

A kezdőszakasról

Meggyőződésünk, hogy mindaz, amit a kezdőszakasz funkcióiról az egységes iskola és ezen belül a Tizenkét Osztályos Komplex Iskola vonatkozásában az alábbiakban összegzünk, lényegében érvényes kellene legyen általában az iskolakezdés periódusára, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípus építménye emeltetik majd az ún. kezdőszakasz fölé. Azért gondoljuk így, mert hovatovább az adott korosztály 80%-a fog érettségit adó középfokú oktatásban részt venni, a távlatok tehát hamarosan eddig terjednek. Egyelőre azonban még nem ez a helyzet, ezért különösen fontos kiemelten foglalkozni a kezdőszakasz jelentőségével egy olyan – Magyarországon még csak születőben lévő, de a fejlett Nyugaton már meghatározó – iskolatípus esetében, amelyik tudatosan választja azt a célt, hogy mindenkit eljuttasson a számára reálisan lehetséges maximális közoktatási csúcspontokra. Az ilyen iskolákat a nemzetközi nyelvezet komprehenzív iskoláknak, a módosított oktatási törvény egységes iskoláknak nevezi.

A kezdőszakasz jelentősége az egységes iskolában

Az egységes iskola *középiszkola*, amelynek kezdőszakasza is lehet. Ebben az esetben 12 évfolyamos komprehenzív iskoláról van szó. Ebben az iskolatípusban a kezdőszakasznak megkülönböztetett jelentősége van, mert itt a kezdőszakaszra szervesen épül rá egy, az érettségiig vagy a szakmunkás bizonyítvány megszerzéséig ívelő tanulási és szocializációs szakasz. A kezdőszakasznak tehát egy 12 vagy 11 évig tartó tanulási folyamatot kell megalapoznia, méghozzá – a komprehenzivitás elvéből következően – azzal a távlattal és céltételezéssel, hogy *minden* gyerek eljuthasson az iskolázás időtartamán belül a közoktatás azon kimeneti pontjára, amelyre kívánt és amelyre az iskolázás segítségével képessé vált.

Az egységes iskola kezdőszakasza tehát – noha *feladatai* alapvetően megegyeznek bármely iskolatípus kezdő évfolyamaiéval – *sajátos funkciót* hivatott betölteni. Míg pl. a 8 évfolyamos általános iskola alsótagozata nyugodtan korlátozhatja a szerepét arra, hogy felkészít a *felső tagozat* szakosodott oktatásában való részvételre és megtanítja-elfogadtatja a szociális magatartás és az iskolai normakövetés alapvető szabályait, addig az egységes iskola kezdőszakaszának a *teljes közoktatási szakasz* perspektívájával kell számolnia. Vagy: míg egy 12 évfolyamos gimnázium kezdőszakasza beérheti azzal, hogy az általa támogatott, az átlagosnál jóval magasabb szintű és jóval nagyobb mennyiségű követelmények teljesítésére készíti fel azokat, akik ezt bírják (miközben kihullik az, aki nem), addig az egységes iskola kezdőszakaszának úgy kell megalapoznia a 11–12 évig tartó tanulási szakaszt, hogy abban lehetőleg *mindenki* megtalálhassa azt a képzési profilt, amelyben képes kihozni magából a maximumot. Az egységes iskola kezdőszakaszának sajátosságai tehát abból adódnak, hogy egy teljes és mindenkinek optimális befejezést biztosító közoktatási szakasz épül rá. Ez határozza meg funkcióinak távlatait és dimenzióit.

Ebből következik, hogy az ún. „alapozás” ebben az iskolában nem szorítkozhat a szoros értelmében vett tanulásra, hanem ki kell terjedjen az önépítés olyan meghatározó alapjaira is, mint az *önismeret*, az *önbecsülés* és a megismerés szempontjából való pozitív *motivációk*. Korántsem csak tanulási készségek megalapozásáról, illetve eszköztudások magas színvonalú biztosításáról van tehát szó, hanem bonyolult és összetett *lélektani* feladatról: olyan dinamikus belső kódok – motivációk, ambíciók és önbizalom – kiépítéséről, amelyek mint öngerjesztő reaktorok folyamatosan mozgásban tartják a személyiség *akarati szféráit* is. A komprehenzív iskola megkerülhetetlen pedagógiai-pszichológiai funkciója, hogy *mindenkiben* létrehozza – legalábbis igyekezzék létrehozni – azt a bizonyos „tanulni akarást”, amelynek hiányára mint természeti csapásra gyakorta és szívesen hivatkoznak azok, akik az iskola oktatási feladatait ott kezdik számba venni, ahol a tanuláshoz való pozitív viszonyulás eleve adott. Márpedig az iskolakezdés egymástól eltérő személyes szintjei nem csak és nem is elsősorban a tanuláshoz szükséges kognitív induló tőke eltérő mennyiségében és minőségében ragadhatók meg, hanem abban, ahogyan a gyerekek az ismeretszerzéshez, a világ kognitív birtokbavételéhez és ebben a saját erőikhez és lehetőségeikhez viszonyulnak, illetve abban, hogy mekkora a családon belüli tekintélye ennek a parttalan, de magának medret kereső kíváncsiságnak.

Nos, a komprehenzív iskola számára azért döntő jelentőségűek az intézményes tanulás első éve (az első hat esztendő!), mert *itt* dől el és mert itt valóban *eldől*, hogy ki-kik mekkorára állítja és állíthatja a maga mércéjét. Mi, amikor a Tizenkét Osztályos Komplex Iskola (a TOKI) – az egységes iskola általunk most építés alatt álló változata – működésének kereteit meghatározzuk, abból indulunk ki, hogy ez a „mérceállítás” már a mi feladataink körébe (is) tartozik, tehát ezt az iskolát – pontosabban: ennek alapmodelljét – úgy kell megalkotnunk, hogy az iskola mint rendszerező alkalmas eszköz legyen a *minden* gyerekben valamilyen szinten és szerkezetben genetikailag adott fejlesztési lehetőségek felfedezésére és kiteljesítésére.

A kezdőszakasz funkciói

Ebből az alaptételezésből fogalmaztuk meg a kezdőszakasz (az első hat év) funkcióit. (1) Mielőtt azonban megneveznénk és értelmeznénk ezeket, előre kell bocsátanunk, hogy nagy gyakorlati jelentőséget tulajdonítunk a *funkció* és a *feladat* megkülönböztetésének.

A funkció szónak két jelentése van: használják a *működés*, illetve a *feladatkör*, *szerep*, *rendeltetés* szinonimájaként. Az első esetben a funkció szó valami *objektív* dolgot jelöl, a tényleges *funkcionálást*, azt a hatást, amelyet a környezetében kiváltott, ahogyan valami valóságosan működik (funkcionál), azt, ami ténylegesen bekövetkezett, függetlenül attól, hogy akik a működést megtervezték, megindították, ezt akarták-e elérni. A funkció szó másik jelentése több helyet hagy a *szubjektivitásnak*: ha azt mondom, hogy valaminek ez vagy az a *feladata*, *szerepe*, *rendeltetése*, még nem arról beszéltem, ami már bekövetkezett, hanem arról, amit szánok neki, aminek szerintem be kellene következnie.

A pedagógia mindennapi szóhasználatában a funkció szó többnyire ez utóbbi jelentéstartományban szerepel, de ezen belül is némi módosuláson megy át: a *feladatkör* egyszerűen összemosódik a *feladat* fogalmával. Ezáltal a funkció szó tágabb, átfogóbb tartalmú jelentése beszűkül és eltorzul. Azt mondjuk például, hogy a kezdőszakasz *funkciója* az, hogy a gyerekeket megtanítsa írni, olvasni, számolni. Mi azonban úgy gondoljuk, hogy ez a *feladata*. A *funkciója* valami egészen más: átfogóbb, egyetemesebb, meghatározóbb jelentőségű. A funkció szót nem a *feladat*, hanem inkább a *hivatás* szó szinonimájaként használjuk, a kezdőszakasz *funkcióiról* szólva a kezdőszakasz *hivatásáról* beszélünk, amelynek betöltéséhez számos *feladatot* kell megoldani.

Funkció és feladat között tehát *hierarchikus viszonyt* tételezünk: a „feladat” *eszközjellegű* a funkcióhoz való viszonyában, a „funkció” pedig *céljellegű* a feladathoz való vi-

szonyában. Ez azért fontos megkülönböztetés a gyakorlat szempontjából, mert igen nagy a veszélye annak, hogy buzgó igyekezetünkben valamely *feladatot* valamely *funkció* érvényesülésének a kárára teljesítsünk. Ki ne ismerné például az ún. „kötelező olvasmány szindrómát”, az egyik legismertebb és leggyakoribb iskolai „öngólt”?! Az iskola fontosnak tart valamit, meg akar szeretetni valamit, és nagy valószínűséggel a gyerekek többségénél az ellenkezőjét éri el vele. A feladat maga alá gyűrte a funkciót.

Nézzük ezek után, mit tartunk mi a kezdőszakasz funkcióinak:

1. *Önbizalomhoz segíteni minden gyereket!*
 2. *Pozitív viszonyt kialakítani minden gyerekben a tanuláshoz és az iskolához!*
 3. *Minden tanulóban kifejleszteni az önkifejezéshez és a mások megértéséhez szükséges kommunikációs biztonságot! (A kommunikációs képesség megalapozása)*
- Vegyük sorra és értelmezzük e funkciókat!

Önbizalomhoz segíteni minden gyereket

Önbizalmat nem lehet „adni”. Pontosabb, ha József Attila gyönyörű szép sorai nyomán:

*„és megszerkeszti magában, mint ti
majd kint: a harmóniát”*

az önbizalom *megszerkesztéséről* beszélünk. Az önbizalmat, amely nélkül nincs belső harmónia, minden gyereknek magának kell magában „megszerkesztenie”. Az iskolának csak az *lehet* a dolga, az egységes iskolának pedig az *kell legyen* a dolga, hogy *minden* gyereket segítsen ebben a „megszerkesztésben”.

Ez összetett funkció. Mindenekelőtt azt jelenti, hogy hozzá kell segíteni minden gyereket minden benne rejlő érték – adottság, képesség (2) és tudás – felfedezéséhez és tudatosításához. Az iskolának mindenekelőtt arra kell tehát összpontosítania, ami a gyerekekben *van*, nem pedig arra, ami *nincs meg* bennük.

Már ezen a ponton élesen elválik egymástól a *szelektív* és a *komprehenzív* iskola logikája.

Az az iskola, amely egy *szelektív iskolarendszer* részeként definiálja önmagát, tehát egy olyan iskolarendszer részeként, amelyben bevallottan és tudatosan elkülönítik egymástól az „elitképzést” és a „tömegképzést”, azzal számol, hogy tanítványainak egy kisebb része – ha megfelelő alapozásban részesül – majd az „elit” ágba nyer be-bocsáttatást, nagyobbik része pedig, amelyet az alapozás eredményei csak erre predesztinálnak, a „tömegoktatás” intézményeiben készül fel a megosztott társadalomban neki jutó funkciók és szerepek betöltésére. Ez az iskola szükségképpen kezdettől fogva az – úgymond – „tehetséges” gyerekek kiválogatására készül fel. (Így nevezi azokat a gyerekeket, akik az iskola saját paraméterei szerint átlagon felül teljesítenek, mivel hogy az ún. „tehetséget” csak teljesítményben tudja manifeszt módon megragadni. Hogy a teljesítményben a teljesítő egyén társadalmi körülményei legalább akkora szerepet játszanak, mint veleszületett adottságai, ez az iskolát egyáltalán nem zavarja, hiszen éppen az a *társadalmi* funkciója, hogy *reprodukálja* a társadalom megosztottságát azok javára, akiknél – hatalmi helyzetüknél fogva – módjukban áll az iskola paramétereit meghatározni.)

A szelektálás az ún. „tehetség” mentén a tradicionális iskola egyik legfontosabb funkciója. Működési mechanizmusában ezért döntő szerepet játszik a *versengés*, mindenekelőtt a jobb érdemjegyekért; ennek következtében az *osztályozás*, amelynek nyíltan az a funkciója, hogy teljesítményeik alapján „osztályozza” a tanulókat. (A magyar nyelv nagyon is pontosan fejezi ki e szóval a lényegét!)

Ez az „osztályozás” a jelek, a jók, a közepesek, az éppen hogy elégségesek és az elégtelenek *szétválasztására* szolgál. A szelekciónak csak eufemisztikus önámítása az, amikor a „tehetségek” kiválasztásaként definiálja önmagát. A valóságban legalább ilyen súllyal szolgál a „tehetségtelenek”, az „oda nem valók” kiszűrésére. Következésképpen

jó esetben egyenlő mértékben összpontosít arra, ami a gyerekekben *megvan*, és arra, ami *nincs meg* bennük. (Jól tudja ezt mindenki, aki valaha már feleltetett vagy dolgozatot íratott. Az iskola szelekciós logikája a felelős érte, hogy a pedagógusok olyan előszeretettel és magától értődően kutatják a gyerekek tudásának hiányosságait, azokat a különbségeket, amelyek a követelmények és a teljesítések szintje között fennállnak.)

Annak az iskolának viszont, amelyik *minden* gyereket el akar juttatni önnön lehetőségeinek maximumáig, tehát a *komprehenzív* vagy *egységes* iskolának, a fentiekkel ellentétes a logikája. Az egységes iskola arra vállalkozik, hogy *minden* gyereket eljuttat a közoktatás azon végpontjára, amelyre eljutni szeretne és képes. Ebből öntörvényűen következik, hogy elemi kötelessége és érdeke elsősorban mindig a gyerekekben *meglévő* értékekre figyelni, függetlenül attól, hogy *miben* mutatkoznak meg ezek. Az egységes iskola – éppen mert tudatosan *nem* szelektív! – nem alkalmazhat egy, az iskola feladatairól kialakult előítéletrendszerből vagy hagyományokból szőtt szűrőt akkor, amikor eldönti, hogy mivel fog foglalkozni és mivel nem, hogy mit emel be tevékenységrendszerébe és mit nem, hogy mely képességek fejlesztését vallja feladatának, és melyekét nem. Tehát nem indulhat ki csak *azokból* az alapeladatokból, amelyeket a hagyományos iskolai értékrend legitimálni szokott. Ha így járna el – mint ahogy így jár el minden tradicionális iskola – akkor azoknak a gyerekeknek kedvezne, akik eleve „iskolás” adottságokkal, illetve képességekkel érkeztek, és ezzel már a belépés pillanatában megkezdene a „felfelé” és a „lefelé” irányuló kiszűrést.

Az egységes iskola esetében tehát két egymással összefüggő dologról van szó. Az egységes iskola egyrészt *minden* értéket legitimál, másrészt mindig az *értékekre* (a *vanra*) összpontosít. Mivel tudatosan elutasítja a bármilyen elvű kiselejtezés funkcióját – tehát a teljesítményelvű kiselejtezését is! –, megszabadul attól a kötelezettségtől, hogy a hiányokra, a negatívumokra figyeljen, illetve megengedheti magának, hogy ezekre csak és kizárólag mint feladat-forrásokra és ne mint minősítési bázisokra összpontosítson. Ez az első perctől érvényes *differentia specificája* az egységes iskolának.

Azzal, hogy az egységes iskola *minden* értékkel számol, ami a gyerekekben az iskolába lépés pillanatában adott, azaz *minden* adottságból igyekszik képességet kinevelni, *minden* gyereket hozzásegít ahhoz, hogy *reális alapokon nyugvó önbizalomra* tegyen szert. Hiszen minden egészséges gyerek képes a fejlődésre, ha megfelelően fejlesztik! És minden gyerek rendelkezik ehhez valamilyen alappal, mert minden gyerek képes valamire, minden gyerek létre tud hozni valamit szóban, rajzban, dalban, mozgásban, tréfában, mimikában, isten tudja mi mindenben. Kérdezzék csak meg az édesanyákat! Láttak már olyan anyát, aki ne fedezett volna fel valamiféle ígéretes adottságot a gyerekében, aki ne talált volna akár a legügyefogyottabb kisgyereknél is olyan „teljesítményeket”, amelyekre büszke volt, amelyeket szívesen említett a szomszédasszonyának?

A komprehenzív iskolának következésképpen a kezdőszakaszban, különösen annak első periódusában (az 1–4. évfolyamokon) az az elsődleges funkciója, hogy hozzásegítse a gyerekeket saját értékeik: adottságaik, képességeik és tudáskészletük *felfedezéséhez, számbavételéhez és tudatosításához*. Reális önismerethez tehát. Ezzel pedig elsősorban „az a célja, hogy a tevékenységek során felfedezett reális adottságok és képességek tudatosulása révén minden gyereknek önbizalmat adjon, hitet önmagában, és ezen a bázison *akaratot* is az iskolai feladatok megoldására. Mert önbizalom nélkül nincs akarás, vagy, ha van is, ólomsúlyokkal küszködik.” (3)

Pozitív viszonyt kialakítani a tanuláshoz és az iskolához

A kezdőszakasz második funkciója az egységes iskolában az, hogy megalapozza az iskolához mint az ismeretszerzés és a társas együttlét színteréhez való pozitív, *örömteli* viszonyt. Az „örömteli” jelző – felfogásunk szerint – elengedhetetlen tartozéka annak, amit *pozitív* viszonynak nevezünk.

Az iskola iránti pozitív beállítódás három pilléren nyugszik:

a) azon, hogy az iskola képes mindenki számára a *sikerek színterévé* válni;
b) azon, hogy képes a *közös erőfeszítés* és a *társas cselekvés öröme*t nyújtani mindenkinek;

c) és azon, hogy védelmet, védettséget biztosít minden diáknak, illetve létrehozza minden gyermekben a *védettség érzetét*.

Lássuk e három feltételt részletesebben!

2.1 Az iskolához való pozitív viszony egyik előfeltétele, hogy az iskola által *sikerekhez* lehessen jutni.

Siker – mondjuk, és ezzel nem az amerikai életfilozófiának teszünk engedményt, hanem egyszerűen tudomásul vesszük azt aényt, hogy minden tevékenység egyik legfőbb motiválója az általa elérhető siker. Különösen így van ez a gyerekeknél, akikről még aligha várható el, hogy egy távoli és bizonytalan körvonalú érdek kellően motiválja őket a tanulásra. Mindenki tapasztalatból tudja – többek közt a saját gyerekkorából is –, hogy milyen kevés haszonnal járnak az olyan biztatások, mint „Tanulj, mert az életben majd szükséged lesz a tudásra!” A gyerekek egyelőre képtelenek belátni, hogy szükségük volna a tudásra. Az iskola által nyújtott tudás nem szükségletük. De a siker okozta örömezés igen! Ezért az egységes iskola kezdőszakaszának tudatosan vállalt funkciója, hogy – mint a tanuláshoz és az iskolához való pozitív viszony előfeltételét – megszervezze a sikerekhez jutás feltételeit, és hogy *visszhangzó akusztikai teret* teremtsen a sikereknek.

a) Ez mindenekelőtt azt követeli az iskolától, a tanítótól, hogy minden egyes „gyerekét”, alaposan és részletesen *ismerje meg*, méghozzá ne az iskola *elővételezett feladatai* szempontjából, ne azt kutatva, hogy *ezekhez képest* milyen a gyerek, mi van meg benne és mi hiányzik belőle, hanem *önmagában, önmagáért*. Elvégre is az egységes iskolában ez a bizonyos gyermeki „önmaga”, tehát az *egész gyermek* a pedagógiai tevékenység kiinduló pólusa, és valami *egészleges emberség* a másik pólus, a célzott kimeneti pont. Valami nagy-nagy kíváncsiságra van itt szükség a pedagógus részéről, mintha csak felfedező úton járna – mint ahogy voltaképp azon is jár –, megannyi egyedi, megismételhetetlen mikrokozmosz megismerésére, mindenekelőtt annak a *sajátos, egyedi kultúrájának* a megismerésére, amely minden gyerekehez minden életkorban hozzátartozik.

b) Az egységes iskola számára e kultúra ismerete elemien fontos, mert *erre a kultúrára építi* a maga tennivalóit. E kultúrának nemcsak azon elemei érdekesek a számára – akár mint meglévő, akár mint hiányzó előfeltételek –, amelyek a NAT-ban, illetve az iskola erre épülő helyi tantervében rögzített követelmények révén *időszzerű iskolai értékre* tesznek szert, hanem *minden eleme* érdekli őt. Az egységes iskola kiinduló alapként *minden szűrés nélkül* „emeli be” a pedagógiai folyamatba a gyerekek induláskor hozott kultúráját, ebből indítja, erre alapozza differenciált fejlesztő tevékenységét. Attól „komprehenzív” vagy „egységes”, hogy *egyenlő* fejlődési *esélyt* biztosít az *eltérő* indulási helyzeteknek, az eltérő adottságok hasznosulásának és hasznosításának. Ezért a pedagógus gyermekmegismerő kíváncsiságát elsősorban az fűti, hogy mindegyikükben felfedezze azt, ami bennük a legjobb, a legerősebb, amiben a leginkább tehetségesek, hogy aztán erre építhesse – mint „húzóerőre” – személyiségfejlesztő stratégiáját.

A gyerekek egyetlen hozott képessége vagy adottsága sem ítéltető meg, nem minősíthető az iskola számára éppen adott követelmények szempontjából. Épp ellenkezőleg: úgy véljük, hogy az iskolai követelmények ítéltetőek meg a gyerekek valósága szempontjából, abból a szempontból, hogy mennyiben felelnek meg az e valóság indukálta, illetve ihletette fejlesztési lehetőségeknek, e valóság immanens követelményeinek. Mert az egységes iskola számára a gyerekek magukkal hozott kultúrája nemcsak kiindulási alap valamely kívülről adott követelményrendszer teljesítéséhez, hanem maga is *immanens követelményrendszer*, mivelhogy minden „hozott” gyermeki érték magában hordja azt a követelést, hogy fejlesszék! Ez az egységes iskola komprehenzív jellegének *sine qua non*-ja!

c) A gyerekek valós *önismerethez* segítése és a tanító részéről történő *megismerése* egyazon folyamat. Méghozzá nem egy speciális diagnosztizálási folyamat, hanem első perctől kezdve *valóságos, önértékű tevékenységek folyamata*, amelynek során mind mélységében, mind szélességében, mind felépítésében megismerhetővé válik – a gyerekek és a pedagógus számára egyaránt – az a *kultúra*, amellyel a gyerekek már az iskolába lépéskor rendelkeznek.

Nyilvánvaló, hogy ha az egységes iskola a hozott kultúra *egészére* kíváncsi, mert annak egészét kívánja fejleszteni, továbbá ha ez a kultúra csak *tevékenységek* sorozatában ismerhető meg, illetve fejleszthető, akkor a kezdőszakasz tevékenységrendszerét a lehető legszélesebb alapokra kell helyezni! Ahhoz, hogy az iskola *minden* gyerek számára a megérdemelt sikereken alapuló önbizalom forrása lehessen, *gazdag tevékenységrendszerű* iskolának kell lennie. „Mert ha csak az írás, az olvasás és a tradicionális tárgyak számítanak, akkor a siker számos forrása eleve kívül reked az iskolán: kiszorul a térre, a grundra, a családba, a kortárs csoportba stb. Épp ezért nagyon fontosnak (és kivitelezhetőnek is!) tartjuk, hogy a tevékenységek egész sora emelődjék be az iskolába, olyan tevékenységeké is, amelyekben azoknak is sikerekhez lehet jutniuk, akik a tradicionális tantárgyak tanulásában – legalább is kezdetben – nem volnának sikeresek. Ebből a megfontolásból kiindulva gondoljuk, hogy a kezdőszakaszban pedagógiai értékét tekintve minden tevékenységet egyenrangúnak kell tekinteni.” (4)

Tevékenységrendszerünkben – egyéb pedagógiai-didaktikai értékei mellett – elsősorban ezért kiemelkedően fontos a *Kalendárium* elnevezésű tevékenység-együttes, amely az első három évfolyamon a tanítási hét egy napját olyan programokkal tölti ki, amelyekben komplex módon jelen vannak különféle művészeti manuális (rajz, faragás, mintázás stb.) és nem manuális művészeti tevékenységek (éneklés, szavalás, mesemondás, bábozás), meg nem művészi, hanem praktikus-technikai jellegűek is (főzés, sütés, barkácsolás stb.). És mindez játékosan, tele gyermeki kezdeményezéssel és ötlettel. Nagyon lényeges, hogy itt nem „tanórán kívüli”, hanem „tanórai” tevékenységről van szó, már amennyiben a „tanórai” jelző a hivatalosan elismert „komoly” iskolai tevékenység minősítése. Mert persze szó sincs a *Kalendáriumban* ún. „tanóráról”, inkább mindig egybefolyó, időben nem a csengőszótól, hanem a munka természetéből adódóan tagolt fél nappól van szó, amely sokkal inkább valamely happeningre, mintsem valamely „tanítási” időegységre emlékeztet. Ezért persze akkor sem lehetne osztályzatot kapni „kalendáriumból”, ha nem számítottuk volna egyébként is az osztályozást a kezdőszakasz első négy évfolyamáról.

Ezzel függ össze, hogy tantervi építkezésünk tudatosan a gyerekek *személyes világából* indul ki, e személyes világ köré építi a „nagyvilág” koncentrikus köreit, amelyek táguló dimenzióiban azért reményteljes *mindenkinek* eligazodni, mert a kiindulópontnál mindenki megtalálja – megtalálhatja – a *maga* kis világát vagy valami ahhoz nagyon közel állót.

Es ezért állítottunk össze saját „modellkonform” tankönyveket, hogy ezekben tudatosan szerepeljenek olyan élményanyagok, feladatok stb., amelyek az eltérő, hozott kérdések és képességek mentén nyújtanak kapcsolódási lehetőséget a közös eszmecserébe, az adott témakör feldolgozásának folyamatába. Azt akartuk elkerülni, hogy a tankönyv – ami sajnálatos módon a magyar oktatási gyakorlatban általában a tanterv szerepét tölti be – eleve valamiféle szelekciós szűrővé váljék azzal, hogy bizonyos irányú megközelítésekhez ad, másokhoz viszont nem ad fogódzókat.

d) A tanuláshoz és az iskolához való pozitív viszony kialakításához nemcsak az elengedhetetlen, hogy mindenféle adottság és képesség szóhoz és fejlődési lehetőséghez (tehát sikeres megnyilvánuláshoz) jusson, hanem az is, hogy az *eltérő fejlettségi szintek* a nekik megfelelő bánásmódban részesüljenek. Minden szint egyforma abban, hogy nem végleges, nem bebetonozott, tehát mindegyik kiindulópontja lehet a fejlesztésnek. Az

egységes iskolában épp ezért a képességek *differentiált fejlesztése* a pedagógiai létezés-mód. Az egységes iskolának a tanítás egész folyamatában csakúgy, mint az iskolai élet minden egyéb eseményében, történéseiben, akciójában, ünnepi rendezvényén és hétköznapi önkiszolgáló-önfenntartó munkájában – tehát az iskolai tevékenységrendszer minden területén – olyan működési mechanizmusokat kell biztosítani, amelyek az eltérő adottságokat, beállítódásokat, az eltérő „kedvet” és intellektuális indulási szinteket, valamint a fejlődés egyenetlen dinamikáját magától értődő módon tekintik az iskolai tanítás adekvát alaphelyzetének, az ehhez való *fejlesztő alkalmazkodást* pedig az egyedüli adekvát pedagógiai-pszichológiai reakciónak.

Ezt a „fejlesztő alkalmazkodást” nem lehet pusztán a tanítói attitűdtől elvárni. Ehhez olyan csoport- és folyamatszervezési technikák (5) – alkalmazásukhoz pedig olyan személyi és tárgyi (pl. terem-bébi) feltételek – kellene, amelyek objektíve lehetővé teszik a szubjektív odafordulási szándék gyakorlatban történő hasznosítását.

És megfelelő taneszközök is kellene hozzá!

Olvasókönyveinkhez (címük: *Szóraforgó I. és II.*) a második osztálytól kezdve *három szintre méretezett* feladatgyűjtemény készült két kötetben (címük: *Tudod-e?*), azért, hogy a gyerekek is, a tanárok is válogathassanak a feladatok közül. A feladatok felkínálásának ez az eleve differenciált szerkezete lehetővé teszi, hogy mind a „gyengébbek”, mind az „erősebbek” megtalálhassák a saját pillanatnyi képesség- és tudásszintjüknek megfelelő, vagy legalábbis az ahhoz közel álló feladatokat. Ez teszi lehetővé, hogy a „gyengék” is találjanak olyan feladatokat, amelyeket *sikerrel*(!) tudnak megoldani, az „erősek” viszont olyan feladatokkal találkozhatnak, amelyek megoldását kellő kihívásnak érezhetik.

2.2 „A második szükséges tényező az iskola iránti pozitív beállítódáshoz, hogy az iskola a *közös erőfeszítés örömét* biztosítsa mindenkinek.” (6) Minden gyerek számára! Mert az átlagos iskolai gyakorlatban ez az öröm is azoknak jut, akik kellő magabiztossággal tudnak részt venni a kooperációban, akik az „erősebb” fél pozíciójából élvezhetik, hogy ők az okosabbak, hogy minden csoportmunkában ők azok, akik a többieknek elmagyarázzák a dolgokat, akiknek elsőrendű érdemeik vannak abban, ha a csoport a feladatot jól vagy elsőként oldja meg.

Az erőfeszítést valóban *közössé* tenni, tehát azt biztosítani, hogy *mindenki* részese legyen (természetesen ki-ki a maga szintjén, a maga képességei szerint) a majdan megszülető eredménynek – ez gondos pedagógusi felkészülést, tervezést igényel. Lényegében arról van szó, hogy amikor a tanító megtervezi a folyamatot (és nem csak azt az egyetlen tanórát, amely épp soron következik), akkor szinte „szereposztást” csináljon, mint a színházi rendező. Minden gyerekre kiterjedően kell tehát végiggondolnia, hogy ki-ki milyen feladattal járulhat hozzá a közös „műhöz”. Az iménti színházi hasonlat nagyon is találó. Nem minden szerep főszerep, de minden szerep fontos!

A közös erőfeszítés örömét a leginkább a *projektszerűen* szervezett tevékenységek biztosítják. A projekt ugyanis olyan tanulási egység, amelynek a középpontjában egy *megoldandó komplex feladat* áll. Mondjuk műsort kell készíteni az iskola névadójáról, vagy kiállítászt rendezni Afrika természeti viszonyairól, vagy megismerkedni a nyugdíjasok életviszonyaival az adott településen abból a célból, hogy a gyerekek kiderítsék, miben lehetnének az öregek segítségére. Azért tehát eleve közös erőfeszítésre építő pedagógiai-didaktikai módszer. Azért van kitüntetett jelentősége a komprehenzív iskola gyakorlatában, mert

a) a gyerekek *tapasztalataira* épít. „A projekt módszer a megismerés egyik, mondhatni fő forrásává a gyerek tapasztalatát teszi meg. [...] Komplexség, valóságos tevékenység és a tapasztalatból való kiindulás – ezek azok a kulcsfogalmak, amelyekre a projekt módszer nemcsak mint tanulási technika, hanem mint a megismerésnek az egész személyiséget mozgósító formája is felépül.” (7) A projekt módszernek ez a sajátossága tehát

segít beemelni a folyamatba az egymástól eltérő tapasztalatokat, akár hozott tapasztalatok ezek, akár olyanok, amelyeket már a feladat teljesítése közben szerez valaki. A lényeges itt az, hogy az adott feladat megoldásához ki-ki arról az ismeretbázisról indulva járul hozzá, amellyel már rendelkezik, tehát nincs egy „belépő” készlet, amellyel eleve rendelkeznie kellene annak, aki „labdába akar rúgni”;

b) lehetővé teszi, hogy a kooperációban ki-ki a maga képességeinek mozgásba hozásával vegyen részt, tehát az együttműködést *eltérő képességbázisokon* szervezi meg. „A projekt konkrét gazdagságát és ennek kapcsán a megközelítési utak sokféleségét hangsúlyozva nemcsak a tematikai megközelítés különbözőségeire kell felhívni a figyelmet, hanem egy ennél fontosabb dologra is. Nevezetesen arra, hogy eltérő képességstruktúrák egyenértékű szerephez juthatnak. Megszűnik a verbális képességek fölényhelyezete. A pontos megfigyelés, a jó szervezés, a választott megközelítési mód szellemessége és eredetisége, a valamiben jobb képességű társ vezetése melletti pontos kivitelezés, a szavakkal való megformálás mellett a kézzel való megformálás, mind-mind egyenértékű szereplő lesz a közösen választott feladat közös megoldásában. Az a megállapítás, hogy »minden gyerek tehetséges valamiben« a verbalizmus uralmára és a receptív képességek dominanciájára épülő tradicionális oktatásban humanista frázissá züllött; a projekt módszer alkalmazásával ezzel szemben valóságossá lehet, hiszen itt nem egyetlen etalon hitelesíti a tehetséget” (8);

c) eleve *kooperációra* épül, egyfelől a tanár és a diákok, másfelől a diákok között. „...kooperációról, nem pedig hierarchikus munkamegosztásról van szó, a tanár irányító szerepe az együttműködés mozzanatában szinte észrevétlenül van jelen, feloldódik a közös tervezés, cselekvés és ellenőrzés célorientált mozzanataiban. ... Magának a végrehajtandó feladatnak a sokfélesége biztosítja a közös ügryhöz való hozzájárulás sokféleségét is. Mert sem tehetségben, sem érdeklődésben, sem ízlés-

Ezt a „fejlesztő alkalmazkodást” nem lehet pusztán a tanítói attitűdtől elvárni. Ehhez olyan csoport- és folyamatszervezési technikák – alkalmazásukhoz pedig olyan személyi és tárgyi (pl. terembei) feltételek – kellenek, amelyek objektíve lehetővé teszik a szubjektív odafordulási szándék gyakorlatban történő hasznosítását.

ben, sem az érzelmi viszonyulás árnyalataiban nem vagyunk soha azonosak. Nagyon fontos, hogy bármely feladat megoldásához önmagunk keretein belül, gyengeségeink és erősségeink koordinátái között láthassunk neki. Az átlaghoz igazodó tanórai osztálymunka legnagyobb keserve éppen az, hogy mindenkitől ugyanolyan megközelítést, ugyanolyan algoritmusokat, egyforma tempót követel, ezért a legjobb kivitelezés esetén sem illik igazából senkire. Ezzel szemben a projekt, éppen mert komplex rendszerként szolgál a tanulmányozásra, minden külön didaktikai erőfeszítés nélkül teszi lehetővé, hogy ki-ki a maga korábbi tapasztalatai, élményei, motiváltsága, tehetsége és ambíciói birtokában válasszon olyan részfeladatot vagy olyan kiindulási pontokat, amelyek pillanatnyi kondícióinak megfelelnek.” (9) Itt most különösen az fontos, hogy a diák *maga választhatja meg* azt a tevékenységet, amellyel a közös műhöz hozzá kíván járulni.

A már említett *Kalendárium* tipikusan projektszerű tanulási egység. Egy-egy jeles nap köré különféle tevékenységek szervezhetők. Az egyik iskolában például egy alkalommal büszkén mutatta nekem a tanítónő azokat a télire eltett savanyúságokat, amelyek a *Kalendárium* keretében készültek az iskolában. Számos különböző típusú feladat megoldására kínákozott mód: volt, aki a nyersanyag begyűjtésében vállalt vezető szerepet, s persze jól felkészült abból, hogy mikor érik mondjuk a káposzta vagy az uborka, hogyan fejlődött ki, milyen talaj kedvez neki stb. Ismereteit szerezhette könyvekből, de személyes

beszélgetésekből is. Mások különféle recepteket gyűjtöttek, és persze arra is magyarázatokat kerestek, hogy miért tartósít az ecet, a só és így tovább. Ismét mások a nyersanyag feldarabolásában, az üvegek elmosásában, tehát az eltevés különböző manuális jellegű munkafolyamataiban jeleskedhettek. A kész savanyúság pedig ott a tanterem vagy valamelyik szertár polcain nemcsak az *összeadott* szaktudást, de magának a közös tevékenységnek a tényét és örömét is szemléltette.

Az iskola a közös erőfeszítés örömét persze nem csak a tanulási tevékenység keretei között biztosíthatja. Az iskolai élet számtalan lehetőséget kínál az együttműködésre, amelyek – jellegükből adódóan – mindig más és más képességet igényelnek, illetve hoznak mozgásba. Ismert dolgokról van itt szó, ezért csak a teljesség kedvéért említjük például az osztályterem vagy a folyosó díszítését, az elősarok berendezését, az ügyeleti és más önkiszolgáló tevékenységeket, az iskolakert gondozását, az osztálykirándulások előkészítését és lebonyolítását, az iskolai ünnepélyekre való felkészülést stb. Amit azonban talán nem felesleges hangsúlyoznunk az, hogy az egységes iskolának ezeket a tennivalókat pedagógiai tudatossággal kell hasznosítania az eltérő képességek és tudások közös csokorba kötéséhez, ahhoz, hogy mindenki érezhesse a maga fontosságát, hogy mindenki büszkélkedhessék valamivel, amivel ő járult hozzá a közös sikerhez.

2.3 „Az iskolához való pozitív beállítódás harmadik előfeltétele, hogy az iskola védelmet, védettséget nyújtson mindenkinek, hogy biztosítsa a védettség érzését.” (10)

Már az előzőekben említett előfeltételekből érzékeltetni lehetett, hogy amikor körvonalazni igyekszünk az egységes iskola jellemzőit, az iskolát nemcsak mint képző és nevelő intézményt vesszük számításba, hanem mindenekelőtt mint *szocializációs teret*, amelyben az egyén – először lépve ki a családi társas viszonylatok közül – abba a kényszerhelyzetbe kerül, hogy elhelyezze, meghatározza magát egy társas térben, csupa idegen ember között. Azért kényszerhelyzet ez, mert attól a pillanattól kezdve, amikor belépett a kapun és elengedte édesanyja vagy édesapja kezét, tudva-nem tudva megkezdődött „társadalmi térfoglalása”, az a folyamat, amelynek során a társakkal és a tanítóval való interakciókban kialakul a saját helye a csoportban, illetve ennek közvetítésével az iskolában. Annak pedig, hogy milyen ez a hely, meghatározó szerepe lesz a tanuló iskolai közérzetében, az iskolához – és általában a tanuláshoz – való viszonyában. Tanítónők, tanítók jól tudják – de emlékszik erre mindenki a saját kisiskolás korából –, hogy milyen bénító tud lenni az iskolától való félelem, a szorongás, amellyel a gyerekeknek nem kis része reggelente iskolába indul.

Aligha van olyan első osztályban oktató tanítónő vagy tanító, aki ennek oldását ne tartaná elsőrendű kötelességének. A tanítók kedvességükkel, az iskolák a gyerekek fogadásának megszervezésével, az elsős tantermek kedves-játékos berendezésével szinte mindenütt sokat tesznek azért, hogy az iskolába lépés kellemes élmény legyen, s kedvezően befolyásolja a gyerekeknek az iskolával való kezdődő kapcsolatát.

Csak hogy ezek az első lépések önmagukban nem képesek eloszlatni a félelmet és megteremteni a biztonságot, az otthonosság érzetét. Önmagában a tanítók személyes képességei – bármennyire fontos tényező is ez – nem képesek meghatározni azt a hatást, amelyet az iskola mint meghatározott módon együttműködő emberek – gyerekek és felnőttek – társadalmi alakzata idéz elő azzal, *ahogyan működik, amilyen szerkezetben megszervezi az érvényesülést, a munka, a siker és a kudarc feltételeit*, ezeken keresztül pedig az iskolában kialakuló társas mező belső viszonyrendszerét. A tanító is foglya azoknak a paramétereknek, amelyek az iskola egészének a működését meghatározzák. Ezért a gyerekek közérzete szempontjából első perctől kezdve meghatározó jelentőségű, hogy *milyen jellegű iskola* kezdőszakaszáról van szó.

Bennünket természetesen az a kérdés foglalkoztat, hogy vannak-e sajátos jellemzői annak a „társas mezőnek”, amely *komprehenzív* iskolában jön létre?

Magától értődően: *vannak*. A komprehenzivitás alapmotívuma itt is ugyanaz, mint a tanulás vonatkozásában. Ott arról volt szó, hogy minden gyereknek azonos esélyt kell ad-

ni a *fejlődésre*, itt pedig arról, hogy minden gyereknek azonos esélyt kell adni arra, hogy az iskolában – a tanítók és társak együttesében, a szabályok és szokások e bonyolult rendszerében – *biztonságos közegre* leljen, olyan „élőhelyre”, amelyben *védettnek* érzi magát, legelsősorban azért, mert itt társakra lel, akiknek egymáshoz való viszonyát az együttműködés, a kölcsönös megértés és a szolidaritás fogalmaival lehet jellemezni.

Az, hogy ez így alakulhat-e egyáltalán, elsősorban nem a tanítók szándékán és képességein múlik. Az, hogy az iskola mint társas mező milyen jellemzőkkel írható le, a céljából eredő funkcióitól, az ezek függvényében kialakuló működésétől függ. Ezért egészen másként, mondhatni éppen ellentétesen alakul(hat) ki a társas mező a szelektív és a komprehenzív iskolában.

A szelektív rendszerekben – így jelenleg hazánk iskolarendszerében is – az iskolák a továbbjutásért vívott harc arénái. És mióta a gimnáziumok az 5. és a 7. évfolyamra is kiterjeszkedtek, ez a helyzet már nemcsak a középiskolákat jellemzi. A gyerekek arra vannak kényszerítve, hogy versengjenek egymással a jobb jegyekért, vagy hogy eleve kirekesszék magukat a versenyből. Az ambiciózus szülők, akik feltétlenül értelmiségi pályákra vagy vezető társadalmi pozíciókba szánják gyermeküket, már az első osztályba azonnal az elszánással íratják be őket, hogy ez csak az első lépés a diplomáig vezető úton. Épp ezért többnyire hajszolják őket, és pótlólagos befektetések (különórák, tanfolyamok, otthoni készülékek) doppingszereivel növelik győzelmi esélyeiket (és mellesleg rövidítik meg gyerekkorukat).

Hogyan érzik magukat az ilyen típusú iskolákban ezek a gyerekek? Biztonságban?

Bizonyos szempontból igen. Hiszen az „élbolyban” helyezkednek el, szerzett pozícióik vannak, kisebb megingásaikat mindenki jóindulatú elnézéssel könyveli el. Ők szerepelnek a dicsőségtáblákon, ők nyerik a versenyeket, és a bizonyítványosztás az ő számukra többnyire a megérdemelt öröm ünnepe. A formális és informális iskolai csoportokban többnyire vezető szerepet töltenek be, mivel – a kutatások tanúsága szerint – ez utóbbiakban leképeződik a hivatalos értékrend. A biztonság itt a sikereseké, a szelektív iskola őket védi, az ő érdekükben regulázza meg az esélyteleneket, ha fegyelmezetlen viselkedésükkel zavarják a munkát, amelyből alig profitálnak. A biztonságérzet tehát bizonyos fokig együtt jár a sikerrel. Azt már láttuk, hogy az iskolai siker viszont a családok társadalomban elfoglalt helyzetével függ össze. Így hát elmondható, hogy a biztonságérzet éppúgy társadalmi meghatározottságok szerint osztható el az iskolában, mint a siker.

Bizonyos szempontból azonban az „élbolyba” tartozók biztonságérzete is viszonylagos. Az iskola az ő számukra akkor is aréna, ha általában ők nyerik a meccseket. Az élen maradás kényszere – ráadásul az iskola által megadott követelmények és a következő fokozatra megcélzott iskola bemeneti követelményei szerint – nagy nyomással nehezedik rájuk. Elmondható, hogy jó teljesítményeik foglyai, akik nem lazíthatnak, s a legkritikább esetben választhatnak menet közben más érvényesülési területet, mint amelybe már ők is, a szüleik is annyit befektettek, és amelyben már bizonyítottak. A versenypálya kijelöltetett számukra, nekik pedig – ha nem akarnak csalódást okozni az iskolának, szüleiknek, és ki tudja, talán még önmaguknak is – hajtaniuk kell. És ha idővel kiderül, hogy a kezdeti sikerek nem álltak arányban a tehetségükkel? Többnyire akkor is tovább kell erőltetni a dolgot. Micsoda szégyen volna kimaradni a 8. évfolyamos gimnáziumból, amikor annyira büszke volt rá az egész család, hogy sikerült oda felvételt nyerniük! Működésbe lép hát a szorongást termelő, személyiségromboló „mókuserék-effektus”. A szelekcióra berendezkedett iskola tehát azokat sem kíméli meg a félelemtől, akiknek sikereket biztosít. A szorongás nem annyira a lemaradók, az eleve esélytelenek sajátos iskolai betegsége, mint inkább a kiemelkedőké, illetve a kiemelkedésre kényszerítetteké.

És hogyan érzik magukat a szelektív iskolákban az eleve esélytelenek? Azok, akik csak a partvonalról figyelik a nagy birkózást? Azok, akiknek nincs olyan motiváló-segítő hát-

országuk, mint a kiemelkedőknek? Nyújt-e nekik védelmet az iskola a másodrendűségnek nemcsak az érzete, hanem valóságos ténye ellen is? És a „bukás” szégyene ellen?

A kérdés költői. Jól tudjuk: az égvilágon semmiféle védelmet nem nyújt az iskola ezeknek a gyerekeknek. Némi pótlólagos segítséget ad ugyan a *korrepetálás* elnevezésű több-letterheléssel, vagy preventívnek szánt segítséget a *differenciálás* elnevezésű teljesítménycsoportba való besorolással, amikor is – merőben az ő érdekükben persze – az ún. „gyenge” csoportba osztja be őket, hogy kudarcukat még megszégyenítéssel is tétézze.

Van ennek a kérdésnek egy el nem hallgatható *gazdasági-társadalmi* vonatkozása is. A gyerekek ugyanis *valahonnan, valamilyen* ruházatban, *valamilyen* felszereléssel, *valamilyen* tízóráival (vagy anélkül) jönnek az iskolába, és *meghatározott létviszonyok* közé mennek haza. Mennél előbbre haladunk a tőkés termelési mód gyakorlati kivitelezésében, annál szembetűnőbbek a gyerekek közötti gazdasági-társadalmi különbségek. Néhány éve még inkább csak az érdeklődés szintjében és irányában, a verbális és nem verbális képességek arányaiban, a családnak az iskolai tanuláshoz való eltérő viszonyulásában jelentek meg az iskola számára fontos, mert számításba veendő társadalmi különbségek. A jelenlegi gazdasági és társadalmi folyamatok közepette ezek tovább éleződnek és megtéződnek azzal, hogy gazdasági és társadalmi alapjaik is kézzelfogható módon megjelennek az iskolában.

Az iskola számára bizonyos fokig új kérdés, hogy miként kezelje ezeket a különbségeket. És most nem a dolog *szociálpolitikai* vonatkozásaira, hanem *pedagógiai* vonatkozásaira gondolunk. Mert a legelmélyültebb szociálpolitikai gondoskodás mellett is – amelytől persze fényévnyi távolságra vagyunk, és amelytől inkább távolodunk, mintsem hogy közelednénk feléje! – megjelenik mint pedagógiai probléma annak „kezelése”, hogy az egyik gyerek a gazdasági biztonság és jólét, a másik a nélkülözések, a létbizonytalanság vagy jobb esetben csak a tisztességes szegénység és a napi beosztás gondjai közül érkezik az iskolába. Mivel pedig az iskolába lépve sem a gondokat, sem a szegényesebb gúnyát nem lehet levetni, azt sem lehet elvárni, hogy mindennek ne legyen hatása arra a pozícióra, amelyet valaki az iskolai társas mezőben magának megszerezni képes, vagy amelyet a társai jelölnek ki neki. Nem volna tisztességes dolog azzal ámítani magunkat, hogy a gyerekek iskolai biztonságérzetéhez ezek a különbségek nem járulnak hozzá pozitív és negatív irányban egyaránt. Ezért azt sem lehet elvárni, hogy ezen háttérfeltételektől függetlenül mindenki egyformán biztonságban, egyformán otthonosan érezze magát az iskola közegében.

Egyrészt a létviszonyok közti különbségek, másrészt – de ezzel szoros összefüggésben – az iskolai teljesítményekben és az ezeket követő tanítói reagálásokban megmutatózó különbségek alapvetően kihatnak a gyerekek iskolai közérzetére, jelesül arra, hogy mennyire nyújtja nekik életük eme meghatározó közege a biztonság nyugalma. Nem kell különösebb fantázia annak elképzeléséhez, mit érezhet az a kisgyerek, aki minden reggel azzal a tudattal indul az iskolába, hogy létezésének tárgyi rekvizitumaiban másodrendű állampolgár, aki, még ha netán nem gúnyolják is emiatt, az összehasonlítás keserűségével szemben akkor is védtelen, ha sem karitatív leereszkedés, sem megmosolygás nem kíséri ezt az összehasonlítást. És mit érezhet az a kisdíák, aki társadalmi hovatartozásától – mint már láttuk – korántsem függetlenül minden reggel azzal a félelemmel jön az iskolába, hogy ott újabb kudarcok és megszégyenülések érik, mert ott többnyire olyan dolgokkal foglalkoznak, amelyekben ő bizonytalanabb, tájékozatlanabb, lassúbb, mint társainak egy része?

Törődik-e egyáltalán a szelektív iskola azzal, hogy legalább számba vegye azokat a szociálpszichológiai történeteket, amelyek – mind az eleve esélyesek, mind az eleve vesztesre ítélték számára – az eleve egyenlőtlen starthelyzetből következnek?

Ez is költői kérdés. A szelektív iskola nem lépheti át a saját árnyékát. Vagy szelektál, vagy biztonságot nyújt. Nem lehet ugyanis a „tehetségeseket” felfelé, a „nem odavalókat” lefelé kiszűrő versenyre építeni az iskola egész technológiáját, és ugyanakkor *minden* gyerek számára biztonságot, védelmet nyújtani.

Amelyik iskola viszont ezt nem teszi meg, az lábbal tiporja a gyermek elemi jogát a félelem nélküli élethez, a biztonságérzethez, ami – függetlenül teljesítményétől és szociális helyzetétől – az iskolában is megilleti!

Biztonságot csak az az iskola adhat minden tanulójának, amelyik valamennyi gyerek együttnevelését tartja programadó elvnek, amelyik nem szelektál, hanem differenciál, amelyik a tanulók egymáshoz való viszonyát nem rendeli alá a közöttük folyó versengésnek, hanem az együttműködés és a szolidaritás törvényei szerint szervezi azt meg. Ez az iskola: *az egységes iskola*. Ez az iskolatípus nemcsak az iskolán belüli érvényesüléshez nyújt minden gyereknek egyenlő esélyeket, hanem a félelem nélküli iskolai élethez és az iskolán belüli biztonságérzethez is!

Hogyan, mivel képes ezt elérni?

Láttuk: a félelem az *egyenlőtlenségből* fakad. Közömbösítése tehát csak *egyenlőséggel* lehetséges. A kérdés mármost az: képes lehet-e bármilyen iskola – miközben társadalmi

egyenlőtlenségek veszik körül, mikor tanítványai lényegesen különböző gazdasági-társadalmi háttérűek – bármiben is tényleges, érzékelhető *egyenlőséget* teremteni a gyerekek között? Ha egyszer a gazdasági-társadalmi egyenlőtlenséget az iskola nem tudja közömbösíteni, és a kulturális egyenlőtlenségnek is legfeljebb a csökkenésére vállalkozhat, miben biztosíthat egyenlőséget? Mi által biztosíthatja a lélektanilag oly fontos egyenlőség-élményt?

Az iskola abban nyújthatja mindenkinek a másokkal való egyenlőség élményét, hogy *mindenkinek egyformán* biztosítja a fejlődés feltételeit, és hogy *mindenféle* fejlődést egyaránt elismer és elősegít, bármiben mutatkozzék is meg és bármilyen szintről induljon is.

Az egységes iskola az egyetlen, amely ennek a kritériumnak megfelel. Azzal, hogy *kikiktatta a versengést* az iskolai érvényesülésből, megteremtette annak alapját, hogy az iskola arénából a baráti együttműködés színtere legyen, megteremtette a legfontosabb előfeltételét annak, hogy az iskola minden gyerek számára egyformán válhasson a biztonságérzet egyik forrásává.

A biztonságos kommunikációra való képesség megalapozása

„Itt az a cél, hogy mindenki meg tudja magát értetni mindenkiel, és meg tudjon érteni mindenkit.” (11)

Ebből a céltételezésből kitetszik, hogy a kommunikációs biztonság megalapozását mint a kezdőszakasz egyik funkcióját a *kommunikáció legtágabb értelmezéséből* vezetjük le, abból, hogy a kommunikáció az *interperszonális kapcsolatok* közvetítő közege. E kapcsolatok pedig azért kitüntetett fontosságúak, mert „az ember speciálisan emberi jellege, vagyis személyisége interakciókon át, interperszonális, szociális hatásokra alakul ki”. (12) Nemcsak arról van tehát szó, amiről – hála sok jeles hazai kutatásnak – bőséges irodalom áll rendelkezésre, hogy minden további tanulásnak a kommunikációs – mindenekelőtt a verbális – képességek megalapozása a fundamentuma, hanem emellett és ezen túlmenően arról, hogy a kommunikációs képességek nevelésével a *személyiség egészét* neveljük.

A komprehenzív iskola annak tudomásulvételéből indul ki, hogy a különböző társadalmi és családi helyzetű gyerekek között a leglényegesebb különbség abban a kommunikációs viszonyrendszerben van, amelyben az étellel ismerkedni kezdtek. Ha a kommunikációt a ma-

Törődik-e egyáltalán a szelektív iskola azzal, hogy legalább számba vegye azokat a szociálpszichológiai történeteket, amelyek – mind az eleve esélyesek, mind az eleve vesztesre ítélték számára – az eleve egyenlőtlen starthelyzetből következnek?

ga teljességében fogjuk fel, tehát a verbális és a nem verbális kommunikációt is beleértjük (mindenekelőtt a metakommunikációt, amelynek az élet első percétől kezdve meghatározó jelentősége van a csecsemő egészséges lelki és testi fejlődésében), akkor világos, hogy a társadalmi és ezen belül a családi egyenlőtlenségek az élet legelső pillanataitól kezdve hatással vannak a gyerekek fejlődésére. És nem csak és nem is elsősorban az anyagi-tárgyi környezet szegényesebb vagy gazdagabb voltával, nem is csak azzal, hogy az a beszédmielő, amely körülvette őket, jelentős különbségeket mutatott, és ezért igen nagy eltérésekkel alapozta meg a világ intellektuális birtokbavételének képességét, hanem elsősorban azzal, ahogyan a kommunikációs kapcsolatok köztük és szüleik, illetve közvetlen nevelő környezetük között kialakultak, illetve megvalósultak. Ez alapozta meg az élethez való viszonyulásukat, biztonságérzetüket, nyitottságukat, bizalmukat, öntudatukat, érzelmi alaptónusukat.

Az egységes iskola, amikor a kezdőszakasz harmadik funkciójaként a kommunikációs biztonság megalapozását jelöli meg, abból indul ki, hogy „a képességek kibontakozása, tehetséggé érése szoros összefüggést mutat általában a tevékenységformákat és a viselkedést meghatározó személyiségjegyekkel – szélesebben értelmezve az interperszonális viselkedéssel, a szocializáció folyamatával; szűkebben értelmezve a kommunikációs képességek fejlődésével”. (13)

A fentiekben leírt összefüggés kiemeli a kommunikáció értelmezését abból a keretből, amelyben általában elhelyezik: az anyanyelv oktatásával való szimbiozisából, és egy sokkal tágabb keretbe emeli be: az iskolai interperszonális kapcsolatok rendszerébe. Ha a kommunikációt mint *személyközi kapcsolatok közvetítőjét* fogjuk fel, akkor tudomásul vesszük, hogy annak tartalma és formája elsősorban a személyközi kapcsolatok tartalmától és formájától függ. Következésképpen azt is tudomásul vesszük, hogy a kommunikáció képességének nevelése nem szakítható el a *személyközi viszonyrendszer „nevelésétől”*. Ebből következően a kommunikáció képességének fejlesztése nem fogható fel pusztán didaktikai feladatnak, hanem csak *átfogó pedagógiai feladatként* értelmezhető.

Miben áll ez az átfogó pedagógiai feladat?

a) Érvényesíteni kell a gyermek jogait a mindennapi gyakorlat valamennyi összefüggésében!

Nincs itt hely és idő arra, hogy ezen – nemcsak a kommunikációs képességek nevelése szempontjából, hanem az iskola egész működése szempontjából alapvető – előfeltétel részletes tárgyalásába bocsátkozzunk. De ha a kommunikációt az emberek közötti viszonyrendszer közvetítőjének, tehát részben függvényének is tartjuk, nem kerülhetjük meg, hogy mérlegeljünk azokat a pedagógiai feladatokat, amelyek az ENSZ 1989-ben elfogadott *Egyezmény a gyermek jogairól* című dokumentumából (amelyet a Magyar Köztársaság képviselője 1990. március 14-én írt alá) következnek. (14) Azok az elvek ugyanis, amelyek e dokumentumban megfogalmazást és jogi értelemben elfogadást nyertek, alapvető *pedagógiai konzekvenciákkal* járnak, mivelhogy a gyermeki jogok érvényesülése a *valóságos élet történéseiben* valósulhat csak meg, a valóságos életet pedig az iskolában az iskola pedagógiai felfogása és gyakorlata határozza meg, illetve szabályozza. A jog az iskola mindennapi életében nem tisztán jogi minőségében és eljárásrendszerében valósul(hat) meg – legfeljebb csak végső soron, amikor a pedagógia már csődöt mondott –, hanem a pedagógia eljárásrendszerében, illetve azon keresztül.

Amikor tehát a kommunikációs képességek nevelését kiemljük a pusztán didaktikai erőteréből, és átfogó pedagógiai funkcióként értelmezzük, logikus, hogy elsőként a gyermek jogaira utaljunk, azaz azokra az emberközi kapcsolatokra, amelyeket a jog is szabályoz, de amelyeket az iskolában a pedagógia valósít meg. Amikor az 1992-ben született, már többször idézett tanulmányomban azt írtam, hogy: „A »tiszta«, világos kommunikáció harmadik előfeltétele, hogy ne legyen nagy bátorságra szükség a gondolatok közléséhez” (15), akkor erre a szempontra utaltam.

Arról van szó lényegében, hogy milyen helyet biztosít és milyen szerepet szán az iskola a tanulóknak saját iskolai életük megszervezésében, gondolataik és érzéseik kifejezésében,

ötleteik és kívánságaik megvalósításában, illetve hogyan határozza meg írott és íratlan normáiban a tanulókhoz való viszonyát. Azoknak a pedagógiai háttérfeltételeknek a megteremtéséről van szó, amelyek lehetővé teszik az *Egyezmény* 12. cikkében foglaltak megvalósulását. E cikk kimondja: „Az *Egyezményben* részes államok az ítélőképessége birtokában lévő gyermek számára biztosítják azt a jogot, hogy minden őt érdeklő kérdésben szabadon nyilváníthassa véleményét; a gyermek véleményét, figyelemmel korára és érettségi fokára, kellően tekintetbe kell venni.” Továbbá a 13. cikkben rögzített jog megvalósulását: „A gyermeknek joga van a véleménynyilvánítás szabadságára.” Nyilvánvaló, hogy e cikkeknek az érvényesüléséhez meghatározott együttélési és együttműködési rendszer szükséges, amelyben *természetes*, hogy ez a jog érvényesülhet, még hozzá anélkül, hogy minduntalan jogi eszközökkel kelljen csapást vágni neki az akadályozó tényezők dzsungelében.

A kezdőszakasz különleges pedagógiai feladata, hogy a kompetenciájába tartozó életkorra kidolgozza e jogok érvényesülési feltételeit. A TOKI-modell megalkotásakor arra törekszünk, hogy a pedagógiai folyamat szerves részévé tegyük azokat a képzési és kommunikációs formákat és szervezeti kereteket, amelyek a gyermeki jog érvényesülését elősegítik. Olyan működési feltételrendszer kialakítása a célunk, amely lehetetlenné teszi, hogy e gyer-

meki jogok érvényesülése a tanítói belátás vagy kegy függvénye legyen, azaz olyan működési rendszer kialakítására, amely a tanítóra kényszerítő erővel is hat, miközben biztosítja számára azokat a kereteket, amelyek között a maga ötleteivel kialakíthatja az e jogok érvényesülését segítő kommunikációs – érintkezési – formákat és eszközöket.

b) Tartalmat kell szolgáltatni a kommunikációnak, olyan helyzeteket kell létrehozni, amelyekben a pontos, biztonságos kommunikáció érzékelhető gyakorlati jelentőséggel bír.

Már volt róla szó, hogy az egységes iskolának gazdag tevékenységrendszerű iskolának kell lennie ahhoz, hogy sokféle képesség kifejlesztéséhez adjon megfelelő terepet. Ugyanez az igény a kommunikációs képességek nevelése szempontjából is megfogalmazható: a gazdag tevékenységrendszerű iskola gazdag tartalmat szolgáltat a kommunikációnak, egyrészt azzal, hogy témát ad a beszélgetésnek, de még inkább azzal, hogy az egymással kapcsolatban lévő, sok esetben egymásra épülő tevékenységformáknak egymás irányában megvan a maguk információ-szükséglete. Minél gazdagabb egy iskola tevékenységrendszere, annál nagyobb szüksége van jól működő információs rendszerre, amely számos kommunikációs csatornát hív életre és tart működésben.

A kommunikációs képességek nevelésének egyik útja tehát a tevékenységek körének gazdagítása.

c) Életre kell hívni és ébren kell tartani a biztonságos kommunikáció szükségletét!

A kommunikáció elsődleges szükségletét az *együttműködés* hívja életre. A kooperáció, a társas cselekvés kommunikációs szükségletet termel.

Már volt róla szó, hogy az egységes iskola egyik vonzerejét a *közös cselekvés*, az együttes alkotás örömeinek biztosítása jelenti. Az együttműködésre, társas cselekvésre épített munkaformáknak a kommunikációs képességek nevelésében is fontos szerep jut. A kooperációban azonnal és a gyakorlatban derül fény a kommunikáció pontosságára, használhatóságára, ökonomikus vagy redundáns volta.

A kommunikációs képességek iskolai nevelésének egyik legfontosabb feltétele tehát, hogy legyenek valóságos tevékenységekben érdekelt közösségek, hogy valami, ami mindenki számára fontos, azon is múljon, hogy miként működnek együtt a csoport tagjai.

*A kommunikációs képességek
iskolai nevelésének egyik
legfontosabb feltétele tehát, hogy
legyenek valóságos
tevékenységekben érdekelt
közösségek, hogy valami, ami
mindenki számára fontos,
azon is múljon, hogy
miként működnek együtt
a csoport tagjai.*

Az együttműködés, a társas lét azzal is nevelője a kommunikációs képességeknek, hogy az adott tevékenységben részt vevőket különféle viszonyba hozza egymással, melyeknek megvannak a maguk kommunikációs szükségletei. Vannak alá-, fölé- és mellérendelt viszonylatok; meg kell tanulni utasítani, kérni, számon kérni, elismerni, bírálni.

Az iskola tehát azzal is neveli a kommunikációs képességeket, ha gazdagítja a gyerekek egymáshoz fűződő kapcsolatainak rendszerét. A komprehenzív iskola tudatosan ügyel arra, hogy *mindenkinek* jószereivel *mindenféle szerepben* szüksége legyen különféle kommunikációs technikák elsajátítására.

d) A gyerekeket meg kell tanítani arra, hogy a kommunikáció nemcsak *közvetíti*, hanem *alakítja* is az emberi kapcsolatokat! Az ember élete szempontjából igen nagy a jelentősége annak, hogy képes legyen megértetni, elfogadtatni magát másokkal, és hogy képes legyen félreértések nélkül megérteni másokat. Ehhez nemcsak arra van szükség, hogy tartalmilag pontos legyen a közlés. Ehhez meg kell tanulni a kifejezések számos árnyalatának a megfelelő helyen történő alkalmazását! A társas viszonylatok tanítanak meg arra a magas fokú kommunikációs kultúrára, amely abban mutatkozik meg, ha tudja valaki, hogy nem mindenkinek és nem mindenkor lehet ugyanazt ugyanúgy elmondani, illetve hogy nem mindenkitől és mindenkor kell ugyanannak a közlésnek ugyanazt a jelentést tulajdonítani. Csak az együttműködésben igényelt kommunikáció tanít empátiára, érzékenységre mások pillanatnyi állapota iránt.

Az egységes iskola azzal segítheti, hogy *mindenki* szert tegyen erre a kommunikációs kultúrára, hogy az iskolai együttesség során mindenkinek olyan szerepeket és tennivalókat biztosít, amelyek egyfelől mindennapos szükségletté teszik mások pontos megértését (nemcsak közléseinek, de szándékainak megértését is!), másfelől létszükségletté teszik, hogy mindenki képes legyen magát (szándékait és közlendőit is!) közérthetően kifejezésre juttatni.

e) Mindenkit hozzá kell segíteni ahhoz, hogy *biztonsággal* kommunikáljon!

Már az eddigiekből is világos, hogy a kommunikáció képessége nem pusztán intellektuális képesség – még a kimondottan verbális kommunikáció képessége sem! –, hanem *a személyiség komplex képessége* arra, hogy másokkal kapcsolatba lépjen. Az, hogy ezt miként teszi, alapvetően attól függ, hogy milyen helyet tételez magának személyközi kapcsolataiban, miként értékeli önmagát, és hogy milyen szerepeket tölt be valóságosan e kapcsolatokban. Ettől függ az ember fellépése, öntudata, méltósága, nyugalma, magabiztossága, kommunikatív megnyilvánulásainak színskálája. Mindennek csak másodlagosan van köze ahhoz, hogy milyen a szókincsünk, a kódváltási képességünk, azaz hogy milyen eszköztárral rendelkezünk a kommunikációhoz.

A kezdőszakasz legelső funkciójaként említettük, hogy valós önismereten alapuló önbizalmat adjon minden gyerekeknek. Most ennek a funkciónak a kommunikációval való kapcsolataira utalunk. Minden tanító tudja, hogy a kommunikációs biztonság tekintetében milyen nagy induló különbséggel érkeznek a gyerekek. Ez sokszor nagyon megtévesztő. Korántsem biztos, hogy a legmagabiztosabb fellépésű gyerek a legokosabb, a legértékesebb, és fordítva. De egészen biztos, hogy a kommunikálásban megmutatkozó gátlások nem a kommunikálás síkján orvosolhatók. (Nemcsak a beszéd folyamatosságára, hangerejére, nyugodt tagoltságára gondolunk, hanem olyan árulkodó körülményekre, mint például a testtartás. Annak, aki a szék legszélére ül, amikor velünk beszél, nem az a baja, hogy nem tud a szék közepére ülni!)

A funkciók teljesülésének feltételei

A fentiekben megfogalmazott funkciók teljesülésének megvannak a maga objektív és szubjektív előfeltételei.

A kezdőszakasz funkciói megvalósításához szükséges *pedagógiai* (és az ehhez közvetlenül kapcsolódó egyéb) *feltételek* a következők:

1. Az iskolai élet egészét abban az alapértelmezésben szükséges végiggondolni és megszervezni, amely a gyereket nem pusztán a nevelés tárgyának, hanem alanyának is tekint.

Láttuk már több részkérdés tárgyalásánál is, hogy az egységes iskola pedagógiai alaptónusa, illetve létformája a *fejlesztő alkalmazkodás* az egyénekhez. Ez az alkalmazkodás csak akkor kivitelezhető, ha az egyes tevékenységfajták tanító és diák között *kölcsönhatásos folyamatban* valósulnak meg, ha tehát markáns, erőteljes impulzusok érik a tanítót a gyerekekben zajló folyamatok felől.

Ha a gyerekeket pusztán a nevelés tárgyának tekintjük, akik végrehajtják mindazt, amit fejlesztésük érdekében végrehajtani kívánunk velük, akkor a tanulóktól érkező visszajelzések csak a mi akaratunkra adott ilyen-olyan előjelű és intenzitású válaszok. A pedagógiai folyamat az inger-válasz kettősségben zajlik, ahol az *inger* kiindulópontja mindig a tanítói kezdeményezés, a *válasz* kiindulópontja mindig a tanulói recepció vagy ennek hiánya. Világos, hogy ez a „diálogo” azokat a tanulókat hozza kedvező helyzetbe, akik ott-honi neveltetésüknél, illetve szocializáltságuknál fogva alkalmasak arra, amit az iskola elvár tőlük. Ha a „tárgy” arra kondicionált, hogy viszonylag könnyen elviselje az iskolai „megmunkálást”, akkor a siker garantált. Ha nem, akkor az iskola pótlólagos erőbedobásokkal növeli nyomását a „tárgyra”, majd ítélkezik arról, hogy ez milyen sikerrel járt. A bizonyítványt azonban sajátos módon nem ő kapja, hanem a „tárgy”, azaz a gyerek.

Az egységes iskola ezt a helyzetet is megfordítja. Abból indul ki, hogy csak akkor képes a gyerekek egyéni fejlődéséhez fejlesztő módon igazodni, ha tudja (legalább is: sejtí), hogy mi megy végbe a gyerekekben. Ezt pedig csak akkor tudhatja, ha a gyerekek nem pusztán *reagensei* mindannak, amit velük tenni akarunk és teszünk, hanem ha kiindulópontjai is annak, hogy mit tegyünk velük. Ha tehát minden dologban, ami rájuk tartozik, bizonyos *döntési jogkörrel* is rendelkeznek, azaz eldönthetik, hogy mit akarnak csinálni, hogyan akarják csinálni, hogyan vélekednek arról, amit csináltak, és hogy miként korrigálják, ha rájöttek arra, hogy valamit nem jól csináltak, vagy nem jól választották ki azt, amit csinálni akarnak. Ez a *döntési jog* az „alanyiség” *lényege*.

Nincs itt mód arra, hogy e „döntési jog” érvényesítésének nagyon érzékeny és finom pedagógiai-lélektani technológiájáról szövegezzünk. De megnyugtatóan leírjuk: nem úgy gondoljuk, hogy az inger-válasz dialógusban szerepcsere történjék diák és tanító között. Hanem, hogy az valóban *dialógussá* váljék. Arra gondolunk, hogy mindenkit meg kell tanítanunk azoknak az önvezérlő folyamatoknak a technikáira, amelyekre szabad állampolgárokként és alkotó emberekként egyaránt szükségük lehet. Úgy gondoljuk, hogy ezek a képességek és technikák nem lehetnek bizonyos rétegek gyermekeinek a kiváltságai, és úgy gondoljuk, hogy az „eminensséget” is meg kell szabadítanunk attól a jelentéstől, amely csak a pontos végrehajtásra korlátozódik. Az alanyiség biztosítása ezért nemcsak szociális szempontból fontos, hanem egyetemesen, a kitűnők, az általában kedvezményezettek érdekében is.

2. További alapvető előfeltétel, hogy a *teljesítményközpontú* pedagógiai folyamatvezérlésről áttérjünk a *fejlesztésközpontú* folyamatvezérlésre. Ehhez mindenképp arra van szükség, hogy a tanítási folyamatot megszabadítsuk a hagyományos értelemben vett „teljesítménykényszerítő”, aminek szubjektív vetülete, hogy a tanítók felszabadítsák magukat annak a szemléletnek a régóta beidegzett parancsai alól, amelyek folytonosan arra kényszerítették őket, hogy *időpontokhoz kötött kvantumokban* mérjék az eredményességet, és azt más iskolák, illetve tanulócsoporthoz eredményeivel hasonlítsák össze. Legszembelül kell megszabadulni a „Ti hol tartotok már?”-féle kérdésektől.

Az egységes iskolának tehát nemcsak a *teljesítményhez* más a viszonya, mint a szelektív iskolának, amennyiben sokkal szélesebben értelmezi azt, mint amaz, hanem az *időhöz* is, amely számára nem visszaszámlálásként ketyeg egy szelekciós határidőtől – például a 4. évfolyam vagy a 6. évfolyam végétől – számítva, hanem a megértés, az elsajátítás és az alkotás egyik, személyenként többnyire változó tartamú tényezőjeként értelmezik azt.

A fejlesztésközpontú folyamatvezérlés a tervszerűség fogalmának átértelmezését és a tervezés nagyfokú szabadságát igényli, a tanító ezzel arányos felelőssége mellett.

Ami a *tervezés szabadságát* illeti, ez olyan *jogok biztosításán* múlik, amelyek a tanító(k) hatáskörébe utalják annak eldöntését, hogy a szakaszhatárokat kiszabott követelmény-minimumokon felül mit akar(nak) tanítani, hogy milyen gazdagra méretezi(k) a tartalmi differenciálás színskáláját, hogy milyen szabadságot biztosít(anak) a diákok döntéseinek a tananyag összeállításában és hogyan gazdálkodik (gazdálkodnak) az idővel.

Ami a *tervszerűség átértelmezését* illeti, ez a *kiindulópont* megváltoztatásából következik.

Eddig nagyjában-egészében *minden tanulóra érvényesen* terveztük meg egy-egy tanév, ezen belül egy-egy tanegység, illetve egy-egy tanóra kiinduló- és végpontját. Kijelöltük, hogy meddig akarunk eljutni egy-egy időintervallumon belül. Innen aztán *visszafelé* kezdtünk tervezni.

Az egységes iskolában ezzel szemben a tervezés – minden tartományban és minden szinten (az épülettől kezdve a tananyagon át a metodikáig) – a gyerekek *különbözőségéből* és a komprehenzív iskolának abból a kötelezettségéből indul ki, hogy *mindenkit* eljuttasson saját fejlődési lehetőségeinek maximumához. A tervezés tehát nem visszafelé, az egységesített követelményben adott *végpont felől* indul a gyerek felé, hanem megfordítva: a gyerek felől a *csak tendenciaként felfogott* „végpont” felé. Nem is *végpontról* van szó voltaképp, nem valami fixről, hanem csak egy *irányról*, amely felé a fejlesztésnek a gyerek előrehaladásától függően haladnia kell. De ez is csak részben igaz. Mert a gyerek fejlődése nemcsak abban jelentkezhet, hogy gyorsabban üget az egyszer már kiválasztott irányba, hanem abban is, hogy irányt akar változtatni. Az előre irányuló tervezés épp ezt teszi lehetővé, amennyiben beépíti a folyamatba azokat a szervezeti és tartalmi tényezőket, amelyek legitimálják a tanulók közötti induló eltéréseket, fejlődésük egyenetlen ritmusát és irányváltásainak lehetőségét. A tervezésnek ezt az irányváltását a NAT – különösen a kezdőszakasz elején – lehetővé teszi, mivel csak a 4. évfolyam végére elérendő minimum-követelményeket határozza meg, szabadon hagyva a tanító(k) számára egyrészt a minimum-követelmények feletti tartomány tartalmait, másfelől az egyéni haladási ütemben mutatkozó eltérések tervezését.

A TOKI-modell szerint dolgozó iskolákban nem parcellázzuk fel időarányosan a szakaszhatárokat időzített végkövetelményeket, különösen nem a gyerekek számára. (A tanító a maga munkájának tervezésekor persze tekintetbe veszi azt a minimumot, amelyet mindenkinél el kell érnie a 4. évfolyam végére, és eszerint készíti el a maga haladási tervét, illetve határozza meg ennek irányát. De ez az *ő differenciált tennivalóinak* a terve, és ezért nem a szó hagyományos értelmében vett *tanmenet*.) Az írás, olvasás, számolás terén elérendő mennyiségi és minőségi eredmények *az egyes gyerekek számára* nem rendelkeznek előre megtervezett időpontokhoz!

A fejlesztésközpontú tervezés tehát azt jelenti, hogy az iskola *tervszerűen* törekszik az általa felkínálható *tevékenységi változatoknak* a lehető legszélesebb körben való kiépítésére, illetve a változó igényeknek megfelelően történő folyamatos karbantartására, másrészt azt, hogy megváltoztatja az időtényező szerepét ebben a folyamatban: az időt *független változóból függő változóvá* alakítja át, azaz lehetővé teszi, hogy ki-ki egy-egy feladatra annyi időt fordíthasson, amennyire ahhoz szüksége van.

A *szelektív iskolában* az idő *független változóként* szerepel, csakúgy, mint a *tananyag*. Pontosan tudjuk, hogy egy tanévben hány tanóra áll a rendelkezésünkre, s azt is tudjuk, hogy a tanterv szerint mit kell ennyi tanóra felhasználásával megtanítanunk. A folyamat harmadik szereplője, a diák ebben a folyamatban *függő változó*: annyit profitál a megadott feladatokból a megadott időn belül, amennyit tud. Mivel pedig a gyerekek különbözőek, világos, hogy különböző mértékben és mélységben profitálnak a folyamatból. A szelektív iskolát ez nem zavarja, legrosszabb esetben buktatással megnöveli azok számára a tanulási időt, akik a normális idő alatt képtelenek a minimumot teljesíteni.

Az *egységes iskola* azonban a feje tetejéről a talpára állítja e három szereplő hagyományos viszonyát. Független változóvá a diákot lépteti elő, mivelhogy a pedagógiai folyamat belőle indul ki és érte van, az időt és a tananyagot pedig a *tanulótól függő* változó-

vá teszi. Csak így érhető el, hogy a folyamat *minden tanuló* fejlesztésének, tehát fejlődésének folyamatává is váljék, ami által *önbizalmának forrásává* is válik.

3. Annak, hogy a nevelési folyamat egésze minden gyerek optimális fejlődéséhez vezessen, a *tanítói kultúra* és a *tanítói szerep* megváltozása elengedhetetlen feltétele. Ilyesmit ugyan nem nagyon taktikus dolog kimondani, mert akadhat, aki mindezt sértésnek véli, mások pedig netán az evvel járó többlet-erőfeszítésekhez nem tartják megfelelőnek a körülményeket vagy netán az ambícióikat, mégis ki kell mondani, mert elhallgatni nem volna tisztességes.

Ami a *pedagógiai kultúrát* illeti: *egyrészt elengedhetetlen a differenciált tanulásszervezés technikáinak ismerete*, másrészt a *gyermek- és fejlődéslélektani*, továbbá a *tanuláslélektani* ismeretek kiszélesedése elsősorban az átlagostól eltérő fejlettségű – az átlagon felül teljesíteni képes és az átlagoshoz képest alacsonyabb szinten vagy attól eltérő módon teljesítő – gyerekekhez való alkalmazkodás érdekében, s elengedhetetlen a *csoportmunka* elsajátítása is. A gyerekek sokféleségéhez, fejlődésük eltérő irányaihoz és ritmusához csak sokkal képzetebb és csak csapatban dolgozó pedagógusok tudnak alkalmazkodni.

Ami a *tanítói szerep* megváltozását illeti, ezen egy voltaképpen elég régen hangoztatott követelmény megvalósulását értjük, azét, amelyik a tanítótól nem csak folyamatvégrehajítást vár el, hanem szuverén *flyamattervezést* is. Ehhez is meghatározott ismeretek és „eszköztudások” szükségeltetnek, amelyeket épp úgy el kell sajátítani, mint az előző pontban ismertetetteket.

Jegyzet

- (1) Ld. Loránd Ferenc: *A kezdőszakasz funkciói*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz., 3–11. p.
- (2) Az *adottság* és a *képesség* fogalmi megkülönböztetése jól ismert a pszichológiából. Itt ezért csak utalunk arra, hogy adottságnak nevezzük azokat a kondíciókat, amelyekkel a gyerek *születik*, képességnek pedig azokat az erőket, amelyekre azáltal tett szert, hogy adottságai, illetve azok egy része keresztülment a *szocializáció* és a *fejlesztés* bizonyos folyamatain. A képesség tehát minden esetben *társadalmi* termék, amelynek persze elengedhetetlen előfeltétele egy veleszületett adottság-bázis.
- (3) Loránd Ferenc: i. m., 5. p.
- (4) Uo., 8. p.
- (5) Ld. pl. Petőné Mérai Julianna: *A feladatcsoportos differenciálásról*. Iskolakultúra, 1994. 19. sz., 36–38. p.
- (6) Loránd Ferenc: i. m., 8. p.
- (7) Hortobágyi Katalin: *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1991. 2. p.
- (8) Uo., 6. p.
- (9) Uo.
- (10) Loránd Ferenc: i. m., 9. p.
- (11) Uo., 10. p.
- (12) Kontra György: *Biológia és kommunikáció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972, 67. p.
- (13) Sugárné Kádár Júlia: *Tehetség és verbalitás. A verbális képességek szerepe a tehetség megjelenésében*. In: *Tehettség gondozás az iskolában*. Szerk.: Ranschburg Jenő. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989, 148. p.
- (14) *Egyezmény a gyermek jogairól*. Kiadta az ENSZ Gyermekalap Magyarországi Bizottsága az UNICEF anyagi támogatásával. Budapest, 1990.
- (15) Loránd Ferenc: i. m., 11. p.