

Fodor László

Gondolatok a nevelésről

– avagy pedagógiai felvetések, megfontolások, eszme-futtatások,
elképzelések, tézisek, feltételezések és aforizmák

(folytatás)

51. Ha nem vagy bizonyos mértékben depressziós, bármennyire is szeretnéd, nem tudsz huzamosabban önmagad szoros és intim társaságába kerülni, nem sikerül a másokhoz fűződő érzelmi kötélekeidből kiszakadnod, magad felé irányulnod, és a bensődből érkező jelzésekre fókuszálnod, nem vagy képes hitelest választ adni arra a kérdésre, hogy milyen lényegi sajátosságok rejtőzködnek lelkületed mélységeiben, nem tudsz erőt nyújtó és torzítatlan betekintést nyerni személyiséged szellemi szférájába.

52. Vigyázz, mert nem taníthatod szeretet nélkül még azt a növendéket sem, aki nem igazán szeret tanulni!

53. Nem taníthatod szeretet nélkül még azt a tanulót sem, aki nem igazán szeretetre méltó.

54. Még annak a tanulónak az irányába is szeretettel kell fordulnod, aki téged nem szeret.

55. Számos jel utal arra a tényre, hogy mindenkoron az oktatásügyi hatalmasságok és hivatalosságok az iskolák működését, illetve az általuk támogatott általános pedagógiai gyakorlatot és (rendszerint a legjobbnak megítélt) nevelési elméleteket – ritka kivétellel – mindig csupán lágyan megreformálni, az egyes (esetenként nem is lényeges) vetületekben csak enyhén frissítgetni, mindig csak csekély mértékben módosíthatni és finoman kozmetikázni akarták. Azonban gyökeresen megváltoztatni, strukturálisan és funkcionálisan új alapokra helyezni, nagy horderejű, mélyreható és globális kiterjedésű intézkedésekkel radikálisan megújítani, apró részletekbe menően és átfogó alapossággal naprakésszé tenni talán soha nem óhajtották.

56. Neveléstörténeti tény, hogy gyakorlatilag minden korban a kiváló pedagógiai gondolkodók egyrészt elmarasztalták, esetenként vehemensen bírálták az éppen aktuális iskolai pedagógiai gyakorlatot, másrészt pedig sohasem lelkesedtek az érvényben levő, a gyakorlatnak háttérrel biztosító nevelési-oktatási elméletek iránt, és majd mindig azok megváltoztatását kérték, illetve új elméletek alkalmazását javasolták, a gyakorlatnak pedig új alapokra helyezését követelték.

57. Senki nem tudna tökéletesen sikeres tanár lenni egy diszfunkcionális, belső rendezettségét és stabilitását nélkülöző, képviselt értékeiben zavaros, működésében és fejlődési irányában szűk politikai vagy hatalmi és erőteljes gazdasági érdekeknek alárendelt, átláthatatlan menedzsmenti, adminisztratív és anyagi gondokkal küszködő, rossz hagyományaitól, életidegen beidegződéseitől és pedagógiaellenes megnyilvánulásaitól szabadulni nem tudó, belső problémáit és konfliktusait önnön erejéből feldolgozni nem képes, szellemi státusában kusza és környezetében korlátolt iskolában vagy egyetemen.

58. Minél erősebb a tekintélyelvűség, minél fokozottabb a tanulási tér technológiai terheltsége és a bürokratikus adminisztráció, minél gyakoribbak a tervezési, céltételezési és szervezeti melléfogások, az iskola humanizálódása elé annál nagyobb akadályok gördülnek.

59. Napjainkban a hazai oktatás egyik központi és kiemelt célja annak a komplex, elsődlegesen az önálló és kritikai gondolkodásra épülő pszichokognitív képességnek a megalapozására kellene vonatkoznia, melynek segítségével a növendékek ellent tudnak majd állni a média fokozatosan növekedő manipulatív nyomásának, mesterkélt sugalmazásainak és félrevezető hatásgyakorlásainak.

60. Az iskola rendületlenül folytatja az adatok és tényszerű ismeretek, illetve az enciklopédikus tudás felülértékelését a szellemi erővel és az önállósággal szemben, a cselekvési lehetőségek és kompetenciák, a kreatív energiák és az önismeret kárára. Nem mond le merev mechanizmusairól, tanítás-, tantárgy-, ismeret- és tanárközpontúságáról, nem szabadítja fel sem a képzeletet, sem a gondolkodást, sem a független tanulást, sem pedig az akaratot, nem táplálja elégségesen sem a tudatos önfejlesztő erőfeszítéseket, sem a személyiség értékrendjének, egyéniségének, jellemének és moralitásának kibontakozását.

61. Az a növendék, aki szegényes jövőfelfogással hagyta el az iskolát, illetve akinek az ott lezajlott pedagógiai folyamatok és tanulási események során nem alakult ki egy erős, állandó jövőképe, az nagy valószínűséggel mindig csak a jelenben fog élni. Tudatossága a jelen momentumában egyszerűen meg fog rekedni, énje és gondolkodása, mondhatni egész pszichizmusa a jelen történéseinél egyszerűen meg fog szakadni. Elsődlegesen a pillanatnyi érdekeinek, kizárólag a jelen pillanatában aktualizálódó szükségleteinek megfelelően, a *carpe diem* elvének alapján fog eljárni. A jelenben lezajló cselekvéseivel jövőjére nézve nem fog számottevően előnyös hatásokat gyakorolni.

62. Sikeresen iskolázottnak szerintem csak az személy számíthat, aki tanulmányai során felfedezte helyét és szerepét a társadalomban, akinek saját magával és a világgal szemben pozitív, az események kiszámíthatóságában, a jelentős

élettörténések befolyásolhatóságában és ellenőrzési lehetőségeiben gyökerező beállítódása kibontakozott, továbbá, aki az emberi élet értelmét mentálisan és élményileg is megragadta, aki időnként elmélkedik az élet lehetséges céljain, megpróbálva tudatosítani vagy megélni vagy megérteni mindazt, amit el kíván érni, illetve meg akar valósítani.

63. Napjaink iskolai oktatását elemezve nem nehéz arra a következtetésre jutni, miszerint a megszervezett pedagógiai helyzetek és tanítási tevékenységek közül gyakorlatilag egyik sem támogatja hathatósan a férfivá vagy nővé válás folyamatát, sajnos egyik sem ösztönzi elégségesen a sajátosan férfias vagy nőies (volta-képpen a férfiakra és nőkre jellemző) beállítódások, szerepek, ismeretek, attitűdök, életszemléletek, jövőképek vagy viselkedési formák kialakulását.

64. Aligha kétséges, hogy az iskolai oktatás – legalább is a modern időktől kezdődően – nemcsak nemzeti határokat nem ismerve világra kiterjedően, azaz globálisan van válságban (ahogyan azt még a múlt század 60-as éveinek végén Philip Coombs bebizonyította), hanem (a politikai, szociális vagy gazdasági krízisektől eltérően, amelyekre egyfajta ciklikusság jellemző, hisz heveny formákban újra és újra kirobbannak) szinte folyamatosan is krónikus krízisállapotban van, következőszerűen permanens aggodalomra ad okot, és mondhatni szüntelenül átalakításokat, innovációkat, fejlesztéseket, reformintézkedéseket igényel, amelyek rendszerint csak csillapítani tudják a (politikai, társadalmi, pénzügyi, pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani aspektusokat is érintő) bajokat és rendellenességeket, de véglegesen kikezelné azokat nem igazán képesek.

65. Tanárként a növendék iránti tiszteletedet a legjobban talán úgy tudod kifejezésre juttatni, hogy egyrészt időnként érzékelhetően jelzed, illetve világosan tudtára adod, hogy ő – minden körülménytől függetlenül – fontos számodra, és hogy mindig komolyan veszed őt, másrészt, hogy messzemenően érvényre juttatod azon jogát, hogy önmaga lehessen.

66. Aligha kétséges, hogy noha a romániai közoktatás válságos vetületeinek és problematikus elemeinek, illetőleg azok orvosolásához szükséges reformintézkedéseknek vagy egyes innovációk (például az előkészítő osztályok) konkrét alkalmazásának (még az új törvény elfogadásának körülményei között is fennálló) kérdése továbbra is fokozottan jelen van a hazai politikai diskurzusban, azonban sajnos ritkán haladja meg a könnyed mellébeszélés, a szándékos vagy akaratlan ködösítés és a pusztá fecsegés fokát.

67. Azokban a régebbi időkben, amikor a közoktatás jelenleg tájainkon is nagy előszeretettel alkalmazott szerkezete és jellege kialakult, amikor a tanulás-szervezés alapvető formái és módozatai megalapozódtak, az iskolába járó tanuló gyermekek és fiatalok egészen másak voltak, mint a maiak.

68. Egyes orvosságoknak (piruláknak, krémeknek, kapszuláknak, tablettáknak stb.) a hazai médiában lezajló felfokozott népszerűsítése, releváns pszichológiai és pedagógiai elveket érvényesítő reklámozása, a mosóporokkal, üdítőkkel vagy mobiltelefonokkal azonos mértékű és tökéletes gyógyírként történő propagálása, az emberben annak illuzórikus érzetét keltheti, miszerint a kiváló testi-lelki egészség (a nagykabáthoz, a kerékpárhoz, a húskonzervhez vagy más árucikkhez hasonlóan) egyszerűen megvásárolható (több-kevesebb pénzzel a patikából beszerezhető).

69. Manapság szerencsés helyzetnek könyvelhetnénk el azt is, ha a család az egészséges gyermeknevelés távlatában csupán fele akkora erősítő támogatást kapna a társadalom részéről, mint amilyen hangerővel rendelkeznek azok a kormányzati deklarációk, illetve mint amilyen mértékű az a politikai diskurzus, amely a család fontosságára, alapsejt vagy alappillér minőségére, szocializációs és tanulási alapszintér jellegére, funkcióinak megfellebbezhetetlen jelentőségére, végül pedig a családon belüli nevelés abszolút meghatározó szerepére vonatkozik.

70. Az iskola egyszerű és szokványos gondjai, a tanítási-tanulási folyamat viszonylag könnyen kezelhető pedagógiai kérdései, az oktatási rendszer szervezeti és üzemeltetési nehézségei (egyes tantárgyak tanítási nyelve, az érettségi vizsga szerkezete, a történelemtankönyvek tartalma, az iskolák névadó személyiségei, a tanulók agresszivitása, a központi irányítás lazítása, illetve az iskolai autonómia stb.) talán sehol a világon nem alakulnak át oly hamar és olyannyira fontos, illetőleg olyan sokat és szenvedélyesen vitatott politikai problémákká, mint az utóbbi húsz év Romániájában.

71. Úgy látom napjainkban egyre erősebben nyilvánul meg annak ténye, hogy az iskola társadalmi, gazdasági és kulturális környezete (legalább) tízszer gyorsabban változik, mint annak belső miliője és élete, mint a tanulásszervezés (régie idők óta megkövesedett) formája vagy a tanárok oktatásszemlélete.

72. Tanárokként mindig számolnunk kell azzal, hogy amikor tanítványaink tudását és fejlődését értékeljük, nemcsak önnön szakmai kompetenciánk szintjét, hanem egész személyiségünk pszichoszociális alapvető jellemzőit is elbíráljuk, gyakorlatilag teljes emberi önmagunk lényegét, erősségét és minőségét is megítéljük.

73. Szerintem egyre több jel utal arra, hogy az iskola még nem igazán tanulta meg, hogy hogyan kezelje, miként értékelje, illetőleg milyen eszközökkel és milyen irányba hasznosítsa a mai gyermekek iskolán kívül megszerzett (egyáltalán nem lebecsülendő) ismereteit.

74. Míg a múlt század 70-es éveiben Ivan Illich a társadalmat óhajtotta az iskolától megszabadítani, addig napjainkban egyes szerzők magát az iskolát akarják iskolátlantítani. Ők úgy vélik, hogy a felfokozott társadalmi-gazdasági haladás sajátosságainak, a tudáskészlet folyamatos gyarapodásának, az új tudásterületek megjelenésének, a tudás egyre jobb csatornákon történő és gyakorlatilag határtalan közvetítésének vagy a tanulási színterek multiplikációjának körülményei között az iskolai oktatást teljesen új alapokra kell helyezni, az állam és az iskola között egészen új szerződést kell kötni, a hagyományos célokat, alapelveket, feladatokat és finalitásokat gyökeresen fel kell cserélni, a tantárgyrendszert, a tanterveket, a programokat és a szervezeti kereteket teljes körűen meg kell újítani, az egészséges személyiségfejlődést biztosító létfontosságú feltételeket és forrásokat a legújabb tudományos vívmányok függvényében teljes egészében újra kell szervezni.

75. Véltetően a személyiség kivételes komplexitásából, szerkezetének többdimenziós jellegéből, komponenseinek hihetetlen gazdagságából és sokféleségéből, az általános emberi tulajdonságok, valamint az örökletes és tanulás által szerzett nagyszámú és roppant változatos kisebb-nagyobb jelentőségű vonások egyszeri és egyedi berendezettségéből, a nehezen leírható belső dinamizmusából, a genetikai programozottság és számos külső tényező általi meghatározottságából, egyszersmind titokzatos, az egyén fizikális testét és pszichikus rendszerét egymást erősítő kölcsönhatásban magába foglaló specifikus szervezettségéből fakad, hogy jelenleg egyetlen definíciója sem teljes.

76. Meglepő módon még napjainkban is akad olyan központi oktatásmenedzsmenti hivatalosság, akinek erős meggyőződése, hogy a pedagógusok társadalmát be lehet etetni azzal a maszlaggal, illetőleg át lehet verni azzal a blöf-fel, miszerint a közoktatásban csekélyebb mértékű forráskészlettel (kisebb létszámú tanári karral, kevesebb pénzzel, szegényesebb tárgyi-dologi feltételekkel stb.) jobb minőségű eredményeket lehet elérni.

77. Az emberséget, becsületességet, tisztességet, kötelességtudást, korrektséget vagy felelősséget a társas együttélés távlatában előíró erkölcsi törvény feltehetően azért fogalmazódhatott meg, mert azt megelőzően létezett emberséges, becsületes, tisztességes, kötelességtudó, korrekt és felelős magatartás.

78. A növendékek egészséges fejlődésének szempontjából oly annyira fontos osztálylétkör kedvező jellege mindenekelőtt magának a pedagógusnak a pszichikus klímájától függ, gesztusaiban, kommunikációs stílusában, kapcsolattartásaiban és viselkedésében kifejezésre jutó alaphangulatának, belső attitűdjeinek és érzelmeinek jellegétől, végső soron lelki arculatának sajátos formájától és domináns vonásaitól.

79. Fejlődési folyamatában a gyermek voltaképpen egyrészt a szocializálódás, másrészt pedig az individualizálódás komplementáris síkjai között ingadozik. Hol a társas lényé, illetve társadalmiassá alakulás útját járja, hol pedig a szingularizálódás, a másoktól való elkülönülés és egyedivé/egyszerivé válás irányába halad.

80. Minden jel arra utal, hogy napjaink pedagógusa sajnos még mindig nem jutott el abba a fejlődési szakaszba, amelyben elégségesen képes lenne a gyermek bőrébe belebújni. Ez a hiányosság pedig részint a gyermeki fejlődés akadályozottságát, részint pedig a pedagógus kimerülését, kiégését határozhatja meg.

81. Amikor a társadalmi és gazdasági életet válság sújtja, gyakorlatilag ki van zárva (így tehát egyáltalán nem várható el), hogy a közoktatás területén minden zökkenőmentesen és eredményesen üzemeljen.

82. Míg a társadalom válsága kihat az egész oktatásra, addig az oktatás válsága kihat az egész társadalomra.

83. A sugárzott műsorok nagy részével – híradások, valóság műsorok (reality-show-k) –, politikai témájú kerekasztal-beszélgetések, akciófilmek, reklámok, vetélkedések stb.) a hazai tévécsatornák többsége (pláne a gyermek és fiatal nézők esetében) egyfelől a félelmet, a szorongást, az ostobaságot és az erőszakot műveli, másfelől pedig hathatósan a semmittevést, a lustaságot, a túlsúlyosságot, az alvászavarokat, az izomsorvadást, az olvasástól való elfordulást, a gondolkodásról való lemondást, az intelligencia hanyatlását, a megküzdési képesség gyengülését és a legfurcsább sztereotípiák kialakulását favorizálja.

84. Hiteltelen, megbízhatatlan, szava hihetetlen, pontatlan és hamis tanárnak a tanítása semmiképpen nem lehet hiteles, megbízható, szavahihető, pontos és igaz (csakis hiteltelen, megbízhatatlan, szava hihetetlen, pontatlan és hamis).

85. Ha a világ körülötted válságba került, légy biztos abban, hogy annak ártalmas következményeit mint pedagógus te is bőségesen megtapasztalod, hogy az abból fakadó bomlasztó hatások előbb-utóbb téged is hatványozottan érinteni fognak.

86. Minél nagyobb (és érzékelhetőbb) felelősséget érez a pedagógus a gyermek fejlesztésének tekintetében, annál nagyobb felelősséget fog tanúsítani a gyermek is a saját tanulási tevékenysége, illetve a tanulásban való eredményessége (impliciten fejlődésében való előrehaladása) iránt. Nyilvánvaló, hogy ennek a közvetlen meghatározottsági kapcsolatnak a fordítottja is igaz. Mert hiszen, ha a pedagógus nem táplál felelősséget és lelkiismeretességet a gyermek fejlődése iránt (például semleges attitűdöt tükröz), következésszerűen nem jelzi számára

azt, hogy ő hisz fejlődőképességében, hogy bízik latens lehetőségeiben, és jótáll annak tekintetében, hogy segítőtámogatásával megfelelő teljesítményekről tesz majd tanúbizonytságot, akkor a gyermek sem fog felelősséget érezni önnön fejlődésének vonalán. Ugyanis azt fogja hinni, hogy ő nem is képes a megfelelő előmenetelre, hogy a tanulás nem egy kimondottan fontos dolog, és hogy neki nem is lényeges kötelessége sem a fizikai, sem az értelmi, sem pedig az akarati erőfeszítések kifejtése.

87. Az egyes tévéadásokban folyamatosan bemutatott durvasággal, trágársággal, erőszakkal és ostobasággal szemben a gyermek gyakorlatilag teljesen kiszolgáltatott, azok destruktív hatásainak védtelenül kitéve.

88. Nem lehetsz igazán jelentős tanár, ha nem tudsz megnevezni egyetlen olyan jelentős tanári személyiséget sem, aki szakmai fejlődésedben meghatározó szerepet játszott.

89. Tapasztalati tény, hogy mindenütt, ahol a nacionalizmus erősödik, illetve ahol az egyre nagyobb zászlók lengetése egyre fokozottabbá válik, ott a demokrácia szükségszerűen gyengül, következésszerűen az oktatás színvonala visszafoghatatlanul silányul.

90. Sok oktatási tevékenység hatástalansága vagy kudarca a tanítás és a tanulás eltérő logikai rendjéből származik. Ugyanis míg a tanítás alapvetően a bemutatás és magyarázás (a racionális expozíció) logikájára épül, addig a tanulás mindenekelőtt a felfedezés és a megtapasztalás (empirista induktív) logikai rendjét követi.

91. Meghatározott emberértelmezés iránti elkötelezettség nélkül, össze nem illő embermagyarázat vagy szimplifikált gyermekkép körülményei között tanításod nem lehet eredményes.

92. Akárcsak a Comenius utáni időkben, az iskolai oktatás, illetőleg a tanítás (és a tankönyvek) logikája gyakorlatilag még napjainkban is túlnyomórészt expozitív, azaz exhauszív szándékkal rendszerezetten és sorba szedetten bemutatató jellegű, és változatlanul az enciklopédizmus szellemiségében gyökerezik.

93. Pedagógusként köteles vagy koherens és értelmező választ nyújtani arra az egyébként roppant bonyolult – biológiai, pszichológiai, teológiai, antropológiai, szociológiai és filozófiai vetületeket magában foglaló – (szinte folyamatosan újabb és újabb megoldási lehetőségekkel kecsegtető) kérdésre, hogy az ember (és gyermeke) a maga mérhetetlen összetettségében tulajdonképpen kicsoda és milyen lény, miben rejlik sajátos természete és legbelsőbb lelki lényege, melyek alapvető ismérvei, meghatározó értékei és jellemző sajátosságai.

94. A nemzetközi szintéren ismertté vált és hitelesnek bizonyult oktatási reformok esetében voltaképpen csupán az történt, hogy egy világos oktatásfilozófia alapján egy teljesen új és totálisan koherens, az előbbiekhöz képest minden vetületében humánusabb, demokratikusabb, átgondoltabb és tudományosabb rendszert dolgozott ki, egy viszonylag nagyszámú kompetens (különböző szakterületeket képviselő) szakértőkből álló munkacsoport.

95. Tagadhatatlannak tűnik, hogy napjaink oktatásában egyfelől távolról sincs minden ismert erőforrás és didaktikai lehetőség kiaknázva, másfelől pedig számos erőforrást és didaktikai lehetőséget még nem is ismerünk.

96. Vajon annak ténye, hogy a nő – éppen biológiai természetéből és pszichológiai sajátosságaiból (erősebb verbális és nem verbális kommunikáció, hatásosabb vizuális emlékezet, intenzívebb gondoskodási hajlandóság stb.), valamint az anyaság megéléséből fakadóan – valamivel teljesebb, bonyolultabb és emocionálisan elmélyültebb életet él, mint a férfi, előnyt, illetve pszichológiai többletet és erősebb kiindulópontot jelent a nevelési munka viszonylatában?

97. Végső soron az a legfontosabb, hogy kivel tanultad (ki volt a tanárod), nem az, hogy hol tanultad (melyik iskolába vagy egyetemre jártál).

98. Egy-két minőségi tévéadás, néhány ténylegesen nevelő vagy művelő műsor nem képes kompenzálni a hazai tévécsatornák többségében bemutatott tengernyi salak és szemét förmedvény, pocskék és kommersz borzadály negatív, destruktív, leigázó és elbutító hatásait.

99. Nagy felelőtlenség, ha a pedagógusképzést csökkentettebb felelősségteljeséggel szervezik meg, mint amilyen mértékű a pedagógusi pálya felelősségteljesége.

100. Jó okom van annak kijelentésére, hogy köznevelési rendszerünk hallgatólagosan hosszabb távon is elfogadta-elfogadja a gyenge képességű pedagógusok szakmai ténykedését (horribile dictu, olykor még a képesítés nélküliekét is), illetve sajnos nem képes elégséges mértékben kizárni annak lehetőségét, hogy inkompetens tanárok kerüljenek a rendszerbe (amennyiben a pedagógusok általános kiválasztásának fő kritériuma a szaktudományos kompetencia mértéke, és nem a pedagógiai képességek vagy a szociális etikusság minősége).