

Vallomás Agârbiceanuról

Ahhoz a hazai magyar értelmiségi nemzedékhez tartozom, amelynek szellemi fejlődésére és a román kultúráról alkotott képének formálódására Agârbiceanu írói munkássága sajnos nem lehetett alakító hatással. A szűk látókörű, dogmatikus irodalomszemlélet és politika ugyanis éppen azokban az években rekesztette őt ki nemcsak a tankönyvekből, de kulturális életünk vérkeringéséből is, amelyekben a haladás igényeinek elkötelezett világképünket formáló szándék a leginkább számíthatott a valódi értékek befogadására. Hála az elmúlt másfél évtized kultúrpolitikájának, ma már tisztán látjuk nemcsak azt, hogy mit veszítettünk Agârbiceanu jellegzetesen erdélyi problémákból, izekből és színekből szőtt gyémántprózájának nem ismerése miatt, hanem azt is, hogy minden történelmi korlátan innen és túl mi az, ami ezt a hazai földön együtt élők testvériségét hirdető jelentős író, lapszerkesztőt és közéleti embert a helytállás ethoszát felmutató ember példaképévé teszi.

Különös véletlen eredménye, hogy ennek az utolsó mondatnak a tartalmát személyes élmények alapján alakíthattam ki. Az ötvenes évek első felében tizenéves egyetemi hallgatóként annak a kolozsvári Andrei Mureșanu utcának a közvetlen szomszédságában laktam, amelyen Agârbiceanu rendszeres napi sétáit végezte. Szinte naponként és a saját szememmel tapasztalhattam azt a tiszteletet, amelyben az elhallgatott magányban olvasói, „az utca népe” részesítette.

Most, hogy születésének 100. évfordulóján román író barátaim felkérésére én is beszélhetek róla, a sors ajándékának érzem, hogy a vele kapcsolatban kialakított értéktételeimhez, ha későn is, az eredetiben való olvasás valódi művészi élménye mellé az életközelségnek ezt a személyes élményét is felejthetetlenül hozzátársíthatom.

Azt hiszem, nem vagyok ünneprontó, ha mindennek ellenére bevallom, hogy sajnos most sem tudok eleget róla. Hogy remek regényén, az *Arkangyalok*on és jó néhány elbeszélésén kívül csak néhány publicisztikai írását olvastam. Egész életműve tudós értőinek, Ion Vlad és Mircea Zăciu professzoroknak az egész életmű ismerete fényében született elemzései, amelyek Agârbiceanu életművét a román irodalom és az egyetemes európai irodalom összefüggéseiben helyezik el, számomra ma is inkább a továbbtanulmányozásra ingerlés csábító forrásai.

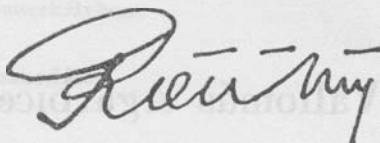
Elméletiróként a magam számára különösen ösztönző erejűnek Agârbiceanu írói életművével kapcsolatban annak a kérdésnek a további boncolgatását érzem, hogy miként vált a remek líraiságtól csillogó mondatokon átsűrű humanizmus, népi hazaszeretet, az itt-ott problematikus filozofikum *ellenére*, a XX. századi román próza méltán megőrzésre érdemes értékévé.

Mi, kolozsváriak jogosan lehetünk büszkéek arra, hogy az Agârbiceanu-életmű irodalomtörténeti jelentőségének a tisztázásában és más nyelvekre történő tolmácsolásában talán a legjelentősebb feladatot vállaltuk. Kolozsvári tudós író, Mircea Zăciu írta meg az első remek Agârbiceanu-monográfiát, kolozsvári írók írták azokat a problématisztázó Agârbiceanu-tanulmányokat, amelyek révén az író lassan elfoglalja méltó helyét irodalmunk történetében és az irodalmi köztudatban. A Kolozsvári Írók Társasága három tagjának, Szilágyi Andrásnak, Fodor Sándornak és Veress Magdának köszönhetjük az *Arkangyalok* és több elbeszélés magyarra fordítását. Az sem lebecsülendő tény, hogy az utóbbi évek józan irodalompolitikai légkörében kolozsvári írók álltak ki elsőként Agârbiceanu életművének elismertetése érdekében.

Mondjuk el most ezért köszönettel, hogy az ő munkásságuk közvetítésével harcol Agârbiceanu életműve a csöndet borító idő könyörtelenségével. Mert nem igaz, hogy a művészet valódi értékeinek nincs szükségük a megtartó emlékezet éber tartására. A kultúra embermelegítő lángjához el kell vezetni az embereket. És

Ihetőleg akkor, amikor a szellem a leginkább megérett az értékbefogadás mágiájára. De ha erre a történelem nem mindig teremt lehetőséget és feltételeket a megfelelő időben, ezt a munkát megkésve is, de el kell végezni.

Agárbitceanu életművének mai méltatása, hiszem, ennek a krédónak az igazát szolgálja.



Jogosítvány nélkül?

Neves líceum jeles osztályában próbálok feleletet kapni arra, hogy milyen fokú tizenéveseink önismerete. A vizsgálat módszere magától adódó, önvallomásokat kell összevetnem objektív mérések — a lélektan különféle területeiről származó vizsgálatok, illetve iskolaszociológiai kutatások — eredményeivel, s ha ezek elsősorban a magam számára tanulságosak, egy részük iránt az iskola is érdeklődik. Összefoglalom tehát a lényegét egy rövidke dolgozatban, mellékelek pár egyszerű, közérthető statisztikát, pár diagramot, s az év végi szakmai tanácskozáson más dolgozatok mellett az enyém is elhangzik. Utána kérdésözoen, csodálkozás, kiderül, csupa olyant mondtam, ami az iskolában dolgozó, de lélektannal, szociológiával, nevelélelmélettel kapcsolatba alig kerülő szakmai csoportosulásnak újdonság.

Szándékosan írok szakmai csoportosulást tantestület helyett, ugyanis iskolánkban réges-rég a múlté a homogén tantestület, amelyben csak egyetemet végzett szaktanárok tartoztak. A múlté volt ez már akkor is, amikor magam tanultam a neveléstudományt — majd húsz évvel ezelőtt —, már akkor is tanítók, tanárok, műhelyoktatók alkották hajdani iskolám, a Brassai Sámuel Líceum tantestületét, s már akkor sem volt neveléstudományi megalapozottság szempontjából egységes ez a testület, a mai iskolához képest azonban feltétlenül egységesebb volt, hiszen a mai diákok tanítja tanár, iskolai műhelyoktató, üzemi szakmunkás, mester és mérnök, az iskolához tartozó, tanári állományban működő mérnök-tanár és betanító mérnök, hogy például a bentlakókkal foglalkozó, rendszerint csak liceumot végzett nevelőket most ne is említsem. Borzasztóan heterogén tehát az az oktatói-nevelői csoportosulás, amely manapság líceumainkban „a tanári csapatban játszik“, s ha hiszem is, hogy emberileg valamennyien kitünően megállják helyüket, abban viszont kételkedem, hogy egytől egyig tudatában vannak a rájuk háruló feladatok jelentőségének.

Hogy amit írtam, sértés, egy testület lebecsülése? Kérném indulatos olvasóimat, gondolkozzanak és számoljanak együtt velem. Abban, gondolom, egyetértünk, hogy az iskolában tevékenykedő szakembernek szakmáján kívül a neveléshez, illetve az oktatói-nevelői munka alaptudományaihoz is kell értenie. Már a szó — tanár, nevelő, pedagógus, ez utóbbi magyarul gyermekvezetőt jelent — eleve meghatározza az iskolában dolgozó felnőtt státusát, abban, gondolom, szintén egyetértünk, hogy a vezetéshez a vezetőknek többet kell tudnia, mint vezetőjének. Ha ez igaz az oktatás tartalma vonatkozásában, akkor ugyancsak igaznak kell lennie a nevelés útján kialakítandó tulajdonságok, jellemvonások stb. tekintetében is, tehát az iskolában dolgozó felnőtt tudnivalói között jelentős helyet foglalnak el a neveléstudománnyal, oktatáselmélettel, egyáltalán a pedagógiával s az ehhez kapcsolódó többi tudománnyal kapcsolatos ismeretek, a fizika, technológia, zene vagy anyanyelv és irodalom szakos tanárnak tehát nem csupán ezekhez a szaktárgyakhoz, de legalább a pedagógiához — oktatáselmélethez, nevelélelmélethez, iskolaszervezéshez —, az általános és szaktantárgyi módszertanhoz, az általános gyermek- és nevelélelektanhoz, az általános és iskolaszociológiához, a tömeglelektanhoz, valamint az iskolaegészségstanhoz kell értenie. Az iskolán kívüli — az ifjúsági szervezetekben végzendő —, illetve klubmunkához, népnevelői tevékenységhez szükséges elvi és gyakorlati ismereteket most nem kérem itt számon, bár joggal tehetném, hiszen nincs településünk, amelynek ifjúsági szervezeteiben, művelődési életében és népnevelői hálózatában ne dolgoznának okleveles tanárok. Ha pedig valaki kételkedne abban, hogy mindehhez szükség van, az talán vegye elő a tanári státust meghatározó rendelkezéseket, amelyek előírják minden nevelő, oktató számára

a tanult szakmája ismeretén kívül azt, hogy az ifjúsági szervezetek életében, a művelődési-műkedvelői életben népnevelőként illik tevékenykednie.

Ha ez így van, akkor vegyünk talán elő egy egyetemi leckekönyvet. Előttem egy nyelv és irodalom szakot végzett, az egyetemen öt évig tanult tanár hajdani leckekönyve fekszik. Tőle 25 vizsgán és kollokviumon kérték számon azt, amit az illető nyelvvel és irodalommal kapcsolatosan tanult, 6 számonkérés idegen nyelvekre, 3 különféle társadalomtudományi tárgyra, 1 a testnevelésre vonatkozott. A jelenlegi tanári mesterségéhez szorosan kapcsolódó pedagógiából, neveléslélektanból és módszertanból háromszor vizsgázott az egyetemen. Fogjuk fel a vizsgatanítást is számonkérésnek, ám ennek ellenére az egyetemi számonkérések alig 8,8 százaléka vonatkozott a jelenlegi mesterségéhez szükséges tantárgyra — holott a felét kellene kitenniük.

Ez sokakat meggondolkoztathat: hogyhogy a felét? Elvégre az illető filológus, nem pedagógia szakos! Visszadobnám a labdát: bocsánat, az illető tanár, és csak azután filológus. Legrosszabb esetben is tanár és filológus, filológus és tanár, egyenlőségelet téve a két minősítés közé. Az iskolában tanító tanárról ugyanis nem azt állítjuk, hogy filológus, hanem hogy tanár, őt nem azért tartják az iskolában, hogy — természetesen azt — nyelvjárási jelenségeket kutasson, hanem hogy — például — német nyelvre és irodalomra tanítsa az V—VIII. osztályos kisdákókat. Ha pedig erre képtelen, vagy ezt nem megfelelő módon végzi, akkor lehet kiváló filológus, tanárnak azonban nem való, s másutt a helye, nem az iskolában. De mi lesz azokkal, akik az iskolába lépés, a katedrára állás előtt semmiféle pedagógiai képzést nem kaptak? Minden tisztelem a műszaki tudományok művelőit, ám a mérnök-tanárok nevelési szempontból, sajnos, éppolyan keveset értenek az iskolához, mint ahogy a kizárólag pedagógiát tanult szakember nem ért, természetesen azt, a statikához, alkalmazott elektronikához vagy a szteroid hormonok nagypári szintéziséhez, de hogyha matematika-fizika, elektronika vagy gyógyszeripari liceumhoz kerülne tanárnak, legalább ezeknek a tudományoknak az alapelemeivel meg kellene ismerkednie. Ha pedig ez a helyzet az egyetemet végzett mérnökökkel, akkor hogy állunk például a mesterek pedagógiai-lélektani tudásával? Ők ilyen képzést nem kaptak, amint nem kaptak efféle a gyári — üzemi — gyakorlatot vezető, diákokkal foglalkozó szakemberek sem. S szerencsés az a diákcsoport, amelyik pedagógiai érzékkel, gyakorlati üzempedagógiai, munkalélektani, vezetéstudományi ismeretekkel rendelkező gyári szakembert kap irányítóként, mint ahogy jaj az ellenkező fajta szakember kezébe kerülőnek! Ültessünk nyergesvontató kormányához nagyon sokat tudó, ám az autózetről eddig csupán egyetlen szakkönyvet véletlenül elolvasott művészettörténészt, majd küldjük el őt, vezesse el Koppenhágáig az értékes áruval megrakott nyergesvontatót, nos, egy ilyen esetben az autózető körülből abban a helyzetben lesz, mint mikor a termelésből jött szállítástechnikai mérnököt ki-nevezik egy szállítástechnikai liceum vezetőjének vagy akár csak egyetlen osztály irányítójának. Mindkét próbálkozás hályogkovácsosdi, de míg az elsőhöz hasonló senki meg nem merne próbálni — tiltja ezt a Közlekedési Törvény, amely a megfelelő jármű vezetésére feljogosító hajtási jogositvány nélkül kormány mellé ülni sem engedi az állampolgárt, okkal és joggal, és tiltja, illetve tiltán ezt a leg-elemibb gazdasági irányítási fegyelmet, amely szakképzetlen egyénre nem bíz értéket stb. stb. —, a másodikat minden lelkiismeret-furdalás nélkül megtesszük, hiszen ez esetben „csak“ gyermekeinkről, „csak“ a társadalmi jövőjéről van szó. A szaktantárgyak és a gyakorlati oktatás szinte felét teszi ki gyermekeink iskolai foglalatosságainak. Vegyük már észre, hogy a szaktudást semmiféle jóindulat nem pótolhatja!

Persze, azt is mondhatná valaki, hogy minek annyi elmélet, pedagógia, lélektan, szociológia az iskolában, elődeink sem elméleteltek annyit, mégis elvégezték az iskolát, tanáraik iskolaszervezéstán nélkül is tudták őket irányítani. Nem igaz. Ha ez így volna, nem alakult volna ki már a társadalmi fejlődés hajnalán a társadalmi tapasztalat átadására szakosított embercsoport a gyermeknevelés művelésére. Oktatáselmélet, neveléselmélet, iskolaszervezéstán nélkül nincs tanítás, nevelés, nem létezik az iskola mint intézmény; pontosabban, lehet tanítás, nevelés, lehet iskola, de az olyan is. Azoknak, akik azt kérdezik, minek lélektan az iskolába, talán figyelmükbe ajánlom azt a tényt, hogy 1939-ben már a Kuhlmann—Anderson-teszttel vizsgálták iskoláinkban a 9—14 éves gyermekek, s a Lahy—Nestor-teszttel a 14—18 éves tanulók non-verbális intelligenciáját, s a vizsgálat országosan ajánlott volt, olyannyira, hogy a teszteknek jogositott magyar fordítása is készült, magyar tannyelvű iskolák használatára. Jelenleg iskoláinkban lélektanítás nincs, tanáraink a tesztekkel csak nagyon rosszat vagy csak csodákat hallottak, személyes tapasztalatuk velük kapcsolatban nincs, lélektani megfigyelés, rendszeres vizsgálat, pályaalakmassági és szakszerű pályairányítás úgyszintén. Hasonló a helyzet az is-

kolaszociológiában. Ilyen irányú kutatás alig folyik, iskoláinkban a szociológusnak hivatalosan keresni valója nincs, ritka eset, hogy valamelyik iskolaigazgató ilyen mód-szerekkel próbáljon választ keresni az iskolát foglalkoztató egyik-másik kérdésre. Parafrazáljam azt, amit Mérei Ferenc írt a pszichológiával kapcsolatban? Hogy a pszichológiát, pedagógiát, szociológiát általában nem szeretik, „hol azt feltételezik, hogy átlát a test burkán, és kibogozza titkainkat, ezért óvakodni kell mágiájától, hol meg azt gondolják, hogy handabandázik, üres tétélekkel dobálózik. Az egyik azt hiszi, hogy mindent tud, a másik azt, hogy semmit sem tud.“

S hogy ez mennyire így van, jól kitűnik abból, hogy hovatovább tanárképzésünk egyik oldala elsenyved, ha az oktatási-nevelési, diákmegismerési tantárgyak nem kapnak fontosságukhoz méltó helyet egyetemi tanterveinkben; abból, hogy műszaki vezetőképzésünkben — műszaki egyetemeink tanterveiben — 4-5 év alatt következetesen nem jut hely bár a felnőttpedagógiának, munkalélektannak, üzemszociológiának; abból, hogy középszintű vezetőképzésünk tananyagában minden van, csak éppen az emberrel való bánás módja marad ki belőle. És ez meglehetősen nagy baj, mert elülteti műszaki vezetőinkben azt a tévhitet, hogy az ember is olyan, akár a gép, ha bekapcsolják, működik, ha kikapcsolják, megáll, ha kap üzemanyagot, termel, ha nem kap, nem, s ha elromlik, akkor különösebb nehézség nélkül pótolni lehet. Iskoláinkban tanító nevelőink — beleértve a műszakiakat is — csupán munkakörük felét-kétharmadát képesek megfelelő elméleti ismeretek birtokában szakszerűen ellátni, a maradék ellátásához jószerevével csak közvetlen tapasztalataikra támaszkodhatnak. Hogy a helyzet megváltozzék, elsősorban a köztudat megváltoztatására lenne szükség: tényként kellene egyszer s mindenkorra tudomásul vennünk, hogy tanítani csak arra képesítő jogosítvány birtokában lehet, hogy az egyetemi oklevél nem azonos a tanári oklevéllel, s a tanári szakma elsajátításához nem elegendő fél év lélektan, egy év pedagógia és másfél év módszertan befűlése, ahhoz ezekből a tárgyakból és segédtudományaikból legalább annyit kell tudni, mint a jövőendőbeli tanár szaktudományából: fizikából, kémiából, magyarból vagy történelemből. Rehabilitáljuk tehát tanárképzésünkben a sajtótanári munkára felkészítő tárgyakat, addig, amíg ez lehetséges. Ugyanakkor akadályozzuk meg, hogy jogosítvány nélkül „nevelhessenek“ erre fel nem készült, mégoly jóindulatú és egyébként képzett szakemberek az iskolában; mérnök-tanár, mester, különösen pedig iskolai vezető csak olyan műszaki lehessen, aki a pályára lépés előtt vizsgával is bebizonyította legalább az elemi jártasságok ismeretét.

Kovács Nemes

Átmeneti állapotok

1. Ma már vitathatatlan, hogy a kultúrát nem az átlagember felett lebegő képződménynek kell tartanunk, olyan szférának, amelybe csak keveseknek, a kiválasztottaknak van bejárásuk. A kultúra az egyéniség egyik döntő hatású alakítója s megnyilatkozási lehetősége. Mint ilyen, csak emberi közegben él és alakul. Ezért is használunk az egyén jellemzésére olyan kritériumértékű fogalmakat, mint beszédkultúra, viselkedéskultúra, öltözködéskultúra stb. A kultúra tehát nem fényűzés, nem teher: létezési forma az ember számára. Az iskola feladata pedig ennek tudatosítása.

2. A sajtóban az utóbbi időben elszaporodtak az iskolai oktatással egyoldalúan foglalkozó cikkek. Az oktatásban klasszikusnak számító, s valljuk be, kissé elavult módszer kizárólagos létjogosultságát akarják elfogadtatni: az órán történő információátadásét. Természetesen, alapjában véve szükséges és nem minden eredmény nélküli próbálkozás: biztosítani kell a kommunikációs folyamat minél teljesebb „zajmentességét“, a közlemény entrópiáját, kiválasztani a legmegfelelőbb kommunikációs típust. Mindez a tanár képességeinek függvénye. Anélkül, hogy a tanárra háruló felelősséget valamilyen mértékben is csökkenteni próbálnók: vannak a tanár képességeitől független, munkájának eredményességét mégis súlyosan károsító tényezők. Iskolai oktatásunk „műveleteseztlen“, információközpontú. Figyeljük csak a tankönyveket: leírnak, összefoglalnak, rendszereznek, a legvitathatatlanabb té-

nyekre rákérdeznek. Hasonló a tanár feladata is. S mindez annak érdekében történik, hogy a tanuló egyszer s mindenkorra *minél többet* raktározzon el agytekervényeiben! Mintha soha többé nem nézhetne utána a hiányzó ismereteknek. Bölcs eljárás, mert a diploma megszerzése csak az iskolai évek alatti kemény munkára ösztönzi (= kényszeríti) a tanulót. További távlatot nem villant fel. Tehát nincs lehetőség információszerezésre képes embert kialakítani. Nincs idő órán (is!) új-ságot olvasni, cikkeket megbeszélni vagy írni, rádiót hallgatni, műsorokat kiértékelni, közönséghez szólni, könyveket elolvasni, összegyűjteni. Képeket szemlélni, beszerezni, otthon a falra kiaggatni. Lemezt, hangszalagot hallgatni, a tanuló rendelkezésére bocsátani. Kísérleteket végezteni: úgy, hogy abban a tanuló örömet lelje, hogy élményt jelentsen számára, hogy a kikapcsolódás, a szabad idő lehetőséget nyújtson az elmélyülésre. Mert csak ezek biztosításával van — ha van! — fedezete annak a kijelentésnek: a tanulót nem érdekli. Az igény egyik vonatkozását 1930-ban fogalmazta meg Gaál Gábor: „A tárgyak és technikai produktumok ama kora, amiben élünk, már most is látható, mennyivel nagyobb mértékben használja fel mind életében, mind propagációjában a képet. A kép világosabban beszél, mint a szöveg. A kép közvetlenebb — s íme [...] a közönség is és az ifjúság is felkészületlenül rá. Nem ismeri az ábécéjét.” Ismételjük: 1930-ban írta Gaál Gábor. Tehát több mint fél évszázad múltán elmondhatjuk, indokolatlanul tulajdonítunk túl nagy szerepet a verbalitásnak. A komplex követelményrendszer pedig kidolgozatlan. Így a tanár szerepe lefokozott. A tanuló egyéb információforrást keres és talál, s művelődik — kiszolgáltatva.

3. Az iskola nevel. Értékrendszereket közvetít. A kérdés azonban: mennyire reálisak és hatékonyak ezek. Megtanítják például a tanulót arra, hogy a regényekből vagy a tudománytörténet tárházából válasszon magának eszményképet. Tehát olyan ideális személyt, akinek magatartását példaképpben konkretizálódva nem tanulhatja meg. S így alakul ki a szomorú kettősség: a hangoztatott „aszketikus”, ideális és az alkalmazott „hedonista” modell. Az egyik, mert a tanulótól (felnőtől) elvárják, s a másik, mert az egyén irányítás nélkül csak ilyen alakíthat ki.

Vitathatatlan, a nevelő, a szülő bizonyos rossz hatások elől nem zárhatja el a gyermeket. Van viszont egy lehetősége: szóban ellensúlyozni. És él ezzel, ilyenformán: „Ne cigarettázz!” — mondja, miközben ő maga cigarettára gyűjt. — „Tanulj, mert csak úgy érvényesülsz!” — mondja, mikor a szomszáddal leül egy kárfütyapartira stb. S a gyerek, ha elég erős egyedül itélni, nem cigarettázik, tanul stb. Ha nem, kivárja a kellő pillanatot. Kialakul a környezetek és cselekvések kettőssége: hol és mit szabad. Ez az életmód is fegyelmeyeztettséget igényel.

4. Időszórni lenne az iskolai jutalmazás- és büntetésszféra, illetve a kettő arányának felülvizsgálása. Lényegében mindkettő ugyanazt a célt szolgálja. Ha az iskolai munka lehetővé teszi a tanuló energiájának lekötését és — hosszabb távon — felszabadítását, célt állít a tanuló elé, s ösztönözni tudja annak elérésére, a szankciók fölöslegessé válnak. A verszegény, távlatatlan, sematikus munka egyetlen eszköze a büntetés. S ez, amellettt hogy a kreativitást elfojtja, a szándékosan elkövetett kihágások számát növeli.

Törekedni kell az autonóm, önszabályozó közösség (osztály, iskola, család) kialakítására. A tanár csak szükség esetén avatkozzék be a közösség életébe, s akkor sem a mindentudó felnőtt hivatalos minőségében.

5. Piaget az egyént értelmi fejlődésének mindegyik szakaszában autonómnak és aktívnak tételezi fel. A gyakorlatban mégis korosztályok életéből éveket tekintünk átmeneti állapotnak, lappangási időnek, s így a dinamikus fejlődéstől megfosztjuk, passzivitásra kényszerítjük őket. Ilyen például az iskoláskor. (Nemcsak ez, természetesen.) Hasonlít ez a fekete dobozhoz, 14 évesen a gyermek belép a középiskola kapuján, s mikor 4 év után kilép, még nem tudjuk, mi lesz, ki lesz belőle.

Nem találtuk meg a makarenkói modell alkalmazásának lehetőségét. A tanuló aktívan felhasználható az iskolai gyakorlatban. Tudása alkalmassá teszi arra, hogy a nála 1-2 évvel fiatalabb számára akár információkibocsátó, akár információmeg-erősítő legyen — megfosztva ezáltal saját ismeretszintjének, társaival szembeni felelősségérzetének tudatosításától. Elképzelhető még egy-két lehetősége annak, hogy a tanuló alkalmazza tudását. Az általános műveltségnek nevezett szellemi értékrendszer a köztudatban nagyon is iskolai műveltség érvényességű. Sokan védik, és kevesen áhítják. Kisközösségekben (pl. egy város közeletében is) a tanuló információkövetítővé válhat, az „iskolakultúrát” közvetítve bizonyos társadalmi csoportok felé (előadás, irodalmi, művelődési kör, beszélgetés), természetesen a tanár irányításával. Érzésem szerint a végsőkig egyoldalúsodtak, megkövültek a kommunikáció formái. És ez kultúránknak nagy fogyatékosága, vesztesége. Generációk között például csak a fentről lefelé való ráhatás az elfogadott. Ennek fontosságáa vitathatatlan, hiszen ez a kommunikációs típus közvetíti egy közösség identitástudatát,

de nem kizárólagosan. S szubjektivitása miatt veszélyes is lehet. Mivel a vertikálisan terjedő legfrissebb információkra a fiatalabb korosztály a fogékonyabb, szűkebb lenne a letről felfelé ható információterjedés is. Egyetlen példa, iskolai vonatkozású: sok munkás- és földműveszülő (s nem kevés értelmiségi) számára ismeretlen az az anyag, amelyet a gyermek az iskolában elsajátít. Szinte minden előző tanulásra ösztönzi gyermekét, de bevallottan vagy titokban idegenkedik is az elsajátítandó ismeretektől. Vagy szülői tekintélyét veti latba, vagy felemás, torz megoldásokra ösztönzi a gyermeket. A helyzet, természetesen, visszas. Szerintem elvben elképzelhető lenne az együtt haladás is. S ez biztosítaná a tanulás igazi művelődését. Tizedikes tanulók nyilatkozatai: „Szüleim egyszerűen nem érdeklődnek az ilyesmik iránt”; „Tanulmányi eredményeimet az ellenőrző könyvemen keresztül ellenőrzik”; „Őket a jegy érdekli és az évharmadvégi eredményeim”; „Senkivel sem beszélem meg az iskolában tanultakat”; „a bátyámmal”; „a nővéremmel”. Így alakul ki a gyermekben, s talán egész korosztályokban, a magáramaradottság-érzés. S a műveltség „iskolakultúra” jellege is így válik hallgatólagosan elfogadottá.

6. Az iskolai munkába minden érdekelt félnek lehet beleszólása. A tanulónak is! S ha véleményére nem vagyunk kíváncsiak, fel kell figyelni a negatív visszajelzésre. Ilyen a lógás is. Lehetséges motivációk: „A tanár valamikor diák volt. De elfelejtette”; „A lógás az analomtól való menekülés az iskolai életben”; „A hiányzó könyv, vonalzó, ceruza szekundát jelent”; „Az egyenruha kifogástalan kell hogy legyen, mert ha nem, negatívan befolyásolhatja a tanár kedélyállapotát, és nagylelkű szekundaosztóvá válik”; „A tanár nem gondol arra, hogy az általa tanított tantárgyon kívül még más is létezik”; „Az óra unalmas”; „Fenn ülünk éjjel háromig is, és gyúrjuk az anyagot. S ha elfogy a »karbantartó«, akkor vagy lógunk, vagy sírunk egy nyomorult hetesért. Esetleg dühöngünk”; „Sajnáljuk szüleinket, akik jobban aggódnak jegyeink miatt, hamarabb sírnak, mint mi”; „Atavisztikus visszahatás. A lógás a szabadságvágy, a kitörés, a rendkívüliség, a feleselés esz-köze. A serdülő lelkiállapota tele van ellentmondásokkal, kudarccal, ideálokkal”; „Az igazolatlan hiányzások miatt húzzák le a magaviseleti jegyet. Egyes esetekben összetéveszthetőkké válhatnak azokkal, akik tanárt sértettek, ablakot, ajtót, fejet törtek be, loptak” stb. Persze, a diák érzi azt is, hogy „a lógás lényege abban áll, hogy egyrészt valaki nem teljesíti kötelességét, másrészt pedig kitér a rá háruló esetleges nehézségeket, következmények elől.” És a segélykérés:

„Társaim nevében kérem a felnőttek segítségét is. Mit lehetne tenni?”

keszeg vilmos



Deák Ferenc: Kányádi-illusztráció