

Bálint Anna – Veszprémi  
Attila

„A legokosabb, ha több  
Homéroszt olvasó  
villanszerelőt képzünk.”

*Beszámoló a 125 éves MPT  
konferenciájáról*

2016. november 29-én, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen rendezte a Magyar Pedagógiai Társaság és a BME Tanárképző Központ a jubileumi év zárókonferenciáját *A pedagógia új dimenziói* címmel.<sup>1</sup>

## A TÁRSAS TANULÁSI KÉPESSÉGEK NEUROFIZIOLÓGIAI ALAPJAI

Az első előadó *Topál József* idegtudományi kutató volt. Az emberi agy elképesztő mértékben plasztikus – kezdte az előadó. Szinaptikus (sejtközi) kapcsolatainak száma kb. 1000 milliárd. Potenciálisan végtelenek a kapcsolódási lehetőségek, a kapcsolatok folyamatosan változnak; az agy folyamatosan átépíti, újraképezi magát. Egy

terhelés hatására bizonyos funkcionális és strukturális változásokkal reagál

kb. 10 éve lezajlott vizsgálat kimutatta, hogy a londoni taxisok hippokampusza – amely többek közt a térbeli tájékozódásért felelős – nagyobb, mint a londoni buszsofőröké, mert *nem mindig ugyanazon az útvonalon közlekednek*. Az agy tehát terhelés hatására bizonyos funkcionális és strukturális változásokkal reagál. Az agy „szerepe”, feladata többek közt az ingerfelvétel, illetve a válaszadás (vagyis a viselkedés) kialakítása, ez utóbbi alapmechanizmusa pedig *a tanulás*. E tekintetben a rendszer sajátos idődinamikával működik. A szenzoros memóriából a rövid távúba a figyelem „iktatja” az információt, innen a hosszú távú memóriába pedig a rögzítés.

A klasszikus elvárás/eltérés modellhez képest (mely szerint – tömören – az elvárásokhoz

képezt észlelt eltérés indítja meg a tanulás folyamatát az agyban) ma inkább úgy gondoljuk, hogy a dopamin-feltárás, azaz a (kémiai) *jutalmazás* kapcsolja tanulási üzemmódba az agyat. Ősi, elsődleges örömszerző ingerek aktiválják a jutalom-szerző rendszert. Az embernél pedig *társas* ingerek tömege kapcsolódik ehhez; a másodlagos örömszerző ingerek nyomában másodlagos jutalmazó hatás jön létre. Például amikor közgazdasági játék során észleljük, hogy valaki megpróbál becsapni, dopamin termelődik, és beindul a tanulás (egyfajta stratégia-változtatás érdekében). Vagyis az érzelmi állapot mellett a *társas*

<sup>1</sup> A plenáris előadások és *A tanulóképesség határai és csatornái – a szociális determináció* című szekció összefoglalóját Veszprémi Attila írta, a *Hierarchikus tudás, demokratikus megosztás – mission impossible?* című szekcióét Bálint Anna.

ingerek nagyon erősen kontextualizálják, befolyásolják az egyén tanulását. A társas interakciók ingerei tanulásra ösztönözhetnek.

## A TERMÉSZETES PEDAGÓGIA A KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

Ezután *Király Ildikó* kultúrantropológus előadását hallgattuk meg. Hiperszociális lények vagyunk, nem tudunk társas környezet nélkül létezni – idézte az előadó *Topál József* szavait. De hogyan járul hozzá a környezet, hogy a gyerek a közös tudást, „a tudás szövedékét” megismerhesse? Ezen belül: milyen nyitott és funkcionális előkészítettség van a gyermekben, ami kiaknázható és megformálható? Többek között ezzel foglalkozik a természetes pedagógia elmélete.<sup>2</sup>

A másik embert is *tudó* embernek látjuk. A *tanulás képességére* „elő vagyunk huzalozva”. Az embergyerek szenzorokkal képes észlelni, *mikor* kell tanulni, azonban ehhez a társas környezetet is figyelnie kell. Ezért működik bennünk a kommunikáció egy speciális fajtája is: találkozásainkkor *monitorozzuk, hogy van-e közös tudásalap* kettőnk között. Ha nincs, akkor arra fókuszálunk, hogyan lehetne megteremteni. Ez az interakciót is beindítja: már az újszülött is rendelkezik olyan képességekkel, amelyekkel a felnőttekből reflexszerűen vált ki egy viselkedésformát, amelyre rá tud kapcsolódni még elemi állapotú képességeivel. És a kapcsolódásban nagyon gyorsan partnerré válik.

Amikor „kicsivel” találkozunk, tudatosság nélkül átalakulunk: ösztönszerűen dajkanyelvre váltunk, és ún. osztenzív (kb.: rámutató) kommunikációba kezdünk: *a tanulás beindulásának érdekében*, elemi figyelfelkeltő jelekkel „külön” ráirányítjuk a csecsemő vagy kisgyermek figyelmét a témára, amiről beszélünk. Vagyis *kijelöljük a gyerek számára azt az információs teret, amelyről mi, felnőttek, tanítani szándékozunk nekik*. Gyerekeknél és felnőtteknél is így működik az osztenzív kommunikáció. Kultúránk rengeteg alpműveletet szabályoz az étkezéstől a nyelvhasználatig. Amikor kommunikációba vonjuk a gyerekeket, sokkal jobban figyelnek ezekre az állandó *(-ként felmutatott) tulajdonságokra*, ha pedig nem irányítjuk őket, sokkal jobban

figyelnek az „itt és most”-ra. Érdemes fölfigyelni arra is, hogy ha a kicsi egy tipikus *kommunikatív helyzetben* tanult vagy szeretett meg egy tárgyat vagy cselekvést, akkor *el-*

*várja másoktól*, hogy ők is *úgy* szeressék.

Mindez fölveti a kérdést: valójában ki a jó tanár? A tanulás szempontjából ugyanis a fentiek tükrében meghatározó, hogy olyan személytől tanulunk-e, aki saját kultúránkhöz tartozik. Ha a kicsi gyerekünk elé egy miniatűr csúszdát teszünk, akkor megpróbál lecsúszni rajta, mert hitelesnek fogadja el, amit tanult – és ez *felülírja még azt is, amit lát*. Mondhatni: annyira elfogadja a kultúra, a hagyomány közvetítette tudást, hogy még a szemének sem hisz. Ez a fajta saját kultúrán belüli (el)tévedési lehetőség még a legelemibb, egalitárius társadalmakban is jelen van.

---

hitelesnek fogadja el, amit tanult – és ez felülírja még azt is, amit lát

---

<sup>2</sup> Csibra Gergely és Gergely György (2009): Natural Pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13. 4. sz., 145–153.

## KONZERVATÍV PEDAGÓGIA A 21. SZÁZADBAN – ISMERETMEGŐRZÉS, HÁLÓZOTT TUDÁS, KÉPI GONDOLKODÁS

Harmadikként *Nyíri Kristóf* filozófus professzor lépett közönség elé.<sup>3</sup> „A témát a konferencia szervezői javasolták, mert ismernek. Régen rájöttem, hogy én valamilyen képp konzervatív vagyok, azóta foglalkozom azzal, hogy kidolgozzam ehhez a lelki alkathoz adekvát filozófiát” – hangzott el az előadás bevezetőjében.

Mit őriz a konzervatív ember? A jövőt. Azt a tudásteljeséget, amely a jövő nemzedékek életlehetőségeinek megteremtéséhez szükséges. Ez tehát eleve *pedagógiai* program. Emellett alapvetően politikasemleges, miközben egyaránt szembeszegül a kisebbség és a többség tudásterrorijával; az öntörvényű, decentralizált tudás szószólója.

A konzervativizmus *paradoxonokat* hordoz. Kevésbé nyitott az új tapasztalatok iránt, egyértelműsége tör, igényli a rendet, az átláthatót, az állandóságot a változás helyett, az egyszerűséget az összetettel szemben, kerüli az ismeretlent, inkább szabálykövető, mint kreatív, és inkább hűséges, semmint lázadó. (Ez a leírás persze liberális szerzőé, de számomra is helytállónak tűnik – tette hozzá az előadó.) A konzervatív ember alázatot érez a teremtett vagy keletkezett világ iránt, kötelességtudat vezérlő, jogokra akkor tart igényt, ha kiküzdötte és kiérdemelte azokat. A konzervatív gondolkodású ember a késleltetett jutalmazás híve. Régen a liberalizmus

kivételes és üldözött volt, ma a konzervatív lelki alkat van visszaszorulóban, és el is vesztette kapcsolatát a mával. Hogy visszaszerezze, a jelent hitelesen értelmező elméletre kellene szert tennie. Ez az elmélet nemigen lehet más, mint valamiféle *liberális konzervativizmus*. De lehetséges-e ez az ötvözet? Megbízható kalauzunk-e ebben például a fiatalon liberális *F. A. von Hayek*, aki idős korában arról ír: civilizációnk fenntartása érdekében csak akkor fogadhatunk el valakit a társadalom tagjaként, ha *a mi* társadalmunk szabályait képes követni. A konzervatív társadalomképben gondolkodó művészetpszichológus *Rudolf Arnheim* a gyermekrajzban az avantgárdot képviseli – s vajon megbízható kalauzunk-e, amikor arról beszél, hogy a lineáris perspektívát

és a naturalista ábrázolást nem követő gyermek mélyebben realista lehet, mint a kamasz? A magát „régimódi feministának” valló *Susan Haack* filozó-

fus saját maga szerint sem tud mit kezdeni a „gender” szempontú tudás relativista-társadalomkonstruktivista eszméivel – vajon jó kalauzunk lesz-e, ha a hitelesen időszerű liberális konzervativizmust keressük?

Mit őriz a konzervatív gondolkodás? Ha azt mondjuk, hogy „a fennállót”, akkor ezzel azt mondjuk, hogy „bármit”. Ha viszont azt mondjuk: „ezt” vagy „azt”, akkor egy-egy elmúlt világot igyekszik újrate-remteni. Ezek azonban mind-mind képzelt aranykorok. Ha pedig a konzervativizmust a hagyományok tiszteltével azonosítjuk, beleütközünk a ténybe, hogy a hagyomány: szájhagyomány. (És paradox a valahai szóbeliség viszonyaira támaszkodni a könyv és digitális kultúra korában.)

### Mit őriz a konzervatív ember?

<sup>3</sup> A felolvasott előadás jegyzetelt szövege megtalálható itt: [https://www.academia.edu/30231592/Conservative\\_Pedagogy\\_in\\_the\\_21st\\_Century\\_in\\_Hungarian\\_.pdf](https://www.academia.edu/30231592/Conservative_Pedagogy_in_the_21st_Century_in_Hungarian_.pdf) [magyar nyelven] (2017. 01. 10.)

A paradoxonokat a *tudáskonzervatizmus* fogalma oldhatja. Amit a konzervatív gondolat őriz, az a felhalmozódott tudásteljeség, ami nélkül a jövő bizonytalanná válik. (Például: a képernyőre írás és olvasás csak kognitív veszteségekkel lehetséges, ezért egy felelős pedagógiának ma bátorítania kell a papíralapú írás-olvasást, újságok, könyvek kézbevitelét.) A konzervatív őrző azonban más-más korban más-más módon törődik ezzel. Régen a konzervatív ember arra törekedett, hogy a gyermekei úgy nőjenek fel, ahogy ő vagy a szülei. A könyv korában a hamis eszmék általi radikális változásoktól féltette a fiatalokat és a kultúrát. A mai elektronikusan behálózott korban a konzervatív részéről a szélsőséges kiszámíthatatlanságnak, az ismeretlen jövőnek szól a félelem.

Mindez hogyan egyeztethető össze a *decentralizált tudással*? Abból kell kiindulni, hogy tudásunk nem önkényes konstrukció; különböző személyes tudásokból áll össze ugyan, de világunk összefüggő egész. A decentralizáltság nem mond ellent az egésznek. A tudást a konzervatív ember nem központosíthatónak gondolja, hanem eloszlottnak. Nem pusztán arról van szó, hogy az egyes emberek bármiféle központi hatalomnál jobban tudják, mi a jó nekik – hanem hogy ez a tudás összefonódik életük minden rezdülésével, attól nem elválasztható. Nincs elméleti tudás gyakorlati tudás (kézségek) nélkül. De ebből egyáltalán nem következik, hogy ma készségeket kell tanítanunk és nem tartalmat. Hatékonyan tartalmat keresni (az interneten is) csak az képes, aki kissé már ért ahhoz, amire

rákérdez. Továbbá világos, hogy az új ismeretek áradatában csak az igazodik el, aki meglévő ismereteihez kötheti azokat, a kánont pedig, a tudás egyfajta megállapodott egységét, az eleven emberekből álló hálózat segít fenntartani (mint a sokat emlegetett finn iskolapélda esetében).

Mindeközben egyfajta *vizuális hazatérésnek* vagyunk tanúi. Az emberi tudás összefüggérendszerébe maga is hálót alkot, és pedig olyat, amelyben bizonyos tudás-

tartalmakhoz különösen sok kapocs vezet. Ezeket a tartalmakat egyre gyakrabban nemcsak szövegek, hanem képek, mozgóképek alkotják. A verbális tudás szegmensei között ma egyre inkább *vizu-*

*ális tartalmak* teremtenek kapcsolatot. A könyv évszázadai ennek – az őseredetinek – nem kedveztek. A digitális kor viszont ezt újra elérhetővé, illetve ismerőssé teszi. Az alaptételek a következők: 1. A kép a gyakorlati tudás átadásának jóval alkalmasabb eszköze. 2. A kép konzervatív, mert rögzít is valamit, illetve radikális igazsághordozó: képekkel hazudni még mindig

nehézebb, mint szavakkal. 3. A kép az ismeretlen jövő jó szimulációjára is alkalmas. 4. A képek könnyebb teremthetősége és elérhetősége megoldást kínál a fentebb jelzett problémára, ti. hogy ma a konzervatív ember

hogyan boldoguljon a hagyományok dilemmájával. A szavak közegében a hangzó hagyomány és az írásban rögzített szövegek is tekintélyt parancsoltak, a képek közegében azonban *közvetlenül* megmutatkozik az, hogy milyen a világ. A hagyományok nélküli konzervatizmus – a huszonegyedik század konzervatizmusa. A szavak rábeszél-

amit a konzervatív gondolat őriz, az a felhalmozódott tudásteljeség, ami nélkül a jövő bizonytalanná válik

a tudást a konzervatív ember nem központosíthatónak gondolja, hanem eloszlottnak

ló képessége és a szöveges-rationális érvelés mellett a kognitív architektúránkban eleve megalapozott képi realizmus igazságaival él.

Igaza van-e tehát *Hayek*nek: többre kell-e értékelnünk saját társadalmunkat másokénál? Válasz: ha olyan társadalommal találkozunk, amelytől tanulhatunk: tegyük. Igaza van-e *Arnheim*nak a gyerekrajok különös realizmusát illetően? Válasz: igen, de a lineáris perspektíva jelentőségét sem tehetjük viszonylagossá. És igaza van-e *Susan Haack*nek, amikor elutasítja a társadalmi nem fogalmát? Válasz: a társadalmi nem fogalma olyan elgondolás, amelynek révén kultúránkról a korábbinál radikálisan helyénvalóbb tudást alkothatunk, melyet a konzervatív pedagógiának üdvözölnie és közvetítenie kell. A társadalmi nem: társadalmi konstrukció, ennél fogva teljes tudományos objektivitással leírható. A genderelmélet semmiféle ismeretelméleti relativizmust nem alapoz meg.

## A PEDAGÓGUS ALAKJA A MAGYAR IRODALOMBAN

A plenáris előadások sorát *Bengi László* (ELTE BTK) zárta. Az elvárás/eltérés témájához fogok kapcsolódni – kezdte az előadó. A téma közelebbről: hatalom, tekintély és megtévesztés a 19–20. század tanárregényeiben. Ebben az időszakban képződnek azok a sztereotípiák a tanárt illetően, amelyek a mai napig meghatározók. Utalva *Király Ildikó* előadására: ha nem reflektáljuk a sémákat, amiket felénk közvetítenek, akkor elveszhetünk bennük! Márpedig a jelzett korszak művei meglehe-

tősen egységes képet adnak a tanárról. Ugyanakkor nemcsak a tanárról alkotott társadalmi elgondolásokat tükrözik, hanem sokszor részt vesznek azok előállításában! Például amikor kötelező olvasmánnyá válnak, és ezeket a sémákat közvetítik számunkra. Ez három módon is megtörténhet:

Az első sémaközvetítő kontextus: a tanár, *aki fönntart egy bizonyos rendet*. Gárdonyi *Az én falum* című regényében saját határhelyzetben van az elbeszélő tanító. A közösség része, de kívül is van rajta. Hatalmában áll alakítani annak diszkurzív szerveződését. Más művek tanáralakjai pedig saját szerepük kiszolgáltatottjaként tűnnek fel. Móricznál *kimondottan* is színjáték, szereplés

a tanárság.

Egy másik sémaközvetítő erő lehet, hogy a tanárság és tanítás alapvetően *nyelvi problémaként* jelenik meg. Gárdonyinál például a tanító hatalmához hozzátartozik, hogy képes fordítani a tanító „városit” „falusira” és fordítva.

A tárgyalt időszak irodalmi műveinek egy harmadik sémája a nagyon erős ironia a tanáralakok felé, a már-már kegyetlen gúny. Erre példa lehet Kosztolányinál *Seneca* alakja (*Nero, a véres költő*), vagy a *Pacsirta* bölcs latintanára, aki mindig részeg.

Mi lehet a sémák forrása? A személyes iskolai élmények mellett mindezt értelmezhetjük írói önkritikaként is; amit az irodalom a tanításról mond, azt sokszor önmagáról is mondja. Az irodalom is tud példázatos, tanulságközpontú, rossz tanári attitűdhöz hajolni. Az irodalomban is szétválik szerep (írás) és valóság (az író maga). Ez sok kérdést felvet; például azt, hogy életszerű-e a tudás, amit közvetít az irodalom (és ugyanígy: a tanár)? A fikciónak (vagy a konstrukciónak) mi köze

---

amit az irodalom a tanításról mond, azt sokszor önmagáról is mondja

---

van a valósághoz, ami a világban zajlik? Irodalom és pedagógia közös legitimációs problémája ez.

Az irodalom – amely mindezt felmutatja – egyre inkább azt sugallja mindezzel: *a tudás a tanítás után kezdődik*. Valójában akkor tapasztalhatja meg a tudását mindenki, *amikor felismeri, amit tud*. Az irodalom pedig rendelkezik egy olyan hatalommal, amivel azoknak, akiknek ez a fölismerés nem sikerül, meg tudja mutatni, hogy milyen az, amikor sikerül. Tehát lehetséges, hogy ilyen értelemben a valódi tanárrá váláshoz az írói távolság, látásmód is kell.

## A TANULÓKÉPESSÉG HATÁRAI ÉS CSATORNÁI – A SZOCIÁLIS DETERMINÁCIÓ (SEKCIÓ)

*Kraiciné Szokoly Mária* (ELTE PPK) egyetemi oktató felvezetésében összefoglalta: a szekció célja egy rövid keresztmetszetet adni arról, hogy a különböző hátrányos helyzetű csoportokat miként segíthetik a szakmai intézmények, az egyházak vagy épp a civil szervezetek. *Trencsényi László* hozzáfűzte: a pedagógiát megtermékenyítő tudományok közül ezen a beszélgetésen a szociológiáé, a szociológiai nézőponté a főszerep. Jogos-e a különböző társadalmi csoportok tudását egyenértékűnek mondani – vagy előnyben kell-e részesítenünk valamelyiket közülük? „A csoportkultúrák, rétegekultúrák és a kánon viszonya: ez foglalkoztat engem.”

*Czakó Kálmán* (Pannon Egyetem) első hozzászólóként a szociális determináció pedagógiai vonzatairól beszélt a tanulóké-

pesség tükrében. A szociális meghatározottságról a tanárnak tudnia kell, *meg kell tanulni a gyereket*, akire hatást akar gyakorolni, meg kell ismerni a történetét. Mégis sokszor inkább mindenféle kutatás nyomán „tudja meg”, mit akar neki mondani. A gyerekeknek szüksége van ránk, az általa *elvégezhetetlen, bejárhatatlan dolgot nekünk kell elvégezni, bejárni*, és ezzel neki segíteni. Ha szükséges, mások segítségével.

*Derdák Tibor* iskolaigazgató (Dr. Ámbédkar Iskola) szerint Sajókázán érettségire korábban senki sem gondolt. 14 évesen véget ért az iskolai karrier. Most közülük sokan nagyon büszkék, amikor eljutnak az érettségiig. Mindettől az egész életstratégiájuk, például a szerelem-fogalmuk is megváltozik. Moziba menni, teázni? Eddig ez ismeretlen volt számukra. A sajkózáihoz hasonló középiskolai programmal dolgoznak például Alsószentmártonban, Alsószolcán, Rakacán, Gilvánfán, a lányok itt sem szülnék 15 évesen, mert szeretnének leérettségizni. A pedagógia tehát képes megváltoztatni az életstratégiát. Nem azt mondják a lányoknak, hogy „szülj később”. Sokkal fontosabb megmutatni nekik: van reális esélyük arra, hogy változtassanak életvezetésükön.

*Gyarmathy Éva* szakpszichológus a diszlexiások óriási csoportjának lehetőségeiről beszélt. A statisztika szerint a tanult emberek tovább élnek – az iskola tehát két módon veheti el a jövőt a gyerekektől: elveszi a tanulás örömét, illetve elveszi azokat a „jogosítványokat”, amelyek egy-egy gyerek életpályája múlik.

A „tanulási zavarokat” inkább úgy hívhatnánk: „nem nyilvánvaló eltérések”. Nagyon erős ugyanis a környezeti háttér befolyása. És nem mindegy, milyen kör-

a szociális meghatározottságról a tanárnak tudnia kell, meg kell tanulni a gyereket, akire hatást akar gyakorolni, meg kell ismerni a történetét

nyezeti háttérrel *alakul ki az idegrendszer*. Amikor ez a sokféleség megjelenik az olvasásban, bizonyos részeit elnevezük diszlexiának. Az, hogy az olvasástanítás ehhez a sokféleséghez egyre inkább alkalmazkodik, jó tendencia. A következő nagy problémánk azonban a diszkalkulia lesz, mert a matematikatanítás egyáltalán nem alkalmazkodik, sőt, e tekintetben visszafejlődni látszik. Pedig a diszkalkuliának nevezett állapot nem jelentene semmilyen problémát *később*, ha olyan ütemben és úgy tanulhatna a gyerek, ahogy tőle telik. Egyre inkább úgy tűnik, hogy *a diszkalkuliát mint problémát az iskola maga hozza létre, mert egy, az elvártakhoz képest éretlen idegrendszerrel találkozunk, s kényszeríti arra, amire még nincs felkészülve*. Ez dominóhatást generál. „Az iskolának a tanulást, és nem a tudást kellene tanítania vagy 'csak' segítenie. A tanulás lehetőségét kellene adni. És a felejtését – hogy újra és újra tudjon és szerezzen a gyerek tanulni! Ugyanis *azok nyerne, akik megszeretik a tanulást*. Én „örülök” neki, hogy egyre több gyerek nem felel meg az oktatási rendszernek! Háttha utóbbi egyszer észhez tér ettől. 35 százalék (!) a tanulási zavarral küzdő gyerekek aránya, az integrációval pedig lényegében visszateszünk a gyereket abba a rendszerbe, amely kivetette. Amíg az iskola nem fog máshogy működni, addig ez így lesz. A 'zavarosak', a 'különlegesek' azonban már mutatják a jövő iskolájának lehetőségét.

A jogosítványokról: az a gyerek, aki nem kapja meg a papírjait – például egy

nyelvvizsgáról –, el van vágva a világtól. Nemsokára bejutni sem lehet majd az egyetemre nyelvvizsga nélkül. Noha köze sincs a nyelvtudáshoz a nyelvvizsgának. Amiben a gyógypedagógusoknak ma gondolkodniuk kell, az a felmentés. De csak amíg nincs más. Ami kellene, az az

*akadálymentes vizsgák* rendszere. Ahol úgy lehet vizsgázni, ahogy a vizsgázó képes. Ehhez az akadálymentes tanulás is szükséges. A mostani rendszerben még azt sem tudjuk, ténylegesen mit

tanulnak *meg* a gyerekek. És mit tudnak kezdeni vele. „Knausz Imre pesszimizmusában osztozom.” Aztán: „Nem diagnózist kell adni a vizsgálatok nyomán, hanem látni, hogy *mi fogja előrevinni* a gyereket. A pedagógus szíve mellett a szeme a legfontosabb. *Az elvárttól való különbözést* azonnal vegyük észre! Manapság a gyerekek képességstruktúrája gyorsan és nagymértékben

átalakul. Néhány, régebben jó hatásfokúnak bizonyult tesztet ma *mindenki* megcsinál, és néhányon *mindenki* elbukik. Ezzel párhuzamosan: nem osztályzatokat kell adni, ha-

nem megismerni a gyereket. Én az utóbbi időben egy Atipikus Fejlődés Módszertani Központ létrejöttéért küzdök, ahol segítenek a gyerekeknek, tudomásul véve *a bajok sokféleségét* – ahogy a gyerekek sokféleségét is. Ahol nem ítéletet hoznak róluk, hanem profilvizsgálatokkal segítik őket.”

*Gloviczki Zoltán* (PPKE) hozzászólásában föltesztelte a kérdést: vajon az-e a dolgunk, hogy kihúzzuk a kultúránkukból az embereket – vagy az, hogy

egyre inkább úgy tűnik, hogy a diszkalkuliát mint problémát az iskola maga hozza létre

ami kellene, az az akadálymentes vizsgák rendszere

<sup>4</sup> Utalás egy 2016. november 23-i konferencia-előadásra, amely az ezredforduló utáni általános műveltségkép megváltozásáról, annak következményeiről és a pedagógia lehetséges (radikálisan megváltozó) szerepéről szólt. Az előadás megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=mvDANKTjWPw&t=1s>

multikulturizáljuk az iskolánkat? Ez a tanárképzés szempontjából nagyon érdekes probléma. „Katolikus intézményben tanító tanárként az az érzésem, hogy az interkulturális tudás az, amire szükség van.” El kell távolodnunk attól, ami rég az egyházi iskolákról eszébe jutott az embernek... A '60-as években a második

vatikáni zsinaton hangzott el: „menjetelek oda, ahol a szükség van”. De – finoman szólva – azóta sem nagyon ihletődtek meg ettől az egyházak és az egyházi iskolák. Ma pedig – részben mindenféle oktatáspolitikai

csetlés-botlás következtében is – tálcán kapják ezt a feladatot. „Mi az iskolánkban nem nagyon szeretjük, ha a tanítványaink rövid gyakorlatra a II. kerületbe mennek, sokkal inkább küldjük őket cigányok vagy migránsok közé.” „A multikulturalizmus-tól élesen megkülönböztetném az interkulturális megismerés szükségességét. Sajnos a pedagógusképzés egy mókuserék, ahol a fiatalok kedvet kapnak arra, hogy ugyanazt csinálják majd pedagógusként, amit ott velük csináltak. Ebből a mókuserékből ki kell lépni.

Úgy tűnik, hogy az állami fenntartás ügytelenségéből fakadóan az egyházi iskolák előtt van erre a lehetőség.”

*Hegy-Halmos Nóra* (ELTE PPK) az életen át tartó tanulás dimenziójáról beszélt. Ma már úgy tartjuk: a pálya nem „választott”, hanem *konstruált*. Felmerül tehát az életút-támogató pályaorientáció (LLG; *lifelong guidance*) kérdése. Ennek talán legjobb terepe az iskola. Azon belül is azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek segítségével *tervezni* lehet! Mindez felkészülést jelentene az atipikus jövőválasztásokhoz. Ahhoz, hogy egyáltalán fel tudjuk ismerni a döntési helyzeteket, szük-

séges volna az önismeretre, a pályaismeretre, a munkaerőpiac- és képzéspot- ismeretre és így tovább. Egy működő LLG-nek további kritériuma volna egy olyan intézményrendszer, amelyhez mindenkor fordulhatunk. Ezt a feladatot minden országban máshogy osztják szét, de megegyeznek abban, hogy az iskolának nagy szerepe van

az életút-támogató pályaorientációban. Van, ahol tantárgyakba integrálva jelenik meg, van, ahol külön tantárgy. Franciaországban pedig ugyan kivonult belőle az iskola, de a feladat ellátására

létrejött egy nagyon komoly intézményhálózat. Magyarországon nincs egységes gyakorlat. Ötszáz gimnáziumi pedagógust kérdeztünk erről nemrég. Az életút-támogató pályaorientáció fogalmát is elsősorban a továbbtanulással azonosítják a magyar pedagógusok. És sajnos cseppet sem érzik magukat felkészültnek a témában. Pedig szívesen mennének tanfolyamra, szívesen fejlődnének.

A referátumokat követő kérdések nyomán *Derdák Tibor* beszélt az etnikailag homogén vagy egyre homogénebbé váló települések jövőjéről. „Magyarországon a települések nagy részében

úgyan 'van néhány ilyen homogén utca' – az iskolarendszerben azonban egyre durvább az elkülönültség. Ott 'óvodától közmunkáig és közmunkától a sír' más életpályát futnak be a különböző csoportok tagjai. És ez veszedelmes játék. „A homogén jellegesen oldani kéne. Egyelőre azonban ellenkező irányba haladnak a dolgok. Pedig föl kéne használni az iskolarendszer elemeit arra, hogy a 'különböző színű' állampolgárok és a migránsok együtt nevelkedhessenek – és megtanuljanak együtt-

azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek segítségével tervezni lehet

'óvodától közmunkáig és közmunkától a sír'



működni. Először tantermekben, aztán a munka- és lakóhelyeken. *De a pedagógiára – bár rettenetes mulasztásokat halmozott fel ez ügyben – nem lehet rátestálni, hogy oldják meg mindezt a társadalom többi szereplője helyett.* Mi annyit tudunk tenni, hogy ha látjuk ennek az elkülönülésnek a kialakulását, odamegyünk egy érettségit adó programmal. De hogy a lakosság nagy része megnyíljon e felé a gondolat felé – attól nagyon távol vagyunk.”

A hallgatóságból egy apa elmondta, hogy a gyermekei kijelentették: szívesen megtanulnának cigányul. Mert rájöttek, azért félnek tőlük, mert nem ismerik őket. „Tehát nagy dolog, amit Sajókázán tesznek, de a többségi társadalmat is meg kéne ismertetni mindezzel.” *Derdák Tibor* egyetértve hozzáfűzte: „Belső készítem, hogy elmondjam: napi tapasztalatom, hogy a kirekesztettek igenis *akarnak* integrálódni. Őket nagyon mélyen bántja, hogy elkülönítik őket. Egy ilyen család büszkén megy az érettségre, mert a gyermekük végre olyan, mint bárki más.”

*Gyarmathy Éva* szerint a gyakorlati megoldások hiányával és a pedagógusképzéssel nagy baj van. „Szeretném, ha a pedagógushallgatók fél vagy egy évet pedagógiai asszisztensként dolgoznának. [...] Két-három napjukat ott töltenék egy intézményben – a többi a megbeszélések ideje lenne. Különböző helyekre mennének, így nagyon hamar szelektálnának azok, akik úgymond 'nem bírják a gyerekek szagát' vagy más módon szembesülnek azzal: nem a pedagógia az útjuk. Ezek a fiatalok azonban közben *tudnák segíteni az integrációt.* A pedagógusok ugyanis tönkremennek ebbe az integrációs diba – kell melléjük a segítség! Induljon tehát ezzel a képzés, a gyógypedagógiai képzés is! Akik nem mennek el, akik ott maradnak – azokkal már nem lehetne elhíttetni akármit.”

*Trencsényi László* (ELTE PPK) ehhez még hozzáfűzte: ez volt a bolognai tanárképzés, ami most nincsen. Az integrációra pedig ne haragudjunk annyira, hisz a törvények maguk is mindig arról szóltak, hogy az integrációhoz akadálymentesített pedagógus és iskola kell, de ezek közül egyikről sem beszélhetünk, még manapság sem. Hiányuk lényegében folyamatos törvénytértésnek mondható.

---

az integrációhoz  
akadálymentesített  
pedagógus és iskola kell

---

### HIERARCHIKUS TUDÁS, DEMOKRATIKUS MEGOSZTÁS – MISSION IMPOSSIBLE? (SZEKCIÓ)

*Fabri György* (ELTE PPK) azzal a felvetéssel indított, hogy manapság a tudás, pontosabban a tudásteremtés többféleképpen is hierarchizálódik. Egyrészt ösztönösen felnézünk oktatóinkra: kialakítottuk a mesterfigura toposzát. Másrészt járulékosan hierarchizálnak minket az oktatási szabályok és a normák, vagy épp az a berögzült képzet, hogy a tanuló a tanártól átveszi a tudást. A tudásszerzés emellett *demokratizálódik.* A parttalan hozzáféréseken túl egyre hangsúlyosabb a (személyes) döntés szerepe: mi magunk választjuk ki, melyik a jó, illetve melyik a szükséges tudás. A tudáspiacc viszont folyamatosan összeütközik egy konzervatívabb misszióval.

*Setényi János* oktatáskutató vitatta, hogy a tudás gyarapítása önmagában a javunkat szolgálná; a *tudásátadás* gesztusát is többre tartja a *tudás személyes voltánál.* Manapság különösen nagy szükség van olyan tanárookra, akik a tanterembe belépve pusztán lényükkel „teszik oda” magukat – a magas szintű tudásbirtoklás ugyanis nem évül el. A kérdés csak az, lehetséges-e ilyen pedagógusokat „gyártani”.

A közönség soraiban ülő *Nyíri Kristóf* a világháló hozta fel (ellen)példaként, mely képtelen ténylegesen demokratizálódni, sőt, a látogatottsági szűrő egyfajta *Máté-effektus*<sup>5</sup> tart benne fenn. További veszélyt rejteget az, ha nem keresünk elég tudatosan, vagy nem is tudjuk, pontosan mit keresünk. *Fabri György* azonban úgy látja, az információtenger már a világháló előtt túlduzzadt.

Mi több, a hatvanas évek, de inkább *Merton (Robert K.)* tudományszociológiai elmélete óta tudjuk, hogy *erős* tudással rendelkezünk, azaz röviden: képesek vagyunk az információ hasznosságát magunk megítélni.

„Mi itt Európában úgy csücsülünk, mint egy múzeumban” – mondta *Setényi János*. Figyelünk és mintákat követünk. Mindeközben a távol-keleti (elsősorban indiai és kínai) egyetemek „kitermeltek” mintegy 100 millió diplomást, akik internethasználatban előttünk járnak. A túlhierarchizált Európa mégis kiállta a próbát.

*Szeszler Anna* iskolaigazgató felidézte: A Lauder Javne Iskolát annak idején azoknak a gyerekeknek hozták létre, akik tudnak *választani*. Tanáraikat nem maga a tudás, hanem a tudásátadás motiválja. A tanári munka alapja itt nem a tekintély, hanem a tanítás mint közvetítés. *Szeszler Anna* szerint a mai magyar tudóstársadalomban kevés az interdiszciplinárisan gondolkodó fiatal tudós – ezért is kell már az iskolai keretek között erre szoktatni a tanulókat, és egyúttal az egymásra figyelést a mindennapok részévé tenni.

A továbbiakban a tudásátadás új dimenziójáról, a szükségképpeni interdiszciplinaritásról, a véglegesen össze-

kuszálódott tudásuniverzumról, a digitális pesszimizmus meghaladási esélyeiről folyt a beszélgetés, megállapítva, hogy zárt rendszerű, tantárgyi alapú oktatás ebben a helyzetben működésképtelen.

Végül *Setényi János* egy történettel, Londonban tanító ismerőse esetével zárta az eszmecsere-t, akinek bangladesi diákja a dolgozatában ugyan azt írta, hogy a villámlást elektromos kisülés okozza, otthon mégis azt vallja: a villám sárga szellem. Vagyis fel sem merül benne: választania kellene

a két lehetőség közül. Sajnos – tette hozzá *Setényi* – ma sok esetben *interiorizálás nélkül* adják vissza diákjaink a „megszerzett” tudást. Ezért a legokosabb, ha több Homéroszt olvasó villanyszerelőt képezzünk.

## Földes Petra – Veszprémi Attila: X. Miskolci Taní-tani Konferencia – A teljesítmény művészete

### EGY SZERETHETŐ KONFERENCIA

Tíz év alatt sokan megtanultuk: ha február, akkor Miskolc, Taní-tani konferencia. Ahol a szellemi mellett érzelmi feltöltődés is vár, méghozzá a legjobbkor, a téli vizsgaidőszak utolsó napján. Oktatóként és hallgatóként is jólesik megállni, levegőt venni, a következő időszakra hangolódni. De az időpont megválasztása más szempontból is tökéletes: a lehető legjobbkor érkezik a konferencia decemberi meghirdetésébe csomagolt szellemi kihívás. A minden év-

<sup>5</sup> Az Újszövetség *Máté evangéliumának* talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25.29).

ben újabb elgondolkodtató kérdéssel, dilemmával támadó témakiírás kifejezetten provokálja az év végi személyes összegzést, és a január eleji csendes napokra eső készülő időszakában ki-ki megválaszolhatja a kérdést: „Vajon én mit tudnék ez alkalommal megmutatni, mivel tudnék a szellemi közösséghez hozzájárulni?” Mert a Tanítási konferencia attól működik és azáltal tölt fel, hogy ott szenvedélyesen kereső, a „kutatás” szó valódi értelmét tiszteletben tartó szakemberek avatják be egymást az okok, válaszok, jelentések, megoldások keresése során szerzett legfrissebb tapasztalataikba, legújabb felismeréseikbe.

Meglehet, a szervezők – a *Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete* munkatársai – nem olvassák osztatlan lelkesedéssel a fenti sorokat, hiszen ők nem elsősorban és nem kifejezetten tanárképző konferenciát álmodnak évről évre. Már a kezdetek kezdeté óta az elmélet és a gyakorlat találkozásának igyekeznek megalkotni a legmegfelelőbb keretet:

Szándékunk az volt, hogy közös szakmai programon legyünk együtt általános és középiskolai tanárokkal, a pedagógusképzésben és a doktori iskolákban tanuló hallgatókkal, főiskolákon és egyetemeken képző oktatókkal. Reméltük, gyakorlati és elméleti szakemberek osztják meg egymással gondolataikat, tapasztalataikat. Konferenciánk középpontjába a „tanítani” szót állítottuk. Egyszersmind igyekeztünk szélesre tárnunk a kapukat, hogy senki se szoruljon ki, akinek a tanításhoz-neveléshez bármi köze van.<sup>1</sup>

S bár nem elsősorban a résztvevők összetétele által, a fenti célkitűzés mégis meg-

valósul a konferencián. A túlnyomórészt felsőoktatásból érkező szakemberek nyitott, kérdező, problémaorientált szekcióelőadásaiakon saját maguk mutatják fel az elmélet és a gyakorlat találkozását, de ezt a találkozást tükrözik a konferencián bemutatott, üdítően friss szemléletű hallgatói kutatások is, nem beszélve a – kisebbségben bár, de évről évre jelen levő – iskolai szakemberek inspiráló, mindig reflektált és mindig továbbgondolható tudósításairól.

A X. konferencia kiemelt témája a *teljesítmény művészete* volt, közelebbről:

Mi számít teljesítménynek? Mit tud kezdeni az iskola a másfajta teljesítménnyel? Mi áll a teljesítmény mögött? Kik fognak jól, és kik gyengén teljesíteni? Lehet-e szimulálni a teljesítményt? És mi a teljesítmény következménye? Mindig azok járnak jól az életben, akik jól teljesítenek az iskolában? Egyáltalán mérhető-e a teljesítmény? Vannak-e itt tantárgyi különbségek? És van-e olyan területe a pedagógiának, ahol egyáltalán nem számít a teljesítmény? És a pedagógusok? Hogy lehet számba venni az ő teljesítményüket? Szükség van-e erre? Aztán itt van a kérdések kérdése: hogy teljesít a magyar iskolarendszer napjainkban?<sup>2</sup>

### LÉNÁRT ÁGOTA: TELJESÍTMÉNY: ISZONY ÉS VISZONY

A *Testnevelési Egyetem* docense, sportpszichológus plenáris előadásában felhívta a figyelmet a környezet – többek között a megerősítés, illetve a megfelelő terhelés – szerepére a magas teljesítményre képes sze-

<sup>1</sup> Forrás: I. Miskolci „Taní-tani” konferencia. Részletes program. Tartalmi összefoglalók. Letöltés: <http://www.eduscience.hu/I-MTK-kotet.pdf> (2017. 02. 21.)

<sup>2</sup> Részlet a konferencia beharangozó dokumentumából, forrás: [http://www.tanarkepzo.hu/x\\_konferencia](http://www.tanarkepzo.hu/x_konferencia) (2017. 02. 21.)

mélyiség megalapozásában, illetve a nem megfelelő környezet felelősségére a teljesítményzavarok kialakulásában. Az előadó gyakorlati kontextusban tárta elénk sportoló gyerekek és élsportolók körében szerzett tapasztalatait, így azok adaptálhatónak tűntek bármely tanítási folyamatban. Az alapvető kérdés ez volt: akar-e és tud-e teljesíteni a gyerek? De még fontosabb: kell-e vagy kell-e úgy teljesíteni, ahogyan azt pedagógiai, nevelői, edzői reflexeink szerint elképzeljük? Ezek megválaszolásához minden gyereknél személyre irányuló figyelem, érzékeny differenciálás szükséges. A tehetőség gondozás, de a „hétköznapi” iskolai élet szempontjából is kimagasló fontosságú például az a tény, hogy a magas teljesítmény-motiváció nem föltétlen párosul versenyszellemmel. (Potenciális olimpikon is rádöbbent már, hogy őt a *versenyzés* nem érdekli, míg vannak gyerekek, akik már morzsalesőprésben is első akarnak lenni.) A jó teljesítményhez és annak öröméhez alapvetően a gyerek *megeklvő* motivációs bázisából és személyiségjegyeiből kell kiindulni, a külső motivációt is erre kell építeni. Nem lehetnek egyformák a fejlesztés, a megküzdés módszerei, mert nem egyformák a hozott történetek: a szorongások, a rögzült pozitív és negatív megküzdési minták, a segítő vagy romboló szülői attitűdök (erről különösen sok és sokféle szó esett, felkavaró példákkal) és mások a környezeti tényezők, a biológiai adottságok, az érettség foka vagy a fizikai állapot. Egy bátorító és eredményes pedagógia alapvetése, hogy a „hibajavításra” lehetőséget adjunk a gyerek, a tanuló személyes történetén *belül*, s a sikerre vezető mintákat együtt modellezzük. Hogy fel-

ismerjük és elismerjük a „kifacsarás” személyes határait is, hogy a sportolók, tanulók pontosan érezzék azt maguk is (azaz tudják, „hogyan mikor *kell* lógni”), hogy a teljesítmény növelésének folyamata sikeres és örömteli, az eredmény pedig optimális és konkrét lehessen.

Az előadásban sok-sok történet, példa villant fel a gyorsérlelésű vastagkolbász és a márkás szalámi különbségétől, a magzatjucával programozott zenét hallgató anyáktól, az óvodai felvételre (!) rohanó szülőktől a hülyéző edző

és az alkalmatlannak nyilvánított profi focicsapaton át a gyermekét remek tanácsával egy életre megsegítő apáig. *Lénárt Ágota* egy jól használható, személyesen és őszintén motiváló, aktívan segítő pedagógiai-pszichológiai megalapozottságú szempontrendszert vázolt fel érzékletesen, nem tagadva a pedagógus érdekeit és határait sem. A videofelvétel is megtekinthető előadás – különösen az előadó nyersebb kijelentéseit tekintve – kiválóan alkalmas arra is, hogy a sokszor üresen romantikus pedagógiai közhelyekbe belefáradt (vagy épp az azokhoz egyre inkább idomuló) nevelők gondolkodását, figyelmét felfrissítse.<sup>3</sup>

### FENYŐ D. GYÖRGY: HOMO PAEDAGOGICUS – HOMO POLITICUS

Az *ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium* tanára már előadásának címével jelezni igyekezett a pedagógus jelenlétének politikai-morális dimenzióját. Visszatekintő történeti elemzésében először az 1970-es, '80-as évek

<sup>3</sup> Az előadás itt megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=4tf3LwaAhk0>

magyar iskoláiban egymás mellett élő politikai beszédmódokat mutatta be: az állami politikai szocializáció meghatározott értékekre vonatkozó direkt beszédmódját, a család vagy a tankönyvek által képviselt, depolitizálás felé hajló, de politikai tartalmú „rejtett tantervi” beszédmódot, illetve a „szabadság kis köreire” jellemző ellenbeszéd dimenzióját. Ez utóbbi emblemikus mondata, egyben a ’70-es, ’80-as évek iskoláinak legtipikusabbja is: „Ha becsukom magam mögött az ajtót, ott már azt csinállok, amit én akarok”. Vagyis egy szűkebb, intimebb pedagógiai körben – és csak ott – megvalósítható a szellemi szabadság.

Az előadó felidézte a rendszerváltást követő évek – kezdetben örömteli módon és nyíltan – politizáló iskolai légkörét, majd a szabad véleményütköztetés természetes feszültségétől megriadó társadalom reakcióját, amely aztán az 1993-as közoktatási törvény iskolát depolitizáló állásfoglalásához vezetett. Az „akkor inkább ne beszéljünk róla” így létrejött konszenzusa 2010-ig tartott. Az ezt követő években megindult az iskola újrapolitizálása. A 2011-es köznevelési törvény egyfelől deklarálta az oktatás elcsorlaltatását a nevelést – így törvényszerűen a politikai szocializációt is újralegitimálta –, másfelől a politikamentes iskolát már nem kívánta állami szinten garantálni. Az egysegítő törekvések, az államba koncentrált tankönyvpiac, a kötelezően kifüggesztendő nyilatkozat, hitvallás vagy épp a pedagógus etikai kódex mint gesztusok pedig ahhoz vezettek, hogy a direkt módon szocializáló

politikai beszédmód újraéledt, a rejtett tantervi üzenetek felerősödtek, a pedagógusoktól pedig ismét egyre gyakrabban hallható a mondat: „Ha becsukom magam mögött az ajtót, ott már azt csinállok, amit én akarok”.

Az előadás második felében – ha maradt volna rá idő – Fenyő D. György arról beszélt volna, hogy a tanár milyen értéket tud átadni azzal, hogy ő maga politizál; illetve mi történik akkor, ha nem politizál – milyen magatartásokat, attitűdöket, ál-

---

a direkt módon szocializáló politikai beszédmód újraéledt, a rejtett tantervi üzenetek felerősödtek

---

lampoári viselkedéseket közvetít azzal, hogy nem engedi a politizálást az osztályban, iskolában. Végül – magyartanárként – két regény, Erich Kästner *A repülő osztályának* és Móricz Zsigmond *Légy jó*

*mindhalálig* című regényének párhuzamos bemutatásával készült megvilágítani állításait.<sup>4</sup>

---

## A TELJESÍTMÉNY MINT PROBLÉMA (SZEKCIÓ)

---

A szekció<sup>5</sup> előadásaihoz, bár nem elsőként hangzott el, *Lubinszki Mária*, a Pszichológia Tanszék vezetőjének, a Tanárképző Intézet tanárának és a hallgatók pszichológiai tanácsadójának filozófiai közelítése egyszerre adott tágas gondolati keretet és tūpontos fókuszot: a teljesítményszorongás egzisztencialista megközelítése, a Daseinanalízis sajátos terápiai nézőpontja, a „legsajátabb lenni tudás” heideggeri fogalmának értelmezése elvezet a teljesít-

<sup>4</sup> Nem sokkal később, 2017. március 7-én, a budapesti Szabadság téri Eleven Emlékműnél Fenyő D. György hasonló témájú előadásában és az azt követő beszélgetésben fejtette ki gondolatait.

<sup>5</sup> A szekcióbemutatók csak ízelítőt jelentenek a konferencia gazdag programjából, és a szerkesztőség munkatársainak szekcióválasztását – és terjedelmi korlátainkat – tükrözik. A konferencia teljes programja innen letölthető: [http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/programfuzet\\_2017.pdf](http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/programfuzet_2017.pdf)

ményszorongás és az örömképesség, a megélés (hiánya) összefüggéseinek felismeréséhez.

Az előadó azzal kezdte: a teljesítményszorongás az ő életének is része. Pszichológusként, tanárként tehát „gyökereimhez nyúlok vissza” – fogalmazott. Amiből dolgozom és „amitől működnek a hétköznapiak”, az pedig a filozófia által nyújtott tudás, szorosabban a 20. századi egzisztencialista filozófiák, az egzisztenciális szorongás témaköre, illetve maga a Daseinanalízis, amely a heideggeri filozófia és a freudi pszichoanalízis alapjain született az 1900-as évek elején. Azt keressük általa – pszichoterápiás kontextusban –, hogy mi az életünk értelme, és hogyan lehetne azt jól és örömtelien megélni. Erre az értelmezési horizontra láthatóan egyre nagyobb szükség van. A teljesítményproblémák gyökere ugyanis a „legsajátabb lenni tudás” szem elől tévesztése. A hajsza a teljesítmény – a diploma, a nyelvvizsga – után, a *Lénárt Ágota* által is említett óvodai felvételi vizsga örülete végigkísér minket, e mintákat pedig azért ismételjük vég nélkül, mert *nem értjük, hogy mi történik velünk*. Ezen kell változtatni. A teljesítményértékeken túl kellenek a jó beszélgetések és a jó hallgatások is.

Fontos tisztázni, hogy a teljesítményhelyzetekben fellépő szorongás: reális érzelem. Mi, emberek ugyanis jellemzően vagy a múltban vagyunk (gyakorlatilag a múlt tematizálja és strukturálja a jelen megélését, illetve meg nem élését), vagy a jövőben (várjuk, hogy legyünk már túl valamin). Ez önmagában szorongást szül. Heideggernél a „bűn” nem morális, hanem egzisten-

ciális értelemben használatos. Születésünktől a halálunkig folyamatosan *tartozunk* magunknak, mert rengeteg lehetőségünk van arra, hogy a legsajátabb lenni tudásunkig jussunk. A szorongás: a bűnösség érzete a meg nem élt lehetőségek miatt.

Azonban lehetőségünk van észrevenni,

hogy *nincs* „nagybetűs élet”. Az élet *most* van. Ez a szemszög segít, hogy az összes velünk történő eseményt – a „jót” és a „rosszat” is – integrálni tudjuk az életünkbe, vagy másképp: *jelen legyünk* benne.

Amikor jelen vagyunk az életünkben – azaz saját határainkat őrizve, de éppen *aktuálisan lehető legjobb verzióban* vagyunk –, az kitüntetett állapot. Ezek az állapotok oldják az egzisztenciális szorongást.

Érthető hát, hogy a konkrét teljesítményproblémákon relaxációs és más „nyugtató” technikák önmagukban nem segítenek. Mélyebbre kell menni. Mélyebbre, mint maga az érzelmi probléma; meg kell találnunk a szorongáshoz való optimális viszonyunkat. És fel kell deríteni, hol van az életünk megélésének valódi helye, melyek azok a terek, kik azok az emberek! Heideggernél a „lelkiismeret” az, ami ahhoz a teljesítményhelyezethez

szólít, amelyben nincs más választásom, mint hogy én magamat válasszam. Szintén kulcsfogalom nála a „halál”, amely arra hív, hogy nincs idő várni, nincs idő arra a gondolatra, hogy „egyszer majd önmagam leszek”! Most kellene jól csinálni és megélni az életet.

Grastyán Endre, a pszichológia nagy alakja többször elmondta, hogy a játék képessége ugyanazon az idegrendszeri struktúrára alapozódik meg, mint az öröm-

---

nincs idő várni, nincs idő arra a gondolatra, hogy „egyszer majd önmagam leszek”

---



---

a teljesítményproblémák gyökere ugyanis a „legsajátabb lenni tudás” szem elől tévesztése

---

mel tanulás és az örömteli munkavégzés. Ugyanaz tehát az egzisztenciális vetületük is: megélni a pillanatot.

A szekcióban külön blokkot képezett *Kerényi Kata* és *Braun József*, a *Zöld Kakas Líceum* munkatársainak két előadása.

*Kerényi Kata* Értékelni, ami értékes címmel mutatta be az alternatív középiskola értékelési dilemmáit. Fő kérdése: Mit kezdünk a kreativitással? Példákkal támasztotta alá, hogy egy-egy dolgozat értékelése során gyakran elmegyünk a valódi teljesítmény mellett: egy stílusosan megformált földrajzesszé vagy egy figyelemre méltó rajz az angol dolgozatban felkeltheti a magyartanár, a rajztanár érdeklődését – már amennyiben tud róla. Ezért a Zöld Kakasban a szaktanárok ilyen esetekben bevonják az értékelésbe a kollégákat, s így szükség esetén különböző szakos tanárok adnak visszajelzést, akár érdemjegyet is egy-egy dolgozatra. De nemcsak „szaktárgyi” értelemben születnek olyan teljesítményértékek az iskolában, amelyek bár elsőrendűen fontosak, a hagyományos iskolai keretek között nehezen értékelhetők. Megismertük például „Anna” esetét, aki kilencedik osztályban érkezett a Zöld Kakasba – most fog érettségizni. Soha nem jelentett neki kihívást a kitűnő bizonyítvány „előállítás”: elképesztő memóriájának köszönhetően bármilyen tesztet, feladatsort kiválóan elkészít. *Nem ez* az ő valódi teljesítménye, hanem az, hogy a korábbi évekkel ellentétben már nem remeg, nem izzad, ki tud ülni a bizottság elé, tud válaszolni, saját ötleteit el meri mondani, és nem próbálja

meg inkább a feladatlap keretei közé bepréselni azokat.

*Braun József* atipikus tehetségekről szóló előadásának legfőbb tézise szerint az egyenetlen fejlődésű gyerekeket gyakran az elmaradó képességterület szerint SNI-ként diagnosztizálják. Példák sokaságával mutatta be, hogyan buknak el ezek a gyer-

rekek, kiemelkedő képességeik ellenére, az iskolai értékelési rendszerben. Elkerülhetetlen tehát a teljes képességprofil feltárása, elfogadhatatlan csak a hiányok azonosítása.

Nagy a felelősség, hiszen

Einstein, Edison, Tesla vagy Steve Jobs példája mutatja, hogy az egyenetlen képességprofil, az iskolai sikertelenség nem jelzi előre az egyén teljesítőképességét. Az előadó többek közt elmondta: 13 hónapja kezdtek meg egy kísérleti programot. „Kicsikkel kezdtünk foglalkozni, hogy megtudjuk, milyenek voltak azok a gyerekek, akikből ilyenek születtek, mint akiket [Kerényi] Kata említett.” Majd megis-

mertük „Dani” esetét.

Az ő írni tudása például aligha volna értékelhető a köznevelési törvény értelmezési keretén *belül*. Ugyanis Dani a *G H J K L* betűsört, tanára legnagyobb elképedésére *X X X X*-ként másolja le

(teljes elégedettséggel), ám amikor a tanár hirtelen ötlettel az *X X X X X* betűsört kéri tőle másolni, Dani odaírja: *G H J K L*.

„Akkor most Dani tud írni vagy nem tud írni? Ismeri a betűket vagy nem?” – kérdezte az előadó, és hozzátette: Dani *tud* írni. Nem ő a megkérdőjelezendő, hanem a törvényi és iskolai értelmezési tartományok érvényessége. Ha olyan jelenséggel találkozunk, amely az értelmezési tartományon

már nem remeg, nem izzad, ki tud ülni a bizottság elé, tud válaszolni, saját ötleteit el meri mondani

nem ő a megkérdőjelezendő, hanem a törvényi és iskolai értelmezési tartományok érvényessége

kívül van, akkor nem föltétlenül a jelenség inadekvát, hanem az értelmezés *alkalmatlan* ennek a helyzetnek az értékeléséhez.

(Érdeemes megemlíteni *Kerényi Mária*, a *Zöld Kakas Líceum* igazgatója *Pedagógia: mesterség, tudomány, művészet* című előadását, ami, bár nem ebben a szekcióban hangzott el, hitelesen kiegészíti a Zöld Kakasnak a teljesítmény értékelésével kapcsolatos viszonyát.

Kerényi ugyanis saját szekciójában a pedagógusértékelés titkát igyekezett megfejtetni oly módon, hogy a saját iskolájából származó hiteles idézetekkel, példákkal állította viszonyba a nyolc pedagóguskompetenciát. Amikor felteszi a kérdést, hogy „Mít tekintünk tanulásnak”, hasonló kérdést feszeget, mint *Kerényi Kata*

a korábban bemutatott prezentációban. Az iskola egy pedagógusát idézve: „Rájöttem, hogy az én tudásomra senkinek nincs szüksége. A gyerekek a saját tudására van szüksége.” S a tanár akkor tudja a tanulót a saját tudásához hozzásegíteni, ha ismeri őt. Márpedig a tanuló megismerése folyamatos tanulás, vagyis az iskola legalább annyira színtere a tanárok tanulásának és személyiségfejlődésének, mint a diákoké. *Kerényi Mari* előadásában egy olyan reflektív pedagógiai műhely ismertünk meg, melynek nézőpontjából a pedagóguskompetenciák normatív megszövegezése vajmi kevésbé értelmezhető; e tekintetben tehát az intézmény – a Zöld Kakas Líceum – ugyanazon a személyközpontú úton jár, mint a tanulók értékelése esetében.)

A szekció további két előadása a teljesítmény és a problémák viszonyában kevésbé az intrapszichés, inkább a környezeti tényezőkre koncentrált: *Villányi Györgyné* az óvodai nevelés, *Kelemen Gabriella* pedig az iskolai motiváció kérdéseit elemezte a gyö-

keresen megváltozott környezeti hatások tükrében.

*Villányi Györgyné* óvodapedagógus- oktató és kutató az IKT által áthatott gyermeki környezet problémáiról szóló előadásában felidézett egy továbbképzésen született dolgozatot, melyben kollégája leírta: nem tudott képet lapozni a mobiltelefonján, egy nagycsoportos kislány mutatta meg neki, mire ő e következtetést vonta le: „meg kell tanulnom az IKT-eszközök kezelését, hogy meg tudjam tanítani a gyerekeknek”. Megdöbbsentem – reflektált az előadó –, mert véletlenül

anyu és apu átöleli egymást, de anyu közben telefonál is

sem arról beszélt a kolléga, hogy „most tanultam valamit a gyerektől – és milyen jó ez.” A családi minta hasonló elválasztottságot mutat. Az IKT-

eszközök használata otthon nem közösségi tevékenység. Anyu és apu átöleli egymást, de anyu közben telefonál is. Vajon mit von le ebből a gyerek? Összekötődik-e számára telefon és a szeretet? Lehet egymás mellett nyomogatni a gombokat, de ez nem közös élmény. Egy dologgal foglalkozni együtt – az igen. Az eszközök tiltása vagy használatuk késleltetése is rossz megoldás. Hiszen *látja* a gyerek, hogy mindenki használja ezeket az eszközöket, s a tiltás nyomán azt hiszi: őt a felnőttek, nagyobbak kizárják a világ(uk)ból. Az IKT-eszközöket, mobil-eszközöket az óvodai tevékenységtől sem kell távol tartani – de célnak tételezni sem. *Segédanyagként* használhatók fel, amelyek mellett a gyermek az életkorának megfelelően tevékenykedik. Egy ilyen szemléletű módszertant kell kidolgozni az óvodapedagógus-képzés számára. Fontos, hogy a segédeszközök is – például a szoftverek – *szakmai* csoportmunka eredményei legyenek. A játékgyártók termékeinél ugyanis többnyire nincs jelen pedagógiai ellenőrzés.



## PERIFÉRIÁN (SZEKCIÓ)

Ebben a szekcióban Kerényi Mária előadása mellett – az influenzajárvány miatt – sajnos csak két hallgatói kutatás beszámolóját ismerhettük meg. Ezek azonban kárpótlak az elmaradt előadásokért: *Makrai Kata* Sajóközán hat, mélyszegénységben élő roma család gyermekeinek szocializációját vizsgálta, s beszámolójában egyszerre reflektált a kutatás módszertani tanulságaira, a feltárt eredményekre és saját kutatói szerepére csakúgy, mint *Lőrincz Andrea*, aki *Börbe varrt sorsok* címmel vizsgálta egy miskolci gyermekotthonban élő fiatalok tetoválással kapcsolatos attitűdjét, szokásait. A kutatók téma iránti elköteleződése, őszinte érdeklődésük, személyes és kutatói kíváncsiságuk összeforrott hitelessége tette beszámolóikat eredményeik érdekességén túl érzelmileg is mélyen felkavaróvá.

## TISZTELET ÉS SZEMÉLYESSÉG

Az idei konferencia újítása, hogy a két szekciósáv között, az interaktivitást fokozandó, másfél órás műhelybeszélgetéseket terveztek; a három párhuzamos beszélgetés témája a PISA-mérések, az innováció és a művészeti nevelés volt. Ezekhez a beszélgetésekhez a téma avatott szakembereinek rövid felvezetését követően<sup>6</sup> mindenki hozzászólhatott, s nemcsak a felvezetésre, hanem egymásra is reflektálhatott. A műfaj tapasztalataink szerint beváltotta a hozzá fűzött reményeket; a sokszínű közönség

részvételével a témához kapcsolódó ismeretek, tapasztalatok élő szövevé alakultak. És nem utolsósorban, a beszélgetésnek ez a formája megteremtette az aktív részvétel, a személyes hozzájárulás élményét.

De talán mégsem a beszélgetésnek ez a szintje a legfontosabb: a Taní-tani konferencia kapcsán nem lehet nem beszélni az esemény személyességéről, otthonosságról, a találkozások érzelmi erejéről. És ez nemcsak azon múlik, hogy rég látott

kölcönös tisztelet  
és támogatás

szakmai és személyes barátok vannak jelen a közös térben és időben – sőt talán nagyobb részét nem azon. A plenáris előadások után bemuta-

tott, Trencsényi László 70. születésnapját ünneplő videóüzenetekben megszólaló szeretet, tisztelet és személyesség mintha nemcsak Trencsényiről és Trencsényihez szólna – mintha ez a beszédmód ennek a közegnek az anyanyelve lenne. Ezt a hangot halljuk a szervezők közötti elcsipett beszélgetésekben, ezen a hangon szólnak a személyes és hivatalos üdvözlő szavak, ezen a nyelven beszél a szervezők saját kezével megterített büféasztal, s ezen a hangon szól a szünetek végét jelző sürgetés is. Ahogy a kölcönös tisztelet és támogatás példája az a hagyomány is, hogy a konferencia megnyitásának és bezárásának szerepét a tanszék munkatársai megosztják egymás, a generációk között.<sup>7</sup> S hogy a zárszóból soha nem hiányozhat a vendéglátó kollégáknak és önkéntes hallgatóknak szóló köszönet. A Taní-tani hangulata, személyessége, a szervezők *jelenléte*, egymás iránti szeretete és respektusa az, ami mindenkire kisugárzik. És ezzel mintát adnak.

<sup>6</sup> Nahalka István, Halász Gábor és Gaul Emil felvezetésével, Knausz Imre, Varga Attila és Trencsényi László moderálásával

<sup>7</sup> A megnyitót az intézetigazgató *Ugrai János*, míg a zárszót a korábbi intézetigazgató *Knausz Imre* tartotta. Abban az időszakban, amikor *Knausz Imre* vezette az intézetet, ő nyitotta és *Trencsényi László* zárta a konferenciát.

Toldi R.



Vege