; Szerlemfelfogások az irodalomban; Embertípusok az irodalomban.*

E könyvek ún. munkáltató tankönyvek, nem tartalmaznak hagyományos tankönyvszöveget. Alapvető problémájuk, hogy csak nagyon részlegesen valósították meg a művészetek tanítása egységének gondolatát, sokkal inkább tekinthetők olyan irodalomkönyveknek, amelyek beszélnek más művészi ágakról és művekről is, de nem igazi komplex könyvek. Mindez a tankönyvírók személyéből is adódott, továbbá abból, hogy a Berzsenyin belül nem alakult ki igazi együttműködés a rajz- és énektanárral, s abból is, hogy az óratervben ezek külön tárgykaként szerepeltek. Ám ezeknél fontosabb, koncepcionális problémájuk az, hogy nem sikerült megtalálni azokat a vezérgondolatokat, amelyeknek mentén a művészetek mindegyikéről lehetne beszélni. A végeredmény tehát egy modulrendszerű irodalomtananyag lett, amely elvve emelte (jobb híján?) a többszempontúságot.

A könyvek némelyikét más iskolákban is átvették tanították, de rendszeres terjesztésükre nem került sor. Sorsuk éppoly kalandos és kínlódással teli volt, mint a művelődéstörténetieké, azzal a különbséggel, hogy mindmáig nem jelentek meg (például a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt szerződésben megígérte, hogy kiadja őket, de időközben csődbe jutott). Jelenleg a Korona Kiadó tervei között szerepel, hogy megjeleneti a sorozatot, ám az anyagi feltételeket még csak az első könyvre sikerült előteremteni. Igazi megmérettetésükre tehát csak ezután kerül sor. Eddigi lektorai – *Balassa Péter, Sipos Lajos, Géczy János* dicséretre szólnak e könyvekről.

A gyerekek kiválasztása, a felvételi

Az első humán tagozat indulásakor nem volt felvételi vizsga. A gyerekek az általános iskolai eredményüket hozták magukkal, és részt vettek egy olyan felvételi beszélgetésen, amelyen összpontszámuk 10%-át szerezhették. Ennek eredményeképpen (valamint azért, mert a demográfiai hullám csúcsa felé jártunk, és nagy volt a túljelentkezés) kiváló bizonyítványú, szorgalmas és „iskolás” diákok kerültek az első humán tagozatos osztályba.

A következő évben, 1991-ben hatalmas nyomás nehezedett az iskolára. Több oka volt annak, hogy hirtelen sokszorosra lett a jelentkezők száma a felvehetőkének (több mint 200 gyereket kellett ebbe az egy osztályba felvételiztetnünk): elsősorban az a felvételi szisztéma, amely megengedte, hogy minden gyerek több iskolába jelentkezzen, másodsorban a demográfiai csúcs, harmadsorban a tagozat jó híre, negyedrészt a felvételi előkészítő sikere játszott ebben szerepet. A felvételi vizsga koncepciója hűen tükrözte a humán tagozatos elközelítéseinket: közös feladatlap volt magyarból és történelemből, a kérdések mindenekelőtt a fogalmazáskészséget, ötletességet, kreativitást, műértést, általános műveltséget és a lényeglátást vizsgálták. A legtöbb támadás ezt a felvételit érte, ám utólag úgy látjuk, legszínvonalasabb feladatlapunk máig is ez volt. A vizsgázók szintén egészen kiválóak voltak, az iskola gyenge próbálkozást is tett arra, hogy egy helyett két osztályt indíthasson, de erre nem kapott engedélyt. (E körül az osztály körül voltak a legnagyobb viharok az iskolában a későbbiekben. A tanárok egy része túlságosan szabálytalanok és nehezen taníthatónak találta őket, sok konfliktust gerjesztett az iskolában az ő létük. Utólag feltétlenül érdemes lenne „rehabilitálni” ezt az osztályt, mert szellemileg igényes, magas színvonalú társaság lett belőlük, amit a különlegesen színvonalas érettségi és a felvételi minden kétséget kizáróan igazolt.)

A következő három évben a felvételi vizsga és a beiskolázás rendje nagyjából állandósult. Külön magyar és történelem tesztet kellett kitölteniük a gyerekeknek, amelyek el-

sősorban a szövegértésre, fogalmazási készségre, helyesírásra, emellett a történelmi tárgyi tudásra, a nyelvtani elemzőkészségre és a nyelvhelyességre kérdeztek rá. A jelentkezőknek matematikai feladatokat is meg kellett oldaniuk, eleinte logikaiakat, később az általános iskolai tananyagra épülő matematikaikat. A jelentkezők száma 100-120 körül állandósult, a beiskolázás során mindig úgy tapasztaltuk, hogy érdeklődő, színvonalas, jó tudású gyerekek jelentkeztek.

1995-ben a felvételi szisztéma nem változott meg ugyan, de a jelentkezők száma a korábbiakhoz képest kevesebb mint a felére esett vissza, és mesze nem olyan kiváló mértékből válogathattunk, mint az előző években. Ennek első oka a demográfiai pályát, emellett szerepet játszott benne az iskolarendszer átalakulása (új gimnáziumok, hat és nyolc évfolyamos iskolák létrejötte), valamint az, hogy a nyolcadikos előkészítő gyengén sikerült. Mivel a Berzsényi minden osztályába jóval kevesebben jelentkeztek, mint korábban, ez halaszthatatlanná tette a tagozatok átvilágítását, és immár radikálisan felvette az iskola szerkezetváltásának kérdését.

A gyerekek és a szülők elvárásai a tagozattól

A humán tagozatra felvettek általában jó szociális, anyagi és kulturális körülmények közül jönnek. Kivételeket minden osztályban találhatunk (tehetséges, de ingerszegény környezetből jött gyerekeket, zavaros családi háttérű gyerekeket, alacsony jövedelmű szülők gyermekeit stb.), de a humán tagozatos diákok nagy többsége értelmiségi családból jön, nem túlságosan messze lakik (kevés a vidéki és a peremkerületi), rendezett anyagi körülmények között él. Szinte mindenki tovább akar tanulni. A legtöbben jogi vagy bölcsészkaron, néhányan – a leginkább „reál” beállítottságúak – közgazdasági egyetem vagy főiskolára. Természetesen sokan mennek tanárképző főiskolára és államigazgatási főiskolára (de inkább csak átirányítással vagy ideiglenesen), s vannak jelentkezők olyan egyetemekre-főiskolákra, ahol a humán tagozat legalább egyik tantárgyát felhasználhatják a felvételi vizsgán (tanítóképző, gyógypedagógiai, rendőrtisztai főiskola, egyházi felsőoktatás). Ritka a „reál” jelentkezés, általában még azok a gyerekek sem mennek reál pályára, akiknek pedig lenne érzékük hozzá. Ilyen értelemben tehát erős a tagozat hatása: nagyjából és általában a 14 éves kori tagozatossá válás eldönti egy gyerek későbbi, legalábbis 18 éves kori aspirációit.

Ha a gyerekek társadalmi helyzetét tüzetesebben átgondoljuk, lényegében az értelmiség (és leginkább a humán értelmiség) önreprodukcióját láthatjuk. Korábban is tudtuk, hogy a humán tantárgyakban való siker nagy részben nyelvi kérdés (egy értelmiségi nyelvhasználat kérdése), részben a hozott kultúra kérdése (mennyi és milyen könyvvel, irodalommal, egyéb kulturális élménnyel találkozik egy gyerek), részben a kulturális identitás választásának kérdése (mennyiben akarja folytatni azt a kulturális tradíciót a gyerek, amit a családjából hozott), és csak ezek után tehetség kérdése. Vagyis csak nagyon ritkán lehet valaki „östhetség”, „poeta natus”. És különösképpen ritkán 13-14 évesen, amikor a középiskolai felvételek eldőlnék. Egy viszonylag zárt, szűk elit kultúra hordozója, letéteményese a humán tagozat – annak ellenére, hogy messze nem ilyenek terveztük. A komplex tanítás éppen azoknak kellene elsősorban, akiket nem érnek a legkülönbözőbb kulturális hatások, az olvasói fokozatok gondos figyelembe vétele azoknál fontos elsősorban, akiket meg kell tanítani felnőtt könyveket kézbevenni, felnőtt módra olvasni, akiket meg kell tanítani elválasztani egymástól az értékeset és értéktelent, a magas művészetet és a giccsot.

A diákok visszajelzéseire mindig fokozottan figyeltünk. Minden év végén íratunk valamennyi gyerekkel egy értékelést a tagozatról, az egyes tantárgyakról, az órákról, tankönyvekről, együttműködésről stb. Ezeket az értékeléseket igyekeztünk maximálisan felhasználni a következő időszakban. Ezt a gyakorlatot a továbbiakban is folytathatónak (folytatandónak) gondoljuk.

A koncepció torzulása – ismét az elvárásokról

A humán tagozat öt éve lényegében egy-egy lépés visszafelé, vissza az önálló tantárgyak felé, az irodalomtörténet felé, a szűken vett történettudomány felé, a pozitivisták tudáselmélete felé, az államilag elismert és támogatott tankönyvek felé. Nem teljes visszavonulás, de lassú és biztos meghátrálás történt. Amit lehetőségnek hittünk – tudniillik a humán tagozat létét –, az bizonyos értelemben akadállyá változott.

Korábbi tapasztalataink azt sugallták, hogy a gyerekek örülnek annak, ha olyan elveket találkoznak az iskolában, amelyeket „iskolátlanoknak” gondoltak: játékkal, kreatív feladatokkal, filmmel, drámával és így tovább. Ezért ezeket beemeltük a tagozat pedagógiai eszköztárába – és meglepődve tapasztaltuk, hogy a gyerekek a második év elejére visszautasítják ezeket. Kimondják vagy nem, mindenképpen egyértelművé válik elvárásuk: „tanulni akarunk!”, és a legszűkebb értelmű tanulást, sok ténynek és egy kanonikus tudásanyagának az átvételét értik ezen. Az első évek pedagógiai kudarcának okát abban látjuk, hogy azzal a törvényszerű

folyamattal nem számoltunk, hogy az iskolában mindig a hivatalos, iskolai értékrenddel szemben alakítják ki az osztályok a maguk (ún. kortársi) értékrendjét. Márpedig mi a tagozat meghirdetett pedagógiájába olyan elveket és gyakorlatot illesztettünk, amelyek csak mint kortársi értékek működhetnek, mint kötelező, iskolai normák nem. Ilyen volt a jó osztályközösség létrehozására való felhívás, a saját kultúra egyenrangúságának elfogadása, a tekintélyelv elvetése, a megismerési vágy automatikus feltételezése. Márpedig a gyerekek erre – utólag úgy látjuk: nem kárhoztatható módon, sőt törvényszerűen – úgy válaszoltak, hogy éppen ennek elmentését fogalmazták meg: az individualitás felsőbbrendűségét, a kulturális kánon iránti igényt, a pozitivisták tudáselméletét, az iskolai tanuláskényszer iránti vágyat.

Az elvárások megváltozásában persze döntő szerepe volt annak, hogy a körülöttünk lévő világ, társadalmi közeg megváltozott. A nyolcvanas évek végén, egy monolit iskola-rendszerben csábító volt a sokféleség, a választás lehetősége, a kanonikus szövegektől való eltérés szabadsága. A kilencvenes évek első felében, a kötelező oktatási szabályok fellazulásával felerősödött az igény a biztos és megkérdőjelezhetetlen értékek, normák, elvárások iránt. Más összefüggésben pedig napjainkban az individuális teljesítményt várják el és jutalmazzák, egy teljesítménycentrikus korai kapitalizmusban az egyéni érdekérvényesítő képesség, egyéni érvényesülés, a saját felhasználható tudás lett érték. Korunk világa individualizál – ha tetszik, ha nem. Ha ez nemtetszésünkkel találkozik, akkor annak is ki lehet alakítani a pedagógiáját – de azt ki is kell alakítani. Így, egyelőre, a hagyományos iskola-rendszerben nem elegendő az az eszközkészlet, amit felhasználunk.

Nem kedvezett a kísérletnek a pedagógiai környezet sem. 1989/1990-ben azt gondoltuk, minden jó programnak helye van a magyar iskola-rendszerben. Ez az időszak a nagy iskolaalapítások, az alternatív pedagógiák recepciójának, a korábbi monopóliumok megszűnésének időszaka volt. Néhány év eltelte után azonban kezdett kirajzolódni, hogy az egész oktatást új szabályozók fogják rendezni: egy új oktatási törvény, egy új nemzeti alaptanterv, egy új vizsgarendszer, egy új egyetemi felvételi szisztéma. Sokáig úgy gondoltuk, korábban elkészült tanterveink, tankönyveink átdolgozásával meg kell várnunk

A gyerekek és a szülők elsősorban azt várták/várják el a tagozattól, hogy a felvételire sikeresen felkészítsen. Ez az elvárás viszont egy szükségképpen konzervatívabb tanítási stratégiát igényel, mint ami a humán tagozat eredeti célkitűzése volt. Vagyis a szülői elvárások és a tanári vágyak összeütköztek, és szükségképpen a pedagógiai koncepciónak kellett meghátrálnia.

ezek megszületését, nem akartunk ugyanis egy rendszeridegen, és ezért halálra ítélt (vagy legjobb esetben is elszigetelt létezésre ítélt) tervet részletesen kidolgozni. De ezek a mérvadó dokumentumok csak hosszú vajúdas után, későn és nagy időeltérésekkel születtek meg, ezért egyfelől nem volt mihez igazodnunk, másfelől viszont éreztük az igazítás/igazodás kényszerét. Most úgy tűnik, a NAT elfogadása után majd a helyi tantervek létrehozásának és bevezetésének határidejével, 1998 táján fog rendeződni és konszolidálódni a magyar oktatásügy. Mi tehát előre is siettünk (az oktatásügy egészéhez képest: létrehoztunk egy lehetséges helyi tantervet, bár még nem a NAT-hoz illeszkedőt), de el is készítettünk (önmagunkhoz, a tervezetünkben rejlő lehetőségekhez képest).

Amikor elindult a tagozat, úgy képzeltük, hogy egy-két éven belül megszűnik az egyetemi felvételi vizsga intézménye. Nem azért nem törődünk tehát a felvétellel, mert a gyerekek továbbtanulásával nem akartunk törődni, hanem mert úgy gondoltuk: azáltal segítünk a legtöbbet, ha minél jobban felkészítjük őket, de nem célzottan az egyetemi felvételi vizsgára. Bár éppen napjainkban látszik, hogy a felvételi rendszer gyorsan alakul és liberalizálódik, de az nem tűnik még most, 5-6 év elteltével sem valószínűnek, hogy magát a felvételi vizsgát a közeljövőben eltörölnék. Sőt, a humán tárgyakban, amelyekre az ide járó gyerekek elsősorban építik pályaelképzeléseiket, egyre nehezebbek a felvételi elvárások. Az a nyomás tehát, ami a magyar iskolarendszerben a felsőbb szintű iskolától az alsóbbakra nehezedik, egyáltalán nem szűnt meg.

A tanárok

Az eredeti tervezet kidolgozói H., T. és F. voltak, a tankönyveket H., S. és F. kezdték el írni. Azonban a koncepció és a tankönyvek kidolgozói, az „alapító atyák” egy kivételével mind elmentek az iskolából. Paradox módon elmenetelük oka éppen az volt, hogy elkezdték írni a tankönyveket, és ezt a munkát a berzsenyis iskolai elfoglaltság mellett nem lehet huzamosabb ideig csinálni. Ezért éveikig szoros, napi munkakapcsolatban voltak a humán tagozaton tanító tanári munkacsoporttal, de ez a kapcsolat évről évre gyöngyült. Ha tankönyvet írnak, szerkesztenek, az máig is a komplex program része, de napi kapcsolatban már nincsenek a tagozatos tanárokkal. (Egy ízben történt egy kísérlet arra, hogy T. visszajöjjön az iskolába, ami nagy segítség lett volna, ám ez az iskolavezetés máig sem teljesen érthető és megmagyarázott, merev ellenállásán megbukott.)

Az alapítók közül F. maradt, ezért a tagozat szellemi irányítása és megszervezése egyaránt az ő feladata lett. Mellette alakult ki az a rendkívül fiatal tanárokból álló munkaközösség, akikre a tagozat épül (V., R., D., L., C., H., Zs. huzamosabb időn át, J., G. és Sz. egy-egy évig, Z. pedig 1995 őszen kapcsolódott be a munkába). A tanárok fiatal kora és viszonylagos tapasztalatlansága egyfelől sok feszültséget szült, sok volt a tévút, a bizonytalankodás, másfelől viszont érzelmileg és szellemileg egyaránt „felfűtötte” a humán tagozatos osztályokat, emberileg nagyon sokat adott az ide járó diákoknak.

Bizonyos, hogy tapasztalatlanságunk, gyakorlatlanságunk okán, és azért is, mert ismeretlen terepen jártunk, nagyon sokat tévelyegtünk. De látható az is, hogy a tagozat különlegesen fontosá vált minden itt tanító tagozatos tanár számára, meghatározó elemévé pedagógiai létének, egzisztenciális kérdésévé tanári mivoltának. Valószínűleg mindannyian többet tanultunk belőle, mint bármi másból az iskolában, többet is foglalkoztunk vele, többet készültünk rá, mint bármi másra. Ezért rendkívül sok erőt, energiát, figyelmet emészt föl mindenkitől a tagozat, de úgy gondoljuk, nem elvesztegetett energia mindez. Megtérül mind az egyes osztályok tudásában, szellemiségében, fejlődésében, mind az egyes tanárok tudásában, szellemiségében, fejlődésében. Végül tehát az, hogy csupa (legalábbis viszonylag) fiatal tanárból áll a humán osztályok tagozatos tanári kara, véletlenül alakult így. Ám abban, hogy a tagozat olyan lett, amilyen, abban már meghatározó tényezővé vált ez a mozzanat.

Minden eddigi humán tagozatnak vagy a történelem-, vagy a magyartanár az osztályfőnöke, és a másik a helyettese. Bár formálisan nincs ilyen tisztség a Berzsenyiben, a

gyakorlatban ez működött. Sőt, ez volt az egyik legproblémátlanabban bevált mozzanat a humán tagozat pedagógiájában. Ezek az osztályfőnöki párosok kivétel nélkül kiválóan tudtak együtt dolgozni, az egyes személyiségek kiegészítették egymást. Legtöbbször sikerült egy férfi és egy nő párost alkotni, ami még többletjelentést is kapott: minden osztálynak lett egy „anya” és egy „apja”, és a gyerekek kivétel nélkül minden osztályban, ott is, ahol két férfi vagy két nő vezette az osztályt, érezték ennek a két embernek a figyelmét, törődését. Mind a konfliktushelyzetek megoldásában jól működött a tanári páros, mind abban, hogy a felmerülő pedagógiai és szakmai problémákat meg lehessen beszélni, az osztályfőnök-helyetteseknek így pedagógiai konzulensi szerepe is lett. Ezt az együttműködést, úgy véljük, nem lehet eléggé dicsérni, és nagyon fontos lett minden így dolgozó tanár számára.

Koncepcionális kérdés volt tervezetünkben, hogy a tanárokat szakmailag is közös munkára serkentsük. Segíteni akartunk abban, hogy a tanárok ne külön-külön vergődjenek a maguk problémáival, mint ahogy azt a mindennapos iskolai gyakorlat sugallja, hanem egymást ösztönözve, egymással konzultálva és egymástól tanulva dolgozzanak. Ez az elképzelésünk is alapvetően helyesnek bizonyult, a két tanár együttműködése szakmailag is mindenhol bevált. Természetesen ezt az iskolának erősen támogatni kell: órarenddel, órakedvezményekkel. Ami az előbbit illeti: amíg kevés humán tagozatos osztályunk volt, addig viszonylag könnyebben ment; a négy osztály órarendjét már jóval nehezebb úgy megcsinálni, hogy a magyar- és a történelemtanár állandóan jelen lehessen (és így aztán időnként jelen is legyen) egymás óráján. De mindig érzékelhető volt az iskola próbálkozása, hogy ezt biztosítsa a tagozatos tanároknak. Ami az utóbbi feltételt, az órakedvezményt illeti, ez reménytelen és meddő harcnak bizonyult, és úgy tűnik, a mai gazdasági körülmények között, a mai oktatási törvény értelmében reménytelen is lesz. Nyilván nem véletlen, hogy a tagozatos munkához (és ezen belül a másik tanárral való kooperációhoz) szükséges időt az érintett tanárok jelentős része úgy próbálta/próbálja előteremteni, hogy félállásban tanít az iskolában (az érintett nyolc tanárból általában három-négy van félállásban).

„A tagozat megeszi a tanárait.” Úgy tűnik, akkora többlet-terhet, erőfeszítést követel a tagozaton való tanítás, hogy azt hosszú távon nehéz csinálni (nem lehetetlen, csak nagyon nehéz). Az eddig végzett két osztály tanárai közül R., G. és Sz. végképp elmentek a pedagógus pályáról, J. gyeseen van. Hogy a történetnek mi a folytatása, nem tudjuk, csak sejtjük, vagy inkább: félünk tőle. Komoly veszélyt jelentene, ha rendszeresen megismétlődne, hogy egy-egy tagozat érettségijével egyúttal az őket felnevelő tanárok is elmennének az iskolából.

Gyakran tartottunk egymás óráin előadásokat, illetve bekapcsolódtunk egymás osztályainak tanításába. Gyakran nézzük meg egymás óráit. Többször sor került arra is, hogy együtt tartottunk órákat – ketten, hárman. Ilyenkor egy órára több tanár ment be, vitakoztak egymással, kiegészítették egymást, vagy csak más-más oldalról világították meg ugyanazt a problémát. Egy ízben oly módon tanítottunk, hogy egy korszak, a magyar felvilágosodás és reformkor irodalmát felosztottuk egymás között, és a különböző témákat más-más tanár tartotta.

Kiderült az is, hogy mennyire személyfüggő a program végrehajtása, az, hogy mely területeken alakul ki szoros és tartalmi együttműködés. Lényegében az egyes tanárok érdeklődése határozza meg, hogy a művelődéstörténet mely területén tudnak igazán építeni egymásra. (Így például D. és L. a filmtörténetben és az irodalomtörténetben, A. és C. a vallástörténetben és helyenként a zenében, F. és J. a nyelvészetben, F. és G. a művészettörténetben, F. és Sz. a filozófiatörténetben, F. és Zs. a filozófiatörténetben és az irodalomtörténetben tudtak különösen jól, termékenyen együtt tanítani.) V. és R. heroikus kísérletet tettek arra, hogy tanítási gyakorlatukat összehangolják, de ezt – a már részletezett okok miatt – két év után fel kellett függeszteni.

A tanári csapatmunka egyik legizgalmasabb formáját azok a megbeszélések jelentették, amelyeket ugyan hol rendszeresebben, hol ritkábban tartottunk, de amelyeken megbeszéltük a tagozatos tanítás egy-egy problémáját, egy-egy tankönyv, anyagrész vagy osztály kapcsán fölmerülő kérdéseket. Nem sikerült kitalálnunk ezeknek a megbeszéléseknek a formáját, nem alakult ki rendszeres tematikájuk, de így is rendkívül sok tanulással szolgáltak.

A humán tagozat pedagógiája

Egyik legnagyobb eredményünknek azt tartjuk, hogy a legtöbb tagozatos osztályban sikerült kialakítani egy olyan félelemmentes légkört, amely biztosítja, hogy érzelmileg és intellektuálisan szabad, érett emberek kerüljenek ki ezekből az osztályokból. Nem lesznek a diákok (általában, többségükben) sem koravének, sem infantilisek, hanem már a gimnáziumban megtapasztalva az emberi szabadság lehetőségét, nyitott és félelemmentes személyiségekké válhatnak. Van e fejlődésnek egy lényeges politikai aspektusa: a tagozat a politikai rendszerváltással egyidőben jött létre. Bízhatunk benne, hogy az új, demokratikus rendszernek már nem a domináló-szubmisszív, hanem a demokratikus-kooperatív embertípus lesz az eszménye és szükséglete, illetve nem az előítéletes-kategorizáló, hanem az előítéletmentes-azonosuló gondolkodásmód felel majd meg. Márpedig úgy tapasztaljuk, hogy ezek az osztályok ebben az irányban változtatják meg a diákokat, és ha abban nem is bízhatunk, hogy csupa – lelki és szellemi értelemben – szabad és önkiteljesítő ember lesz diákjainkból, de abban talán igen, hogy ilyen irányban változhatnak a gimnáziumi évek alatt.

A tagozatos osztályok érdeklődő, a világ iránt nyitott gyerekeket nevelnek. A diákok tudnak és mernek kérdezni, érdeklődésük belülről fakadó, nyitottak a kultúra több ága, s a különböző művészetek irányában. Ha nem éreznénk elcsépeltnak és túlzónak a kifejezést, bátran azt mondhatnánk: szellemi pezsgést érzünk ezekben az osztályokban, igényességet, igazi értelmiségi szellemiséget.

Fontosnak tartottuk, hogy az egyenlőségen és egymás megbecsülésén alapuló emberképünk érvényesüljön ezekben az osztályokban. Alapvetően ezt sikerült is elérnünk. Nagy súlyt fektettünk a diákok együttműködési képességének kialakítására – több-kevesebb sikerrel.

Úgy tapasztaltuk, hogy elvárásaink ellenére az első két osztály értékrendje másként alakult. Különösen a társadalmi aktivitás nem vált meghatározó értékévé itt, holott ezt szeretettük volna. Ez azért különösen feltűnő, mert eleinte náluk érvényesítettük legkövetkezetesebben pedagógiai alapelveinket (kooperáció, aktivitás, kreativitás, önállóság, empátia). Ahogy „iskolásodott”, „hagyományosodott” vissza a tagozat, úgy váltak a humán tagozatos osztályok aktívabbakká és közösségibbökké (ld. a 3. osztályban: humán előkészítő, verspályázat; 4. osztály: Másság-hét; 5. osztály: irodalmi kávéház).

Néhány év alatt kialakult egy humán tagozatos, „A-s” öntudat. Ennek fontos alkotórésze volt a felvételi, amelyen kezdettől fogva a felsőbb évesek bent szoktak lenni a szóbelin, és amíg nagy tömeget kellett irányítani, addig az írásbeli lebonyolításában is segítettek a felsőbb évesek. A nulladikos kirándulásokon és táborban az első osztályfőnöki órák egyikén rendszeres, hogy a „humánosok” beszélnek a tagozatról az elsősöknek.

Fontos eleme ennek a közösségi tudatnak az előkészítő. Egy évig két tanár tartotta (J. és F.), egy évig több tanár (lényegében minden magyar és történelem szakos tartott egy-két órát). Azt követően beindult D. tehetséggondozó szakköre, amely ugyan fővárosi szervezésű (a Fővárosi Pedagógiai Intézethez tartozik), de lényegében a Berzsenyi humán tagozatára készít elő; ez az előkészítő évek óta sikeresen működik. Amikor már három humán tagozatos osztály volt az iskolában, a gyerekek úgy érezték, hogy ők akarnak előkészítőt tartani a leendő elsősöknek. Ez a forma két évig élt, és idén is csak tanári meggyőzésre nem indítottak ilyen előkészítőt, jóllehet a gyerekek szeretnék volna. Azt ta-

pasztaltuk ugyanis, hogy az előkészítő egyfelől nagyon hasznos a már felvett gyerekeknek (felkészültek bizonyos témákból, tartottak néhány 45 vagy 90 perces órát, meghallgatták és megbírálták egymás előadásait), a nyolcadikosoknak azonban nem adtak sokat ezek a foglalkozások. Összességében úgy véljük tehát, hogy az „Á-s” tudat kialakításához ezek nagymértékben hozzájárultak, a beiskolázás szempontjából azonban nem voltak hasznosak. Szerettük volna az így, előkészítő hiányában felszabaduló energiát más, humán tagozatos eseményekre fordítani, ennek formáját azonban még nem találtuk meg.

Egyik-leglátványosabb kudarckunk az volt, hogy szerettük volna együtt elvinni kirándulni a humán tagozatos osztályokat, és ott részben kultúrtörténeti kérdésekről, részben a humán tagozat problémáiról beszélgetni, ám ez érdektelenségbe fulladt. Utólag úgy gondoljuk, hogy ebben az iskolai diákközélet egészének analógiáját kell látnunk: amíg a berzsenyis diákság lelkesen megszervezi a 0-os tábort (az iskolai gólyatábort), addig minden berzsenyis iskolatábor kísérlete befulladt, amíg a leendő elsősöknek szervezett tábor vezetőségének (az ún. EB-nek) megválasztását mindenki fontosnak tartja és az EB tagjait mindenki ismeri, addig az iskolai diákönkormányzat (IDÖK) működését demonstratív vagy csendes érdektelenség kíséri. Úgy véljük, ez a jelenség ismétlődött meg a humán tagozat közös programjaiban.

Komplex tantárgyak, integráció, együttműködés

Tervezetünk kulcskérdése volt, hogy a humán tantárgyak tananyagának időrendjét összehangoljuk. Ez már a tananyag kidolgozása során úgy módosult, hogy a magyar, a történelem, a filozófia és a nyelvtörténet kronológiáját hangoljuk össze, kitekintéssel a művészet-, zene-, esetenként a tudomány- és technikatörténetre. E megfontolás vezetett bennünket, amikor az első osztályokban viszonylag több órával növeltük a történelem óraszámát, mint a magyarét, míg a felsőbb osztályokban inkább a magyar óraszám lett nagyobb.

	Történelem		Magyar	
	Normál	Tagozatos	Normál	Tagozatos
1. évfolyam	2	4	4	5
2. évfolyam	2	4	5	5
3. évfolyam	3	3	4	5
4. évfolyam	5	6	4	6

(filozófiával együtt)

A történelem és az irodalomtörténet anyagát eredetileg így rendeztük el:

- 1. évfolyam A kezdetektől 1490-ig;
- 2. évfolyam 1490–1815;
- 3. évfolyam 1815–1920;
- 4. évfolyam 1920-tól napjainkig.

Eredeti elképzelésünket hamarosan a következőképpen módosítottuk:

- 1. évfolyam A kezdetektől 1301-ig;
- 2. évfolyam 1301–1711;
- 3. évfolyam 1711-től a 19–20. század fordulójáig;
- 4. évfolyam a 20. század.

Ez utóbbi tagolás már kompromisszum eredménye. Feladtuk az eredeti, világtörténeti korszakhatárokat annak érdekében, hogy valamennyivel arányosabb legyen a megtanulandó/megtanítandó anyagrészek elosztása. Ám még mindig úgy érezték a történelemtanárok, hogy megemészthetetlenül nagy lett a tananyag, hogy a gyerekek sem szellemileg, sem érzelmileg nem képesek az ősember kialakulásától az újkor kezdetéig áttekinteni és átélni a történelmet. Az irodalomtanárok érzése ennek éppen az ellenkezője volt. A lehető leggyorsabban szerettek volna haladni az első évben/években, hogy bőségesen maradjon idejük olyan művek elemzésére, amelyek a gyerekek számára – az ő életkorukban már – átélethetők, esztétikai élményt nyújtanak, saját világukról szólnak.

Az első két osztálynál még megpróbáltuk a fenti, kompromisszumos elképzelést megvalósítani. De a második osztályban nem sikerült tartani az 1301-es korszakhatárt sem, hanem a római birodalom bukásával ért véget az első év. A magyartanár viszont ennek következményeképpen úgy érezte, hogy aránytalanul megterhelődik a következő három év (hiszen még a „normál” első tananyagnak is legfeljebb a felét végezték el). Ezért az első két osztálynál harmadikban megszüntettük a magyar és a történelem szinkronját, és mindkét tárgy haladt a maga útján. Mivel az első humán tagozatos osztályban nem volt nagyon nagy távolság a két tárgy időrendje között, ezért ott továbbra is lehetőség nyílt némi tantárgyi koncentrációra, de már csak korlátozottan, egyes anyagrészeknél, illetve korszakoknál (a 19. század végének művészete). A második humán tagozatos osztály szenvedte meg leginkább a gyakorlatlanságunkat: a 3. és 4. évfolyamon lényegében mindkét tanár birkózott az idővel és a tananyaggal, így tantárgyi integrációra vagy akár csak koncentrációra nem maradt lehetőségük.

A 3. és a 4. tagozatos osztályban – az előző évek tapasztalatából tanulva – a két tanár lényegében halad a maga útján, csak egyes érintkezési pontoknál kapcsolták össze a két (három, négy) tantárgyat.

Az 5. tagozatos osztály tanárai azzal az elképzeléssel kezdték az első évet, hogy a korábbihoz képest megfordítják az önálló, illetve az integrált tantárgyak sorrendjét, és az első két évben minden tanár és tantárgy a maga ritmusában, a maga logikája és időrendje szerint halad, és majd a 19-20. századnál teremtik meg a különálló tárgyak összhangját. Hogy ez a próbálkozás milyen eredményt fog hozni, még nem tudjuk, jelenleg másodikos az az osztály, ahol ezzel próbálkozunk. Az idén indult, sorrendben 6. tagozatos osztály az első két évben szintén így halad, és az előző osztályban nyert tapasztalatoktól függetlenül döntünk majd náluk az integráció sorsáról.

A humán tagozatos tantárgyak integrációjának biztos és következetesen végigvitt területe az irodalom és a nyelvtan összekapcsolása volt. Önálló nyelvtani diszciplínaként tanítjuk az általános nyelvészetet, a szövegtant és a leíró grammatikát. A nyelvtörténetet részben a leíró nyelvtanba integráltuk, részben az irodalomtörténettel kapcsoltuk össze, ezzel visszatérve ahhoz a szemlélethez, amely a nemzeti nyelv és irodalom kifejlődését szerves egységnek látta. A stilisztikát szintén az irodalomba integráltuk, megszüntetve ezzel azt az ellentmondásos helyzetet, hogy a stilisztika elméletét a nyelvtan részeként tanítjuk, de annak tanulságait irodalomórán használtuk.

Valószínűleg több oka volt annak, hogy ez az integrációs törekvésünk sikerült: a) csak egy tanáron múlt minden, a magyar szakos „házon belül” csoportosította át az anyagokat; b) sok más példa lebegett a szemünk előtt (a század eleji magyar, a mai angolszász és romániai magyar tanítási gyakorlat); c) csak a jelenlegi nyelvtan tananyaggal operáltunk. Hiányosság, hogy ennek a tantárgyi integrációnak sincs meg a tankönyvi háttere: a tankönyvként használt *Anyanyelv és kommunikáció* nem öleli fel a teljes anyagot, amellettsen nehezen tanítható 36 fős osztályoknak (eredetileg 15 fős csoportok számára készült), a házon belül készült *Poétai iskola* csak a stilisztika jelentős részét tartalmazza, a nyelvtörténeti-irodalomtörténeti integráció számára egyáltalán nincs tankönyv. Ennek ellenére a tantárgyi integrációs törekvéseink közül ezt tartjuk a leginkább problémamentesnek.

Események, happeningek, drámapedagógia

A humán tagozat pedagógiájának lényeges eleme az együttes cselekvés elve, ami gyakorlatilag leginkább néhány nagyszabású eseményre való felkészülésben jelent meg. Ebből kialakult néhány hagyományos, rituálisan ismétlődő mozzanat: a görög dalnokverseny, *Szókratész pere*, a második színjátszás. Ezek a különböző osztályokban egyéb eseményekkel egészültek ki. Így például volt kiscsoportos filmforgatókönyv-írás, osztálymitológiai-alkotás, osztály-enciklopédia-írás, versantológiai-készítés, Lupercalia-ünnep, és így tovább.

Eredeti elképzelésünk szerint a program szerves részét képezte volna a drámapedagógia. Főleg az első és harmadik osztályunkban volt sok ilyen foglalkozás, aztán lassanként ezek jelentősége háttérbe szorult, és ma már csak nagy ritkán kerül sor egy-egy ilyen órára. „Visszavonulásunknak” több oka is volt: a) ezek az órák a tanártól speciális felkészültséget igényelnek (túl a normál tanári végzettségen), sőt, speciális tanári képességeket is; b) az iskolai körülmények gátolják az ilyen munkát (36 fős osztálylétszámok, a tantermek és berendezésük); c) a gyerekek alapvetően furcsállják ezeket a „komolytalan” órákat, nagy ritkán örülnek ugyan nekik, de nem találják ezeket „helyénvalónak” egy „komoly” iskolában. Nem véletlen, hogy a legkomolyabb drámapedagógiai munka az egyik humán tagozaton egy évig működött színjátszó diákkörön folyt, amelyen ugyan az osztálynak majdnem fele részt vett, de az mégsem képezte részét a „szabályos” iskolai munkának. Tekintve, hogy az iskola nem változott meg, és a kreatív-játékos tevékenység nem lett szerves része a mindennapos gyakorlatnak, így ezek az órák megmaradtak öncélú játszadozásnak, esetleg jó szórakozásnak a gyerekek szemében, de helyüket, értelmüket, szükségességüket nem látták át. Mint ahogy valóban pusztá dekorációnak maradtak meg az alapvetően intellektuális-verbális oktatás épületén.

Mai álláspontunk szerint a „happeningeket”, kreatív alkalmakat továbbra is megtartjuk, de kivételes eseménynek, ünnepnapnak, kiemelkedő pillanatnak olyankorra, amikor valamelyik – vagy mindkét – tárgy nagyon igényli ezeket.

A tagozat viszonya az iskola egészéhez

Úgy tűnik, a humán tagozat és az iskola egészének viszonya a tagozat létének egyik legproblematisabb pontja. Először is nagyon hiányzott valamiféle részletes és tartalmi tájékoztatás, amit a tagozat megalkotói adtak volna a tantestület egészének céljaikról, elképzeléseikről. Hogy ez elmaradt, annak elsősorban az iskolán belüli akkor erőviszonyok, belső hatalmi harcok és pedagógiai nézetkülönbségek az okai. Viszont mivel ez a tájékoztatás, illetve tájékozódás elmaradt, az iskolában tanító tanárok zöme nem értette a tagozatot, nem tudott a felállított elvekhez és célokhoz sehogyan sem viszonyulni, hanem – ezek ismeretének hiányában – azokhoz a tapasztalataihoz viszonyult, amelyeket a tagozattal kapcsolatban szerzett. Mivel azonban ezek meglehetősen esetlegesek voltak, így a tagozathoz lényegében az iskolán belüli – önmagamat idézem – „erőviszonyok, belső hatalmi harcok és pedagógiai nézetkülönbségek” alapján alakította ki véleményét és érzelmi viszonyát. Miután az iskolában az egy osztályban tanító tanárok első formális találkozása a félévi értekezlet, annak keményen behatárolt időkeretével (1óra), témájával (a beilleszkedés) és alapfunkciójával (értékelés), csak a legritkábban lehetett rendszeresen megbeszélni még az egy osztályban tanító kollégákkal is a tagozat felvetette problémákat. Ezért aztán a valós problémák kétféle – egyaránt torz – levezetést nyertek: vagy kirobbantak egy-egy félévi, év végi osztályértekezleten, de úgy, hogy valamilyen konkrét kérdés álarcát öltötték magukra, vagy a csöndes folyosói suttogás és pletyka szintjén tovább gerjesztették az iskolában amúgy is meglévő feszültségeket.

Az valóban igaz, hogy a humán tagozat az eredeti elképzelések szerint idegen test az iskolában. A komplex művelődéstörténet és művészetismeret mellé komplex természettudományt képeltünk el – ebből semmi nem lett. Szakítani akartunk az iskola (és itt nem

a Berzsenyire gondolunk, hanem a magyar iskolaügy egészére) sugallta, sőt tanította passzívítással és individualizáltsággal – miközben továbbra is az információátadás és az individuális teljesítmény értékelése áll az iskola középpontjában. Folyamatos tanári együttműködést igénylő pedagógiai programot hoztunk létre – miközben minden tanár külön-külön maximálisan le van terhelve. Integrálni akartunk pedagógiánkba olyan elemeket, mint a Gordon-módszer, a tranzakcióanalízis vagy a drámapedagógia – miközben a Berzsenyi nevelési értekezletein valódi pedagógiai kérdésekről alig esik szó. Fokozott mértékben építeni akartunk a diákok önállóságára – miközben több órájuk van egy héten, mint bármikor korábban volt. A tudásért való tanulás eszményképe lebegett a szemünk előtt – miközben diákjaink döntő része a felvételire tanult, a pontokért hajtott, és a bölcsész- és jogi karokon a felvételi ponthatár soha nem látott magasra kúszott. Minket, tagozatos tanárokat ez a le nem tagadható diszkrepancia érthetően frusztrált, ezért mi sem voltunk képesek a magunk útját járni. Illetve az bizonyosodott be, hogy nem lehet egy rendszeridegen kísérletet végigcsinálni, s a kísérletből csak annyi derül ki (de annyi kiderül), hogy ebben a rendszerben ez a radikális kísérlet működésképtelen.

Ezért a tagozat fokozatosan, évről évre „visszaiskolásodott”: azonnal feladtuk a komplex tárgyak rendszerének elvét, s lassanként háttérbe szorult a tantárgyi integráció is, ha nem szűnt is meg teljesen. Elfogadtuk, hogy a diákok elsődleges célja az egyetemekre való bekerülés (és hogy jogos ez a cél), hogy a szülői elvárások a pozitívista szemléletet erősítik. Évek óta működik a tagozatos tantárgyakból fakultációs csoport azért, hogy a felvételin a gyerekek jól megfeleljenek (még akkor is, ha a tankönyvük a felvételi anyagnál sokkal többet, nehezebbet, bonyolultabbat, modernebbet tartalmaz – de nem ugyanazt).

A humán tagozaton való tanításban külön gondot jelent, hogy a tagozatos tárgyak kétféle logika alapján egyaránt jól művelhetők: mind a definitív, mind az intuitív gondolkodásmódnak helye van – elsősorban a magyarban, de a történelemben is. Ám az ún. reál tárgyak az intuitív logikával megközelíthetetlenek, ezért ezek sok gyerek számára nehézséget okoznak. Ennek a gondolkodási módnak az elfogadása, sőt megbecsülése viszont nehezen várható el egy olyan szaktanártól, akinek szaktárgyában (matematika, fizika, kémia, biológia) kizárólag a definitív logika segítségével lehet az eredményhez eljutni.

A humán tagozatos diákok, úgy tűnik, túlterheltebbek a többi tagozatra járóknál. Három tagozatos tantárgyuk van (magyar, történelem, latin), míg a többi tagozaton egy vagy legfeljebb kettő. Ráadásul a háromból kettőt egész osztályban, osztatlanul tanulnak (a magyart és a történelmet). A pontvivő tárgyak között vannak a matematika és a fizika, amelyek az osztályzás szempontjából jellegzetesen diszjunktív módon működnek: nagy a szóródás a jók és a gyengék között, míg éppen a tagozatos tárgyaik konjunktívak, vagyis a tantárgyi eredmények, osztályzatok és átlagok kis szóródást mutatnak. Ha ehhez hozzátesszük azt is, hogy a humán tagozatra járó gyerekek elég hamar tisztában lesznek azzal, hogy az általuk megcélozható egyetemek és szakok zömére milyen magas pontszámmal lehet csak bekerülni, akkor elképzelhető, mennyire frusztrálja ez a gyerekeket, főleg 3. és 4. osztályban.

A tagozat és az iskola viszonyát az is jellemezte, hogy – új és merőben újszerű tagozat lévén – létét és értékét folyamatosan bizonyítani és igazolni kellett/kell. Mégpedig úgy tűnt, hogy az iskolavezetés előtt csak az olyan eredmények tűnnek legitimáló erejűeknek, amelyekben vagy szükségképpen alulmarad a humán tagozat a reál (matematika, fizika, kémia-biológia) tagozatokkal szemben: ilyen a felvételi összeredmény, magyarázatul lásd a felvételi ponthatárokat; vagy amelyek nem kapcsolhatók össze közvetlenül a tagozat működésének eredményességével: ilyenek az országos versenyeredmények. Mindenesetre úgy véljük, a felvételi eredmények tekintetében kevésbé lenne irritáló a helyzet mind az iskolavezetés, mind a tagozatos tanárok számára, ha nem az iskola más tagozataival, hanem a humán szakokra felvehető diákok összeredményével hasonlíthatnák össze a tagozatról felvételizők eredményeit. A versenyeredmények esetében pedig tudni

kell, hogy rengeteg az esetlegesség bennük. Ám ha ezt elfogadjuk, valamint azt is, hogy az iskolai tagozatok utolsó öt évét érdemes csak összevetni, akkor egyik paraméter esetén sincs szégyenkezni valónk.

Összegezőképpen

Összegezőképpen gyűjtjük össze, melyek a humán tagozat legfontosabb eredményei, illetve kísérletünk legfőbb tapasztalatai:

- a program keretében elkészült tizenhárom tankönyv, megjelent belőlük négy;
- született a kísérletből öt cikk, tanulmány;
- létrejött egy együtt jól dolgozni tudó tanári munkaközösség;
- lényeges ismereteket szereztünk a magyar és a történelem tantárgyi integrációjának lehetőségeiről;
- működőképességnek bizonyult a humán tagozat tantárgyi szerkezete;
- Budapest-szerte ismert és elismert lett a humán tagozat;
- néhány alapvetőnek tételezett kulturális és emberi értékünk a diákok jelentős része számára működő elvé és erővé vált;
- statisztikailag mérhető eredményeit tekintve (tanulmányi, érettségi és felvételi átlagok, versenyeredmények) kifejezetten jónak, bár nem kiemelkedőnek mondható a tagozat munkája;
- egy folyamat egyik állomásán vagyunk, amely folyamat nem zárult le, s amelyben további lehetőségeket látunk pedagógiai és tantárgyi elveink kipróbálására, megvalósítására.

Még egyszer el kell mondanunk: a humán tagozatot szeretjük. Sőt: nagyon sok érték halmozódott fel itt az elmúlt években. Új tankönyvek, színvonalas osztályok, jelentős versenyeredmények, jó hírnév, jó felvételi eredmények, kiváló és odaadó munkatársak csoportja. Hogy mi lesz a tagozat és a kísérlet további sorsa, még nem tudjuk. Lehet, hogy megszűnik, lehet, hogy átalakul. Sok tanulságot hozott, négy-öt fontos évet jelentett. Lehet, hogy másoknak is – nekünk, akik csináltuk, feltétlenül.

*

(A tagozatos munkacsoport volt és jelenlegi tagjai: *Baranyai Klára, Bazsó Gábor, Böhm Eszter, Dervenkár István, Dobszay Ambrus, Fenyő D. György, Galamb György, Hosszú Gyula, Huba Miklós, Kardos Éva, Kiss János Balázs, Kormos Mária, Segesdi Márta, Szokolczai Attila, Székely Judit, Terjéki Ildikó, Tóth Ildikó, Trencsényi Borbála és Virághné Földesi Katalin*. Ez a tanulmány is közös munkánk eredménye. Sok-sok segítőtársunkat még felsorolni is hosszú lenne, de munkájukért, segítségükért köszönetet mondunk. Ezen értékelés elkészítését a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány támogatta.)