

KNAUSZ IMRE

Az iskolai nevelés fölöttébb szükséges voltáról

Oktatás és nevelés viszonyának néhány kérdése Loránd Ferenc életművében

Loránd Ferenc életművének középpontjában a tanítás áll. Provokatív szándék vezet, amikor ezzel a mondattal kezdem előadásomat. Lorándra ugyanis hajlamosak vagyunk úgy tekinteni mint a közösségi nevelés apostolára, a szocialista nevelőiskola ideológusára, amely összetételben persze a „nevelő” jellegén van a hangsúly. Továbbá és mindezzel összefüggésben mint a nevelélmélet oktatójára a Miskolci Egyetemen. Ráadásul didaktikai kérdésekkel alig volt lehetősége foglalkozni feladatokban ritkán szűkölködő életében.

Mégis azt gondolom, hogy igazából mindig a tanítás izgatta: hogyan lehet megértetni a fiatalokkal bonyolult összefüggéseket? Az értelemben hitt, abban, hogy ha belátunk valamit, az az egész életünket befolyásolni tudja. Hitt abban, hogy a lét dadogása mögött megragadható a törvény tiszta beszéde, és hogy az iskola elsősorban ezért van: hogy a felnövekvő nemzedék meglássa és magáénak tudhassa a múlt szövőszékén szőtt törvényt. József Attila idézése persze szándékos. És nemcsak azért, mert Loránd Ferenc is szívesen és gyakran idézte, hanem elsősorban azért, mert az értelem tisztelőnek ugyanaz a szenvedélye fűtötte, mint

hitt abban, hogy a lét dadogása mögött megragadható a törvény tiszta beszéde, és hogy az iskola elsősorban ezért van

a költőt. Talán mellékszál, de úgy érzem, ide tartozik és Loránd oktatás melletti elkötelezettségét bizonyítja, hogy a '90-es években, amikor munkásságának középpontjában a komprehenzív iskola magyarországi meghonosítása állt, és amikor a KOMP-csoportban együtt dolgozhattam vele, a csoport munkájának aránytalanul

nagy részét tette ki az új iskola tanterveinek és taneszközeinek megtervezése, és talán háttérbe szorultak az iskola szervezetével és belső világával kapcsolatos kérdések.

Bár nem adatott meg neki, hogy oktatásméleti kérdésekkel szisztema-

tikusan foglalkozzon, Loránd életműve alighanem rejt néhány kincset ezen a téren is. Egyetlen dologról szeretnék beszélni ezzel kapcsolatban: arról, amit ő a meghökkenés elvének nevezett. A '70-es években megszületett és csak röviden kifejtett gondolatban megmutatkozik Lorándnak az a ragyogó képessége, hogy a pedagógián kívül álló teoretikusok elméleteit pedagógiai kérdésekre alkalmazza. Ezúttal Brecht-ről van szó, akinek elidegenítési technikája nagy hatással volt Loránd gondolkodására. „A meghökkenés elve mint oktatás-módszertani alapelv – írja Loránd – azt is

jelenti, hogy az új ismereteket (dolgokat, jelenségeket, történéseket) is szokatlan, meghökkentő oldalukról mutatjuk be. Ez gyökeresen különbözik az uralkodó didaktikai és pedagógiai felfogástól, amely arra törekszik, hogy a dolgokat az evidencia oldaláról közelítse meg.²³ A hagyományos oktatás előszeretettel úgy tárja a tanulók elé az ismereteket, hogy azokat magától értetődőnek fogadják el, és ez voltaképpen azt jelenti, hogy nem érdekli, mit tudnak már a tanulók, elméjüket üres lapnak tekinti. Loránd javaslata viszont az, hogy éppen ellenkezőleg: induljunk ki abból, ahogy ők látják a világot, ahogy azt hiszik, hogy ismerik, ahogy magától értetődőnek tekintik, induljunk ki ebből a hétköznapi tudatból, és a meghökkentés eljárásaival világítsunk rá arra, hogy amit ismerni vélnek, azt valójában nem ismerik. Brecht szavaival: „Valami úton-módon érthetlenné tesszük a magától értetődőt, de csak azért, hogy ezáltal aztán annál érthetőbbé tegyük.”²⁴ Ahogy Brecht a színházban szét-szedi a valóságot, szétrombolja sematikus szemléletünket azért, hogy gondolkodásra késztesen, úgy akarja a Loránd-féle didaktika is meghökkenteni és gondolkodásra készíteni a tanulókat.

És ismét csak az értelem uralmának helyreállításáról van szó. Arról a meggyőződésről, hogy az ismeret lehet elnyomó is, ha elszakad a gondolkodástól, és lehet felszabadító is, ha a gondolkodás eszköze.

„Ha az ismeret az oktatási folyamat célja, ez nem egyéb, mint az általános elidegenedés kifejeződése az oktatásban: a dolog uralma az ember felett a megismerési folyamatban. Ezzel szemben, ha a felfedezés maga az oktatási folyamat célja, ez az ember uralmát biztosítja a dolgok felett a megismerési folyamatban. Ugyanis nem az ismeretek kebelezik be az ember energiáit, hanem az ember kebelezi be az ismereteket. A didaktikai céllal szervezett – tehát reprodukált – felfedezési folyamat célja maga a megismerő ember, nem pedig az ismeretek meghatározott mennyisége az emberben.”²⁵

De igazából nem erről szeretnék beszélni, hanem a körzőről. Vagyis arról, hogy az értelem fejlesztésének olyan előfeltételei vannak, amelyek már nem teremthetők meg az oktatással. Például a körző. Vagyis talán mégsem az. Loránd írja ugyancsak a '70-es években a Kertész utcáról:

„Az első napok egyikén egy kolléga leküldött hozzám egy gubancos hajú, mosdatlan pofikájú kis vagányt, akinek még mindig nincs se füzete, se körzője, se vonalzója. Azután egy félóra múlva kiderült, hogy ráadásul még otthona sincs, de hát ez kívül esik a matekórán, mit kezdjünk vele. A kör tananyag, körző nélkül pedig ki hallott már kört tanítani.”²⁶

²³ Loránd Ferenc (2002): Az önnevelés igényének és képességének fejlesztését szolgáló metodikai alapelvek. In: Uő: *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest, 79. o.

²⁴ I. m. 78. o.

²⁵ I. m. 82. o.

²⁶ Loránd Ferenc (2002): Túlkoros tankötelemek nevelésének problémái a dolgozók általános iskolájában. In: Uő: i. m. 47. o.

Az idézet torkon ragad, talán nem is annyira azért, mert a körző és otthon nélküli gyerek elképzelése annyira meg-rázó, hanem sokkal inkább azért, mert a jelenség annyira ismerős. A '70-es évekből kiszakadva hirtelen 2016-ban találjuk magunkat, és a „mosdatlan pofikájú kis vagányban” Sajókaza vagy Pécs-Somogy valamelyik szegény gyerekeit ismerjük fel. Ami Lorádnál a túlkoros tanulók speciális problémája volt, az ma a magyar közoktatás legfőbb problémája. Tömegesen találkozunk ugyanis olyan gyerekekkel, akiknek a tanulási nehézségei csakugyan „kívül esnek a matekórán”. A cél az intellektuális izgalom, sőt az intellektuális izgalom demokratizálása, de a tanárnak azzal kell szembesülni, hogy a gyerekek számára a savak és bázisok vagy a banderális hadsereg ismerete kettős vonatkozásban is teljesen értelmetlen: egyrészt nem akarnak továbbtanulni, és ezért nem érdekli őket, hogy mi van a bizonyítványban, másrészt ezek az ismeretek az életben is teljesen használhatatlannak tűnnek, legalábbis első pillantásra. A motivációról van tehát szó ott is, itt is: a Kertész utcában is és 2016 közoktatási valóságában is. Loránd pedagógiája ma aktuálisabb, mint valaha.

„Az oktatásnál ragadtuk meg a láncot, és csörögni kezdett az egész” – fogalmaz érzékletesen.²⁷ De mi is ez az egész? Milyen feladatokkal szembesül az a pedagógus, akinek a tanítványai nem hajlandók tanulni, azaz részt venni az iskola által szervezett oktatásban? Ha megpróbáljuk Loránd válaszait úgy rekonstruálni, hogy közben nem ragaszkodunk mereven ahhoz az egyszeri és bizonyára megismételhetetlen rendszerhez, amely a Kertész utcában létrejött, akkor nagyjából a következő válaszokat fogalmazhatjuk meg:

1. Először is nem a pedagógus szembesül a problémával, hanem az iskola. A hagyományos didaktika a motivációt a tanár feladatává teszi. A tanár jól tudja motiválni a tanítványait, ha meg nem, akkor bizonyára szakmailag nem eléggé felkészült. Az átlagos iskolában a pedagógus egyedül szembesül a motiválatlanságból fakadó nehézségekkel, és botladozásai közben irigykedve nézi sikeresebb kollégáit, akik úgy látszik, tudnak valamit, mert csak-csak meg tudják fogni tanítványait. Loránd álláspontja ezzel kapcsolatban egyértelmű: a probléma közös, együtt kell megoldást találni.

2. A második fontos elv – amelyet Loránd „szégyellni valóan egyszerű felismerésnek” nevez – a gyerekek életének egészére való figyelés. Ehhez azonban tudatosítani kell, hogy a tanuló nemcsak tanórai lény, akinek az élete az ismeretsajátításban merül ki, hanem van szabadideje, társas kapcsolatai, családjá, a Kertész utcaiak pedig még munkavállalóként is dolgoztak. A pedagógia figyelmének mindegyikre ki kell terjednie, nem abban az értelemben, hogy a tanuló egész életét uralnia kell, hanem abban az értelemben, hogy a tanuló csak viszonyainak összességéből érthető meg, és ez a megértés az egyetlen garancia arra, hogy sohase tévesszük szem elől: embereket tanítunk.

3. A harmadik elv a sikerélmény. Loránd számos megvilágító erejű fogalmának egyike az „akkumulált kudarcélmény” fogalma. A szegény sorsú gyerekek intellektuális önbizalmát, azt a hitet, hogy egy gondolati problémával egyedül is meg tudnak birkózni, nem kis mértékben maga az iskola építi le azzal, hogy

²⁷ I. m. 48. o.

kíméletlenül minősít és összehasonlít. A kezdeti kudarcok csökkentik a teljesítményt, és újabb kudarcokat idéznek elő. Ebből kiutat csak az iskola életének olyan megszervezése jelenthet, amely a sikert állítja középpontba. A siker részben abból fakadhat, ha az iskola tevékenységrendszere nem egyoldalú, azaz a különböző területeken ügyes gyerekek egyenlő esélyekkel juthatnak sikerélményhez. A Kertész utcában ez azzal is összefüggött, hogy a túlkoros tanulók dolgoztak, és Loránd a munkát is a nevelési rendszer részévé, a tanulókkal egyenlő súlyú tevékenységgé tette. Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy a siker-kudarc dimenzió csak a tanuló-tanár-tevékenység háromszögben értelmezhető. Loránd Ferenc nagy érdeme, hogy ebben az összefüggésben felhívja a figyelmet a tanulók egymás közötti kapcsolatainak fontosságára is. „Nem engedjük megteveszteni magunkat – írja – néhány gyorsabb felfogású gyerek nyüzsgésétől, és nem engedjük kibontakoztatni szellemi terrorjukat az osztályban. Az oktatás demokratizmusához az is elengedhetetlen, hogy minden gyerek minden tanórán egyenlő megszólalási eséllyel rendelkezzen, egyikükben se rekedjen meg a gondolat csupán azért, mert tudják, úgyis mindig X vagy Y fejt meg elsőnek a problémát.”²⁸ Ez nem kevesebbet jelent, mint a társas viszonyok egész problematikájának bekapcsolását a pedagógiai folyamatba.

4. És ez már átvezet a negyedik elvhez, a közösség elvéhez. Ez az a témakör, amely napjainkban a legkisebb hangsúlyt kapja, holott valószínűleg elengedhetetlen alkotórésze minden

motiváció-központú pedagógiának.

A '70-es évek Loránd-szövegeit olvasva kénytelenek vagyunk a szövegghámozás eszközével élni, azaz óvatosan lehántani a narratíváról és a fogalmi rendszerről azokat a rétegeket, amelyek a szocializmushoz kötődnek és mára óhatatlanul elvesztették aktualitásukat, és így eljutni ahhoz a maghoz, amely viszont nélkülözhetetlen számunkra korunk súlyos közoktatási problémáinak értelmezéséhez. Nagy a kísértés, hogy a mai iskolák pedagógiai állapotának fényében a Kertész utcai önkormányzat szigorú szabályrendszerét legalábbis irreálisnak és idejétmúltnak minősítsük, és ehhez természetesen tetemesen hozzájárul a szocializmus szellemét idéző makarenkói militarista nyelvezet. Nem is követhetnénk el nagyobb hibát. Az iskolai közösség megszervezése mindenekelőtt azért nélkülözhetetlen, mert a tisztán a tanár és a tanuló személyes kapcsolatán alapuló pedagógia a tömegoktatás körülményei között egyszerűen nem működik. Nem áll módunkban megismerni az összes tanulót, és fizikai képtelenség mindenkinek a személyes problémáival komolyan foglalkozni. Pontosan ezzel szembesült Loránd Ferenc a Kertész utcában, amikor társaival együtt arra az elhatározásra jutott, hogy makarenkói alapon szervezik meg az iskola közösségét.

A továbbiakban a konkrét Kertész utcai megoldásoktól elszakadva – de reményeim szerint azok szelleméhez híven – megkíséreltem általánosságban összefoglalni, hogy miért döntő jelentőségű az iskola közösségé szervezése a hátrányos helyzetű tanulók nevelési folyamatában.

- a) A közösség mindenekelőtt identitást ad. Ehhez persze arra van szükség, hogy a

²⁸ I. m. 46. o.

közösség jól működjön, sikeres legyen. A közösség által elért sikerek sikerélményt adnak a közösség összes tagjának.

- b) A közösség biztonságot ad. A hagyományos iskola rideg-formális világában a rosszul teljesítő tanuló könnyen válik elveszetté. A közösség viszont azt jelenti, hogy mindig van valaki, aki odafigyel azokra, akiknek kicsúszik a talpak alól a talaj, és ez a valaki nem feltétlenül a pedagógus. Ha van iskolai közösség, akkor a tanuló nem csavar a gépben, hanem ember, akit társak vesznek körül.

- c) A közösség követelményeket fogalmazhat meg tagjaival szemben, és ezzel a motiváció talán legfontosabb forrása lehet. A közösség által képviselt követelmények ereje lényegesen nagyobb lehet, mint a formális szervezet által kimérten adagolt elvárások. Valójában egy hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolában mindig az a kérdés, hogy egy iskolaellenes szubkultúra²⁹ alakul-e ki a tanulók körében, vagy egy tanulásra ösztönző légkör válik uralkodóvá. A közösség tudatos megszervezése elősegítheti az utóbbi lehetőség megvalósulását.

a közösség által képviselt követelmények ereje lényegesen nagyobb lehet, mint a formális szervezet által kimérten adagolt elvárások

- d) Alulmotivált iskolai közegben a fegyelem mindig központi problémává válik. Itt mindig a szabályokhoz való viszonyról van szó. Ha a szabályok nem kívülről adottak, hanem a közösség saját szabályai, és ha betartásukat nem egy formális-bürokratikus hatalom, hanem

maga a közösség kéri számon, azaz ha a szabadság szüli a rendet, sokkal nagyobb esély van a nyugodt és békés oktatásra. Itt persze le kell szögezni, hogy a szemünk előtt – a Kertész utcai tapasztalatok nyomán – egy demokratikus önkormányzat lebeg,

amelynek tanulók és tanárok egyaránt tagjai.

Fejtegetéseimet abban a tézisben foglalnám össze, hogy Loránd Ferenc pedagógiája fölöttébb aktuális. Ez a pedagógia a szegények felemeléséről szól, a motivációt állítja az oktatás középpontjába, és legfőbb tanulsága, hogy az iskolai motiváció csak a nevelés révén teremthető meg. A nevelés pedig nem más, mint annak a gondolatnak a következetes megvalósítása, hogy „embereket tanítunk, nem pedig gépekbe programozunk be ismereteket”.³⁰

²⁹ V. ö. Paul Willis (2000): *A skacok – Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

³⁰ I. m. 48. o.