

Egyenlő esélyek, ahogy egy korábban sok tantárgyat tanító, most művészeti iskolai tanárember látja.

Mit mondana egy néhány éve pályát kezdett tanárember, ha azt hallaná a telefonból, hogy az irodalmi lap az esélyegyenlőségről...és szeretné... ha valamit.... mert...

Nevetne, értetlenül kérdezne vissza, dühöngne, vagy elszomorodna.1[1]

Nevetne, mert neki ez valahogy nem tűnik problémának. Persze, persze, óriási különbségek vannak a gyerekei között. Egyik húsz perc alatt nagy nehezen összerak az agyaglapocskákból egy kis lapostetejű kockaházat, majd elkezd nyüglődni, menne hátra a játékokhoz játszani, kell hozzá némi falkavezéri ráhatás, hogy folytassa a munkát, belekezd egy mechanikus járdalap készítő, mintázgató játékba, de azt is hamar megunja, az óra utolsó tíz percében már csak matat, ténfereg, mosogat, pakolászik. A másik meg még szünetben is gazdagítja tetőtér beépítéses csodapalotáját, ablakdeszkákkal, könyöklőkkel, szobrocskákkal. Van, aki nem hagyja, hogy bárki is beleszóljon a munkájába, a másik folyton támogatást, segítséget kérne, szeretné, ha a tanár csak vele foglalkozna. Nem párkapcsolatot igényel, mert kell neki a csoport nyüzsgő háttérzaja, de a tanár legyen az ő birtoka, ezzel ő is birtokosává válik a csoportnak. A harmadik meg el-elkalandozik a magától, segít a lemaradóknak. Ilyen a gyermek. Ismerős helyzetek, a főiskolán szembesült velük, bevezetést kapott a gyermekek társas és egyéni lélektanába, megtanult mozogni a gyermekcsoport szociális terében. Vannak néha extrém esetek, amik számára kezelhetetlenek, ilyenkor vezetői segítséget kér, ami vagy módszertani tanács, vagy a gyermek kiemelése a csoportból.

A teljesítmények természetesen soha nem fognak egy szintre jutni. Vannak persze arányeltolódások, egyikük tehetségesebb a logikai feladatmegoldásban, másoknak jobb a memóriája, de az osztály kis mindenben lemaradtja soha nem lesz első valamelyik tantárgyi versenyben, noha az egyszerű, mechanikus feladatokban néha túlteljesíti az osztály lobogó észembereit. Ötödikre, nyolcadikra a különbségek nőnek, vagy fogynak, hisz a gyerekek nem monoton egyhangúsággal fejlődnek, de azért alapvetően nem fognak eltérni született képességeik meghatározta pályáiktól.

Hogy mi van a kezelhetetlen gyerekekkel? A diszlexiással, a diszgráfiával, a diszkalkuliával – meg mindenféle más diszesszel?

Hát, néha tényleg előfordul, hogy valamelyik gyerekek nagyon nehezen megy valami. Nagyon unja. Visszahőköl, elhárítja a feladatot. De a nehézségek azért vannak, hogy leküzdjük őket. Ilyenkor aprózzuk kicsit a lépéseket. Ők lassabban haladnak a feladattal, több a játékos, pihentető, frissítő kitérő. Meg persze ilyenkor rájuk kissé erősebb a tanár „ráhatása”, nem is az, hogy több figyelem jut rá, mert akkor villámgyorsan ráébredne a gyerekcsoport, hogy a hibázásokkal lehet megszerezni pár másodpercre a tanítót, és ezt csak azzal lehetne ellensúlyozni, ha ez a jelenlét egyúttal fenyegetést is hordozna, ami viszont visszaütne a másik oldalon.

Pályakezdő fiatal tanítónk itt elmesélné, micsoda művésze a figyelemmegosztásnak főiskolai módszertan tanára, aki nagyon rá tud érezni, mennyi ideig hagyhatja magára a feladattal a gyerekeket, majd hosszan mesélné

1[1] És akkor eltekintettünk attól a - vélhetően törpe kisebbségtől – akinek gyűlölet villanna a szemében: még hogy esélyegyenlőséget ezeknek a mocskos...vagy protokolláris (üdvözült?) mosoly öntené el az arcát: „oh, igen, mi valamennyi kis nebulónknak egyenlő esélyeket biztosítunk. Ami persze távolról sem jelenti azt, hogy példa pedagógusaink valami létező többség nevében beszéljenek.

azokról az oktatástechnológiai eredményekről, amik lehetővé tették, hogy figyelmét a gyerekeknek tartogassa. „Ha pl, az agyagházakat építették, előre lenyújtott a nyújtógéppel annyi agyaglapot, amennyit várhatóan elhasználhattak a gyerekek, de bekészített néhány kézi nyújtókészletet is, hogy ha mégis többre lenne szükség, elkészíthessék, illetve, aki belefárad az építkezésbe, mechanikusabb tevékenységet is választhasson[2].

De hát minden iskolában van teljesen kezelhetetlen gyerek, aki szándékosan szétrontja a szomszéd munkáját, kijelenti, hogy ő most ki akar menni labdázni, vagy zokog, hogy miért nincs itt az anyja.

- Esetileg persze előfordul ilyesmi, az otthon túlfegyelmezett, vagy „túlmotivált” (fiam neked zseninek kell lenned minden áron!) gyerekekkel, és ha nem sikerül változtatni a családi körülményeken, bizony ő a kisegítő iskolába kerül, kisebb csoportba, hasonlóan nehéz estek közé, ahol a tanuláshoz jóval erősebb a személyiséggyógyítás, de ez nagyon ritka, hisz ez már az óvodában kiderül, és többnyire már ott sikerül korrigálni a dolgot.
- Na, de mi van azzal a gyerekekkel, aki egyszerűen csak föld lusta, nem csinálja meg a házi feladatát...
- Házi feladat? Mire tetszik gondolni. A gyerekek napi hat-nyolc órát az iskolában töltenek. Ezt még fejleljük meg valami otthoni tanulással? Netán egy táskában cipeljék ide-oda a taneszközeiket a szülői ház és az iskola közt?

És innen arról folya a rögeszmeccsere, hogy milyennek is kell lennie egy iskolának.

Értetlenül visszakérdez:

-Esélyegyenlőség? Hogy egyenlő eséllyel oldjon meg egy matekpéldát? Dobjon hárompontost? Fogalmazzon meg egy beszámolót? A mi iskolánk egy matek-testnevelés tagozatos iskola. Pörgetjük a gyerekeket ezerrel, fejlődnek is rendesen, már ahol megkapjuk a családtól is a támogatást, nem etetik agyon a gyereket, nem kényeztetik túl. De senkit nem fejleszhetünk az adottságait meghaladó mértékben, így a különbségek bizony nemhogy csökkennek, inkább növekszenek, és ez így is van rendjén. Egy tornász miért dobjon felpályáról kosarat, egy kosaras miért ugorjon hátra szaltót? Esélye sincs rá!

Dühöngne.

Esélyegyenlőség? Szóval megint új pedagógiai programot kell írni, ahol a gyermekközpontú, személyiségfejlesztő, demokratikus...stb címszavak közé most majd az egyenlő esélyek biztosítása is bekerül. Kapunk egy százegynéhány oldalas dokumentációt, mérőlapokkal, intézkedési tervvel. Pályázhatunk pénzekért, amikből fedezhetjük az esélyegyenlőségi program adaptálást végző tanárok különmunkadíját, a programfejlesztés költségeit. Ha nem kerül be, visszadobja a szakértő. Ha ott van,

2[2] És bocsásson meg az olvasó, ha érveléstechnikai okból többször is visszakanyarodom ehhez a házépítéshez, azt a látszatot keltve, mintha más sem történe az iskolában.

mindenki megnyugszik. Hogy a fenekünk változatlanul kivan a nadrágból, hogy csak azért nem tűnik fel senkinek, hogy a biológia szertárban nincs mikroszkóp, mert már biológia szertár sincs, hogy....

Elszomorodna.

- Azt hittem te is tanár vagy. Közülünk való. De most ez a mondatod! Hogy mi a véleményem az esélyegyenlőségről az iskolában? Hagyjuk. Menj csak a dolgodra. Nincs mit mondanom neked, ahogyan a te mondandód sem érdekel senkit itt a terepen.

Végül mindannyian megköszönnék a megtisztelő bizalmat, de nem vállalják a munkát. Nincs rá idejük. A napi nyolc órát elviszi az iskola. Óra, projekt előkészítés, tanítás, szakirodalom olvasása, pedagógiai napló vezetése, stb. És ez bizony kemény, intenzív nyolc óra. Oda-visszaúttal inkább kilenc. A maradék idő kell a párjukra, családjukra, életükre. Milyen tanár az, akiről nem süt, hogy azon túl, hogy örömmel végzi a munkáját, az iskolán kívüli életében is sok örömet leli. Hogy aki rá bizza a gyereket, az majd ugyanezt az életörömet látja rajta, bármilyen pályát is válasszon. Nekik egyszerűen szakmai kötelességük a teljes és boldog élet, ebbe egyelőre nem fér bele az efféle publicisztikai feladatvállalás.

Ötvenen túli, mindenféle harcokban megedzett tanárember nem mond ilyeneket.

Kis csend száll rá, valami fásult, fáradt közöny. Persze neki is az az első gondolata, hogy ez elől valahogy ki kellene térni, de nem lehet, mert tegnap is eszébe jutott T. akinek szinte semmi esélye sem volt, és mégis... persze valamit azért kapott otthonról, ha nem is pénzt, nem is szokásokat, hanem csak álmokat, hogy majd ő kitalál innen. Leküldték a két gyereket beiratkozni a könyvtárba, ott volt a lépcsőház alagsorában. És a könyvtárosok örültek nekik, a tanítóknak is megmutatták a könyveket, elindult a három testvér az álmok útján, és T. volt az, aki végig is tudta járni. T.-ről kellene írni, a sorsfordulóiról, de ezt csak T. írhatja meg egyszer.

Hát, akkor vegyük: Esélyegyenlőség.

Persze először rákeresünk a neten.

Web „esélyegyenlőség iskola”: 1–10., összesen: kb. 67 000 találat. (0,12 másodperc)

Amikor Erdély Miklóst felkérték egy beszédre valami békekonferencián, megírta szépen a szövegét, aztán felolvasás közben időnként hangtalanul formálta a mondatokat- ezzel jelezvén, teljesen mindegy mit beszélünk itt össze róla. Valahogy le kéne másolni az akcióját. Persze nem másolom, hanem elmondom megint, amit szoktam.

Századszor küldik az embert vízért a kútra, kezébe nyomják a vödröt, az ember századszor is elmondja, hogy kösz a vödröt, de nejlonszatyrot kell beletenni, mert már szitává ette a rozsdát (előtte szépen kinyomogatni a veszélyesen befelé hajló lemezdarabokat), lassan egyszerűbb lesz ölben hozni a szatyor vizet a forrástól, mert a kútra persze már senki nem jár. A rétegvíz ihatatlan, mélyebbre kellene fúrni vízért.

Az „esélyegyenlőség” kifejezésnek - szigorúan véve - természetesen semmi értelme. (Ahogy a „másság tiszteletének” sincs. Dehogy is tisztelem én a gyilkos, a tolvaj másságát.) Egyenlő esélye csak akkor lehetne ugyanolyan teljesítményre két gyereknek (tekintsünk el most a tökéletesen egyező képességek kivételes esetétől

), ha az egyiket nem fejlesztem lehetőségei szerint, ez pedig ugye nyilvánvaló képtelenség. („Fiam, te már így is túl erős vagy! Nem teszed le rögtön azokat a súlyzókat!”)

Egyenlő esélyt az egyenlő képességeknek!

Ennek már van értelme, akkor már csak az a kérdés, van-e haszna? Van-e rá szükség? Erre sok mindent lehet mondani, maradjunk csak annyiban, hogy az embercsoportok számára többnyire létkérdés volt, hogy a legtehetségesebb, legjobb képességű tagjai jussanak a hierarchiák csúcsára, mert ha a tehetetlenek, képességtelenek vezetnek egy csoportot, ha a gyors helyzetfelismerésnél többet ér az öltözködésbeli jártasság, a találékonyságnál a lajstromok precíz kezelése, akkor az Armada elveszti a csatát.

Magától értetődik tehát, hogy öntudatos, közösségben (nép-nemzet-európa-világban) gondolkodó ember természetesnek találja, hogy ezer bajjal megvert világunkban a legtehetségesebbeket szeretnénk látni a csúcson.

Van-e ma „képességalapú esélyegyenlőség” iskoláinkban? Tisztítsuk meg először a terepet^{3[3]}, tegyük fel, hogy egy normális világban élünk, ahol a polgárok befizetik az adóikat, és képviselőket választanak, hogy azok felügyeljék pénzeik útját. A képviselők szakembereket alkalmaznak, hogy azok kielégítsék a polgárok azon igényeit, amiket ők közvetlenül, egymás között, nem képesek, vagy csak nagyon nagy energia – anyag – pénzpocsékolással lennének képesek kielégíteni. (És, ha már ilyen messze lendültünk, tegyük fel még itt zárójelben azt is, hogy ideális világunk polgárai rendelkeznek azzal a kulturáltsággal, amik bármely igényeik kielégítéséhez szükségeltetnek. És a legvégén majd ugyanebbe a zárójelbe fogunk visszatérni.)

Ebben a világban az állam természetesen segítséget nyújtana polgárai gyermekneveléséhez.

Azt mondaná:

- Na lássuk csak, a gyermekek neveléséhez kell ugye pénz, paripa, fegyver, vagyis hogy nevelő, módszer, eszköz.

Vagy: módszer, nevelő, eszköz. Nem, persze, hogy nem a sorrenden vitáznának ideális államunk szakemberei, nem lobogtatnának ideológiai érveket, hanem azt mondanák, hogy az ilyen és ilyen nevelési igényű gyermekekhez ilyen és ilyen módszereink vannak. (Tantervek, tanmenetek, tanári segédkönyvek, taneszközök.) Mindezek mögött pedig – polgári államról lévén szó - ott van a módszer költségigénye is. Mibe fog kerülni az államnak, ha ezekkel a módszerekkel nevelik a gyermekeket. Az állam – a legjobb állam is – szívja kicsit a fogát, aztán azt mondja. Na, jó, hát akkor itt a pénz, aki vállalja, hogy ebből ellátja a feladatot, megbízatást kap egy iskolányi gyerektől, szülőtől, tessék, adjuk a pénzt, persze ellenőrizzük is, hogy tényleg annyi gyereket tanít-e, tényleg arra költi-e a pénzt, amire kapta, és az elvárható színvonalon működnek-e az iskola funkciói.

Az iskolafenntartásra vállalkozó önkormányzat, hitközség, egyesület, magánember, vagy tanárcsoport ezek után vagy azt mondaná az államnak, hogy akkor mi az általad (normális világban a polgárok tegező viszonyban lennének az állammal) kínált tantervek közül ezeket, meg ezeket vennénk igénybe, vagy azt, hogy kösz a fáradságot, de mi szeretnénk saját tanterveinkből dolgozni.

„Szeretnénk dolgozni!” – mondanák a tanárok ebben az ideális világban – tanítani a gyerekeket, bevezetni a felnőtt élet rejtelmeibe, és senki nem kapná fel a fejét. Persze. Az asztalos bútort csinál, az orvos gyógyít, a tanár tanít, szeretik amit csinálnak, meg hát élni kell valamiből. Ne vizsgáljuk most, mi lesz ezekkel a saját tantervekkel működő iskolákkal, hogyan kerül el az állam, hogy egy „élősdí” csoport valahogy ellébecolja a

3[3] „Engedjünk el néhány feltételt!”-mondaná a matematikus.

tényleges pedagógiai fejlesztő munkát, langyos vízben tartogatva a gyerekeket, majd követelve számukra az alanyi (polgári) jogon járó, azaz minden teljesítménytől független, élethosszig szóló ellátmányozást. („No job, no school, no problem.”) Kérdezzük meg normális világunk polgárait az esélyegyenlőség biztosításáról.

„Hát igen, ez egy érdekes kérdés.” A tanárok részben ugyan tudomásul veszik a realitásokat, hogy tudniillik tanítványaik többségükben a szülők iparait fogják továbbvinni, másrészt viszont azért mégis csak egy adott kultúrateület iskolai világának gondozói, menedzserei, éltetői, úgyhogy, ha valamelyik gyerek mégis másban lenne tehetséges, bizony ott fejlesztik. Igen, a jobb házból való gyerekek kétségkívül előnnyel indulnak, amazoknak viszont nagyobb az éhségük, így végül is inkább a velük született képességek, adottságok döntik el, hová mennek tovább az iskolából. Egy tanártól nem várhatunk mást, mint hogy tanár legyen, és akkor érzi igazán tanárnak magát, ha a legnagyobbat tud lendíteni egy gyereken. Persze mást ért nagyot lendítés alatt a néptanító, a személyiségfejlesztő, vagy a szaktanár típus, az a lényeg, hogy mindegyikük megtalálja a maga helyét, és őket is megtalálják azok a tanítványok, akik náluk lehetnek a legjobb helyen.

Ha a tanárokat kérdezzük, ők természetesen kicsit bonyolultabbnak látják a kérdést, ahogyan a vízművek szakemberei is bonyolultabbnak látják a vízellátó rendszer működését, mint a laikus városlakó. („Víz? Hát van valahun valami kút, onnét főnyomják a víztartányba, vagy főmegy magától, onnét legyün hozzám! Kinyitom a vízcsapot, oszt gyün a víz.” Köll nagy tartány, vezetékek, meg csapok.)

A tanárok elmondanák, hogy egyrészt az ingerszegény (mozgásos, társas kapcsolati, érzelmi, tárgyi, fogalmi, stb.) környezetből jövő gyerekeknek több segítség kell. (Van olyan kis elsős, aki a házépítés projektben vesz először kézbe ragasztópisztolyt, tapétavágó kést. Először használ vonalzót a szabásminta tervezéséhez.

Az építészgyerek persze már magabiztosan használja ezeket az eszközöket. Vibrációs fonalfűrészt ugyan még ő sem használt, de azzal is magabiztosabban dolgozik. Az ügyesebbek segítenek a lemaradóknak, újra és újra megmutatják az alapmozdulatokat. Tízegynéhány perc után már mindenki dolgozik a saját ritmusa szerint.)

Másrészt a társadalom különböző rétegeiben uralkodó, eltérő kommunikációs szokások, viselkedésminták „harmonizálása” kíván gazdag pedagógiai eszköztárat. (Bizonyos családokban a problémamegoldó gondolkodás magas indulati hőfokon zajlik, és nagyon erős az egyéni érdekérvényesítő tartalma. A közösség tagjai szinte állandó érzelmi-indulati kötöttségekben élnek, stb. Ha kultúra-azonos tananyagokról beszélünk, bizony azt is el kell mondjuk, hogy bizonyos kultúra-azonos viselkedések kölcsönösen kizárják egymást, itt az iskola egy harmadik viselkedésmintát kínál, és követel.) Az eltérő anyanyelv, eltérő vallások, vagy hogy a sor legvégére ugorjunk, mondjuk az eltérő nemi szerepek kezelése már kevesebb problémát okoz, mert a ezek megismerése, kezelése mintegy része a természetes személyiségfejlődésnek.

A legnagyobb probléma természetesen abból származik, ha zavart a szülő-gyermek érzelmi kapcsolata (érzelmi ingerszegénység, vagy negatív ingergazdagság), ez jelenti a legnagyobb esélyegyenlőtlenséget a gyermek számára.

Gondolom mindenki szívesen folytatná az utazást a normalitás fantáziavilágában, de térjünk vissza eredeti példánkhoz, vizsgáljuk meg saját világunkat. Van-e példa a fentebb bemutatott oktatási modellre?

Vannak-e nálunk tantervek, ezek tanítására felkészült szakemberek, vannak-e eszközeik a tantervek tanításához, majd vizsgáljuk meg, létezik-e egyenlő esély az egyenlő képességű gyermekek számára.

Fogtechnikus szakképesítés központi programja. 1997. Készült a Népjóléti Minisztérium megbízása alapján.

Készítette és szerkesztette: Pósné Szűcs Erika

Lektorálták: tizenegy név szerint feltüntetett szakember, valamint négy szakmunkásképző iskola.

Ezután jön mindaz, aminek egy tantervben benne illik lenni, végül:

6. Irodalomjegyzék

7. A szakképzéshez szükséges felszerelések jegyzéke: Bunsen égőtől vibrátorig.

Igen. Ha az oktatók, gyakorlatvezetők valóban ismerik a felsorolt irodalmat, az azokban bemutatott eljárásokat, van terem, van eszköz, jut pénz anyagokra, fűtésre, akkor nyugodtak lehetünk. A szorgalmas tanulónak megvan az esélye arra, hogy jól felkészült szakemberként kezdje munkáját.

Ha viszont megnézünk egy általános iskola kerettantervet, azt bizony nem írta senki. Lektorálásról szó sem esik, nem tudjuk meg miféle forrásokból dolgozott a kolléga, a szükséges felszerelés pedig?

A tanterv teljesítése „különösebb tér- és időszervezést nem igényel. A természettudományi szaktanterem segítheti a tanulásszervezést. Jól felszerelt biológia szertár és iskolakert megléte viszont fontos feltétel.”

Hogy mi legyen ebben a teremben, az nem derül ki. Illetve mégis csak van valami kis megjegyzés:

„Taneszköz, tanítási segédlet

Franyó István: Biológiai album I.

Franyó István: Biológiai album II.

Első atlaszom.

Varga Zoltán: Állatismeret.

Simon-Csapody Vera: Kis növényhatározó.”

Ennyi kell tehát ahhoz, hogy a gyerekeket az iskola négy éven át elbűvölje a biológiai világ csodáival, eltekintve a jól felszerelt szertárra történő utalástól. Akvárium, terrárium, inszektárium, formikárium, madárröpdé? Ugyan már, kedves kolléga! Ha ön ilyeneket ír a tantervébe, és erre mi államunk jóváhagyását adjuk, a végén még eszébe jut valakinek, hogy akkor pénzt is adjunk mindezekre. Tessék csak a minimumnál maradni. Könyv, füzet, golyóstoll. Gyerek olvas, ír, okosodik!

Ha korábban rákerestünk az esélyegyenlőségre, engedjük most rá a „Guglit” a „taneszközjegyzékre” is.

Tanterv melléklet eszköz anyag jegyzék 1–10., összesen: kb. 207 találat. (0,44 másodperc)

Hát, ez más nagyságrend. Az eszmék ingyen vannak. Az eszközök pénzbe kerülnek.

Egyik iskolában vannak, másokban nincsenek. Ha nincs eszköz, lehet redukálni a tevékenységet.

„Egyéni és közös élmények feldolgozása, festményben, rajzban, plasztikában.” – mondja a tanterv. Vegyük most a legjobb esetet, hogy van egy helyi tanterv, amiben a tanár leírja, hogy Az utca történeteinek megjelenítése egyéni és csoportmunkában. Idő. 3-4 hét, eszközök, festés kartonra, ill. makettezés.

És van egy tanmenete, amiben ott van a foglalkozásvázlat.

1. Séta az utcán, jegyzetfüzettel, fényképezőgépekkel, helyszínek rögzítése, majd a teremben emlékképek felidézése firkavázlatokban, ill. egy hetes vázlatfüzet vezetés.

2. Feldolgozás, egyéni ill. csoportos táblaképek megfestése

3. A festés befejezése, a képek vagy más jelenetek csoportos makettezése.

4. A történet folytatódik. Belépünk a házakba. Szobabelsők makettezése.

5. Elképzelt belső terek felépítése hulladékokból.

12. Film készítése a külső és belső terek eseményeiből.

Rossz idő esetén fordul a sorrend, a belső tér makettezéstől jutunk el az utca történetehez. Folyamatos rossz idő esetén „utcaséta” helyett Kiss Anna: Hírességek c. versét dolgozzuk fel.

Eszköz, anyagszükséglet:

Két felükön alapozott kartonok (jobb helyen farostlemezek), laposecsetek, akrilfestékek, paletták, asztalfedő fóliák, ragasztópisztolyok, hat digitális fényképező....a teljes listát most mellőzném, kell hozzá még néhány dolog.

Többnyire azonban nincs legjobb eset.

Középfekvésben van egy séta, majd a teremben ceruzarajz (a középfekvés magasabb szintjein ecsetrajz) készül, (Amit akvarellal színesceruzával ki is színeznék), úgy az 1930-as évek pedagógiai világgképének megfelelően.

Szükséges eszközök: színesceruza vagy akvarell készlet, hegyező, rajztáblák, rajzlapok.

Alsóbb szinten nem mennek ki, mert úgyis csak hülyéskednének. A tanító kitesz egy fényképet, ez az utca, képzeljétek el, hogy történik valami, rajzoljátok meg!

Szükséges eszközök: ceruza, rajzlap.

A tantervet voltaképp mindhárom kolléga teljesítette.

Iskolavilágunk egyik legnagyobb betegsége ma a szegényesség, unalom, és persze mindez megfoghatatlansága, hisz a szegényességet és unalmat jótékonyan fedik le a semmitmondó tantervek, pedagógiai programok homokszövegei.

" a szellemi élet valamiféle különös mélyvilágra emlékeztet inkább, ahol az ellenfelek a félhomályban tántorognak, és méregetik egymást."^{4[4]} – írta Elek István a késő szocializmusról, oktatás-világunkban a helyzet azóta is változatlan.

Van egy látszólag éles kép arról, hogy minek kellene történnie, van Nat, meg kerettanterv, meg mindenféle szándéknyilatkozat, hogy miféle eszközökkel, anyagokkal, kultúrjavakkal, emberi viszonylatokkal kellene megtanulnia bánni a gyermeknek, és néhány iskolában valóban történik is valami hasonló.

Ha:

- Az önkormányzat nem az iskola rovására készít eleve forráshiányos költségvetési tervet.
- Ha a helyi vállalkozók képesek támogatásokat nyújtani.
- Ha az iskolavezetés képes hatékonyan menedzselni, animálni.
- A tanárok jól felkészült szakemberek, akik ...

Hosszú menetelésbe kezdenénk, ha végére akarnánk járni a jó iskola előfeltételeinek.

Amíg az iskola nem jó iskola, addig elég reménytelen valamely részfunkcióját – esetünkben az esélyegyenlőség biztosítását – mintegy soron kívül fejleszteni.

A továbbiakban tehát jó iskolákban fogok gondolkodni, ott milyen lehetőségek nyílnak, mik a legégetőbb problémák.

Először is nyilván mindenki észrevette, hogy álmvilágunk tanárai nem említették, milyen problémát okoznak a tetvek, a gyerekekből áradó orrfacsaró bűz, a gyerekcsoportok kasztszerű elkülönülése, mert álmvilágunkban ez már mintegy „kriminális” esetet jelent, aminek kezelése nem kell szerepeljen az iskola pedagógiai programjában, hisz ha kitérnének minden ilyen apró, elvétve előforduló probléma megoldására, a program mérete vetekedne a Shakespeare összessel. Tartok tőle, hogy hazai esélyegyenlőségi programjainkból nem a fenti okokból maradnak ki ezen problémák. És persze attól is tartok, hogy ha most elkezdénem a problémák „beszámítását” nagyon messze kanyarodnék eredeti témámtól. Maradjunk tehát annyiban, hogy elképzelt jó iskolánk viszonylag „jól szituált” környezetből fogadja a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket. (Lakótelepi mamut iskolai működésem során többnyire ilyen helyzettel szembesültem.)

Mi lesz a siker előfeltétele?

^{4[4]} Elek István: Társadalomkritika és radikális reform Jak füzetek 39.

1. „Normális” tanárok. Azaz olyan felnőtt emberek, akik nem elfogultak, nem gyűlölködők, nem akarnak senkinek semmit törleszteni, a gyerekeken át, stb. (ezt hosszan lehetne folytatni.)
2. Jól felkészült tanárok. A normális felnőtt ember még lehet konzervatív eszközöket használó tanár. Kérdve kifejtő módszer egyeduralma, módszertani kultúra egysíkúsága. Ne feledjük el: „Tilly Smith nem frontális kérdve kifejtő módszer alapján tanult a tsunamiról.” Tegyen mindenki egy próbát, kérje meg valamelyik frissen végzett, vagy akár évek óta működő tanárt: nevezze meg szakmája legjobbjait. Ismer-e név szerint kollégákat, akiknek szakmai munkássága példaként szolgálhat számára. Nekem rosszak a tapasztalataim. Ha elképzelt iskolánk tanárai a főiskolán, egyetemen nem tanulták ki a tanármesterség alapjait, nem tudnak kezelni közösségi helyzeteket, nem rendelkeznek színes, vonzó, átfogó és részletes ismeretekkel, jártasságokkal kultúraterületeiken – a teljes lista még az előzőnél is hosszabb lenne – normalitásuk hamar felőlődik az osztálytermekben.

És itt egy kis kényszer kitérő, mert tapasztalatból tudom, hogy ennél a pontnál az olvasók fele összecsapja mérgében az „Esőt.”

„Még hogy normális, jól felkészült tanárok!”

„tudod mi hiányzik nekem egy kicsit? Annak a szellemnek a megidézése, amikor a falusi tanító embersége és szeretete teremtett esélyegyenlőséget, nem a „poltika” meg a tanterv. Amikor a tanárembereket megbecsülték, volt tekintélyük - amivel nem élt vissza sem a diák, sem a szülő (Móra, Fekete István világát sírom vissza). Amikor lehetett igazi érzéseket adni és kapni, mert valahogy nem a papírmunka volt fontos, hanem a diák. És senki nem kérdőjelezte meg a nehéz dolgozat létjogosultságát - mert igenis lehetett szeretni keményen és pofonokkal is ha úgy tetszett. Ha Illyés Gyula ma akarna jegenyét keresni a pusztában, félek, csak földig hajló fűzfát találna a vízparti zombékosban....” (Egy kolléganő leveléből)

Akkor jöjjön egy cseppnyi adalék, házépítő programunkból, a tanáremberének egyszerű, mindennapi normalitására. 5[5]

„ Az óvodás csoportom elmúlt héten nagyszerű házakat „épített” agyagból. Persze nem ezzel kezdtük, hanem egy sátorépítő, összebújó játékkal. Nehezebb csoportokban ez el is viszi az első foglalkozást. Székekből, asztalokból, rajztablákból, kötelekből, hatalmas

drapériákból épülnek a házak. Teát iszunk, süteményt eszegetünk, megrajzoljuk az építményeket. Aztán fapálcikákból, textilekből, spárgából elkészítjük a kicsinyített maketteket, persze szabadon továbbalakítva a kiinduló formát. Most nem készültem teával, süteménnyel, mert korábbi tapasztalataim alapján azt gondoltam, a gyerekek rögtön makkettezni szeretnének, és valóban, ahogy rakosgattam ki az eszközöket, felcsillant a szemük:

- Hurrá, építeni fogunk? – és már dugták volna is be a ragasztópisztolyokat.

Azért egy kis sátorépítéssel melegítettünk be, de, ahogy az eszközök felé pislogtak, lerövidítettem az utat. (Ezzel bizony kissé cserbenhagyva a csoport két tagját, akiknek jól jött volna ez a kis összebúvósi, de a többség torlódó energiáinak legátolása több kárt okozott volna a csoportéletben. A két kis kismimizett később kamatostul kapja vissza az elmulasztott meghittséget.) Belevágtunk a sátorépítésbe, aztán házépítés papírlapokból, fából, végül az agyagházak. Remekül ment minden, nem lett volna sok értelme a házak egymáshoz méríckelésének. Hanem, ahogy a foglalkozás végén a ház lakóit kellett volna megmintázni, néhány gyerek kijelentette, hogy ő „nem tud embert csinálni!” Így a következő alkalommal egymás rajzolását, mintázását terveztem. Amint ez kiderült, az egyik kis „él építész” kijelentette, hogy ez ő nem csinálja, mert ő nem tud embert rajzolni, és nem is érdekli. És ezt az az értelmes, okos kis gyerek jelenti ki, aki valóban nehezen fogadta a klasszikus ábrázoló jellegű feladatokat, de valósággal szárnyalt a konstruáló, építkező foglalkozásokon. Mi sem lett volna egyszerűbb, mint azt mondani neki, jó, akkor te építs egy nagy madárijesztőt lécekből, textilből. De nem ez történt.

- Nézd Döme! Nyolcadikos korodra nyilván így is úgy is megtanulsz majd embert rajzolni, én szívesen hátrébb hagynám. De én úgy érzem, te most is meg tudod csinálni, csak épp nem leszel vele a csoport legjobbjá, mint az épületeiddel. Most visszasüllyedsz egyé a sok gyerek közül. Sőt, lehet, hogy eleinte olyan hibákat követsz el, hogy a csoport legvégén találod magad. De ezt is meg kell tanulnod elviselni, meg kell tanulj hátulról felzárkózni, mert az életben erre a képességedre is szükséged lesz. Itt nem fogunk összeszidni, nem kapsz ki, nem nevet ki senki, ha látjuk, hogy nehezen megy. Nem mehet mindenkinek minden a legjobban. Segítek, megmutatom, megérted, megcsinálod, néhány hét múlva már csak nevensz az egészen.

Persze Dömét, a nagycsoportos óvodást mindez nem hatja meg, ő csak hajtogatja, hogy ezt ő nem csinálja, inkább játszani akar.

- Azt persze lehet, de akkor vissza kell menned a csoportba, mert ez itt iskola, itt tanulunk kell, ha tehát te most kitérsz a feladat elől, akkor a mai foglalkozást ki kell hagynod.

Beszélgetés közben persze időnként megszorítom Döme vállait, tenyereim közé fogom az arcát, kézrátét módszer. (Biztatás, nagyon enyhe fenyegetés, derűs jókedv, cseppnyi komolyság, dráma, mit tudom én mi színezi a gesztusokat, ezt az ember valahogy érzi, mi az, ami Döménél „átmegy”.) Ezt már pontosan megérti, érzékeli, és úgy dönt, hogy marad. Szembenéz félelmeivel, megszabadul rossz, dacos büszkeségétől, leszámol mérhetetlen sikeréhségével. Dolgozni kezd, és természetesen szó sincs arról, hogy „diszfacilitásos” lenne (vagy hogy mondják az arcrajzolásra képtelen embert), nagyon szép, karakteres fejeket rajzol, mintáz. A foglalkozás végén az édesanyjának is elmesélem röviden az esetet, megdicsérve Dömét, mintegy életének egyik fő eseményévé avatva ezt a

kis hősiességet, győzelmét önmaga felett, de nem különösebb hangsúllyal, mintha a mindennapi rutin szintjén történnének ezek a kis győzelmek az iskolában. És azt hiszem, egy jó iskolában valóban megtörténnének, Döméért, és persze a többiekért, mert hisz az egész csoport előtt zajlott, mindenkiben hagyott valami nyomot. Nem volt pofon, nem volt feltétlen tanári kényszer és követelés, mert közben változott a világ, kisebb csoportban vagyunk, korábban kezdjük, több a pénzünk, gazdagabb iskolavilágot tudunk teremteni gyerekeink köré, mint a régi falusi tanítók.

Vissza a szükségletekhez.

3. Természetesen szükség van a korábban említett, eltérő kultúrákból - műveltséganyagból építkező helyi tantervekre, programokra.
4. És persze mindehhez eszközök szükségesek, valamint az eszközök kezelését lehetővé tévő, segítő oktatástechnológiai háttér. Egy program indításakor ugyanis számíthatunk bizonyos tanári plusz energiákra – összeszedi a boltokból az üres papírdobozokat, faanyagokat, stb. – de ha nem sikerül ezeket a feladatokat összefogni, iskolai szinten megoldani, akkor néhány év után megint csak számíthatunk a tanár személyiségének maradandó sérülésére. Épp tegnap láttam a televízióban egy „korszerű” órát, elhangzott milyen támogatásból, milyen program szerint, az órán meg elhangzott, hogy a tej tetején tejszín úszik, alatta a tejföl, alatta meg... a padok korszerűen körbe, meg össze-vissza rakva, csoportmunkához, csak épp tej nem volt az asztalon. A tanár bácsi magyarázott, rajzolt, kérdegetett, gyerekek válaszoltak. Pár száz évvel ezelőtt talán még nem is lett volna botrányos, de Comenius óta az ilyesmi már roppant kínos, noha tudjuk milyen utánjárásba kerül igazi házi tejet szerezni, összehasonlítani a nagyüzemi tejjel, tejitalokkal. Talpas üveg mérőhengerek kellenek, pipetták, szertár, meg ugye óra után elmosni, mindezt csak azért, hogy lássa, érezze is amiről szó van. Az eszközök közt nem csekély szerepe van az időnek, az egy tanulóra jutó figyelemnek, személyességnek is. Ha pl. a kocka rajzolásakor kapok két asszisztenst, akik segítenek korrigálni, biztos a száz százalékos siker. Ha egyedül keringek a harminc gyerek mögött, akkor az egész folyamat személytelenebbé válik, úgy érzi, bekerült egy gépezetbe, ami ragadja magával, többször kell frontális magyarázattal élnem, nagyobb személyiségnyomást alkalmazok, és sajnos kisebb határfokkal tudom felzárkóztatni a lemaradókat.
5. Végül, de azt hiszem legelsősorban: szükség van olyan játéktérre, amelyben a résztvevők (szülők, pedagógusok, társadalomtudósok, közgondolkodók, politikusok) szembesíthetik egymással véleményeiket, érdekeiket, szükségleteiket. Kiepül egy olyan köztér, amelyben megszűnik, vagy legalább is jelentősen mérséklődik a partnerek egymás iránti bizalmatlansága.

Ma ugyanis a legjellemzőbb az általános bizalmatlanság. A tanárok azzal számolnak, hogy bizonyosan unalmas, szürke, vagy ki nem próbált, taníthatatlan tanterveket kapnak, és akkor mit sem érnek a mögéjük rakott listákkal. A tantervek mögött pedig nyilván valóságidegen, illuzórikus, vagy egyértelműen dezorganizáló, kártékony világképek lapulnak.

A fejlesztő pedagógusok biztosak benne, hogy a programot alkalmazó iskolák redukálni fogják a programot, kilúgozzák, csak valami torzképét látják viszont saját gyakorlatuknak.

A szociálpszichológusok, közgondolkodók attól tartanak, hogy a kényelmes, hatalmi helyzethez szokott iskola elvet minden attitűdváltást, ami ellentmondana frontális, kérdve kifejtő reflexeinek. (Na, jó, antropológiai előfeltételezéseinek!)

Szívesen folytatnám a bevezetést egy normális iskola világába, ahol az egyenlő képességű gyerekek egyenlő eséllyel pályázhatnának a tudás megszerzésére, a boldogulásra, és még talán a boldogsághoz jutásban is kapnának valami kis pályaelőnyt azokhoz képest, akik nem ilyen iskolába járnak de ez utóbbi már nagyon nehéz ügy, megint csak messze vezet eredeti támánktól. (Vázolnunk kellene pl. a tantestület belső világát, ahol nem kizárólag az igazgatói fenyegetés biztosítja, hogy a tanár valóban használja is a rendelkezésre álló eszközöket.) Sinkó István szokta mondani, hogy mi nem mentünk meg lelkeket, csak esélyt adunk arra, hogy megmentsek önmagukat.

Ha végre egyszer nekirugaszkodik egy politikai, szakmai, közigazgatási, állampolgári erő – bocsánat a technicista megfogalmazásért – hogy valódi jogi alapokra helyezze iskolavilágunkat, és az iskolák valódi eszközöket kaphatnak a kezükbe, akkor következik a szakma felelőssége, hogy ezek az eszközök miféle értéktartalommal, érvényességgel fognak bírni.

Egy torzképe, karikatúrája már megvalósult a közigazgatási-politikai és szakmai ipar egymást „támogató” oktatásfejlesztési projektjének. („Alapfokú művészetoktatás projekt”⁶[6])

Amíg nem jeletkeznek a szintéren valóban hatékony fejlesztő erők, addig csak annyit tehetünk, hogy összerendezzük jegyzeteinket, műhelynaplóinkat, ne érjen bennünket készületlenül, ha eloszlik a szürke köd.

⁶[6] Lásd pl. Szávai István: A művészeti alapkutatás kérdései. Tanítani, 2005-6/ 2