



A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése

Pedagógikum a hétköznapiakban és a művészetekben

Hunyady Györgyné
M. Nádasi Mária
Trencsényi László

BÖLCSÉSZ
KONZORCIUM



Magyarország célba ér



Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Szegedi Tudományegyetem
- Debreceni Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Berzsenyi Dániel Főiskola
- Eszterházy Károly Főiskola
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Pannon Egyetem
- Kodolányi János Főiskola
- Szent István Egyetem

A kötet szerzői: Hunyadi Györgyné
M. Nádaszi Mária
Trencsényi László
Szerkesztette: M. Nádaszi Mária
Szakmai lektor: Ballér Endre

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0

ISBN 963 9704 63 6 ö

ISBN 963 9704 64 4

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.

tel.: (+36 1) 485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu



Magyarország célba ér



A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

Sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária

ISBN 963 970 464 4
Lektorálta: Ballér Endre

ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

2006

HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 sorszámú pályázatra

Ajánlás a sorozathoz

Pedagógia szakos egyetemi képzés az 1950-es évek óta folyik az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az oktatáshoz évtizedek alatt kidolgoztunk, továbbfejlesztettünk olyan jegyzeteket, tankönyveket, kézikönyveket, amelyek más egyetemek, főiskolák pedagógia szakos képzésében is használatosak voltak.

A kétszintű („bolognai”), 2006 szeptemberében bevezetésre kerülő felsőoktatási rendszer új feladatok elé állított bennünket, pedagógia szakon tanító tanárokat: szükségessé vált a gyakorlatiasabb jellegű alapképzéshez szükséges oktatási segédletek kidolgozása. Megragadva a HEFOP pályázatban felkínált támogatást, a pedagógia alapszak számára oktatási segédanyag készül valamennyi hazai tudományegyetemen – természetesen az egyes intézményekben eltérő tartalmakra koncentrálva.

Az alapképzés tantervéhez igazodva számunkra, az ELTE PPK oktatói számára különösen nyolc téma tanításának-tanulásának támogatása tűnt fontosnak akkor, amikor 2005 őszén a projekttervet kidolgoztuk.

Ezek a témák és az azokat kidolgozó szerzők a következők:

- Pedagogikum a hétköznapiakban és a művészetekben (Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Trencsényi László)
- Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba (Dömsödy Andrea)
- Hatékony tanulás (Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit)
- Történelem, társadalom, nevelés (Bábosik István, Baska Gabriella, Schaffhauser Franz)
- Család, gyermek, társadalom (Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizelyi Ágnes)
- Az iskolák belső világa (Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit)
- Iskolán kívüli nevelés (Foghtúy Krisztina, Hegedűs Judit, Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László)
- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia (Réthy Endréné, Vámos Ágnes).

A témák kidolgozására huszonhét, egymással folyamatos, szoros munkakapcsolatban álló olyan oktató vállalkozott, akik a pedagógia szakos képzésben gyakorlattal rendelkeznek, akik a témák kifejtésekor a szakirodalom mellett saját kutatási eredményeik, gondolataik, meggyőződésük közlését, egymással való egyeztetését, összecsiszolását is fontosnak tartották.

A tartalmi megbízhatóság mellett a feldolgozhatóság szempontjait is szem előtt tartotta ez a szakmai közösség. A könnyen kezelhetőség érdekében mindegyik témát önálló munkatankönyvbe rendeztük. Ez azt jelenti, hogy a kifejtő rész mellett minden fejezethez készítettünk az anyag feldolgozását, az önellenőrzést segítő feladatokat, és kigyűjtöttük a legfontosabb fogalmak értelmezését is. Az egyes részeket záró irodalomjegyzék az írások természetes tartozéka.

A kötetek hasonló szerkezeti felépítése az eligazodás megkönnyítése mellett a szövegekkel való munka „otthonosságát” kívánja szolgálni.

A pályázat lehetőséget adott a tartalom elektronikus megjelenítésére is. Ezért minden munkatankönyv tartalma megtalálható CD-n könyvszerűen, olvasható-nyomtatható formában,

de aki igényli, akinek módja van rá, választhat elektronikusan igényesebb megoldást is. Követve az instrukciókat feldolgozhatja a köteteket a szerzők által kimunkált tartalmi kiegészítésekkel, interaktív megoldásokkal. Csak ilyen feldolgozás esetén érhető el az összesített fogalomtár, amelyben az egyes kötetek legfontosabbnak tartott fogalom- és összefüggés értelmezéseit, felsorolásait lehet megtalálni.

Az elektronikus megoldás kidolgozója és figyelemmel kísérője Ollé János, kivitelezője Kovács Miklós volt. A munka nem készült volna el Csizmadia Zsuzsanna és Egervári-Farkas Zsuzsanna szövegszerkesztő munkája, kollégiais figyelme nélkül.

Röviden szólva: *minőségi tartalmat régi és új közvetítő eszközök korszerű kombinációjával kívántunk elgondolkoltató, érdekes, örömteli feldolgozásra alkalmassá tenni.* Célunk elérésére vonatkozó észrevételeket köszönettel veszünk a nevelestudomany@ppk.elte.hu címen.

Budapest, 2006. július 31.

M. Dr. Nádas Mária
egyetemi tanár
sorozatszerkesztő

Megjegyzés:

A sorozat teljes anyaga CD formában is hozzáférhető. A CD-k használatához szükséges minimális rendszerkövetelmény: 800 MHz Pentium II. 64 MB RAM, 32 MB VGA RAM, CD olvasó optikai meghajtó, 16 bites hangkártya, Windows XP operációs rendszer

A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

1. kötet

PEDAGOGIKUM A HÉTKÖZNAPOKBAN ÉS A MŰVÉSZETEBEN

Szerzők:

M. Nádasi Mária
Hunyady Györgyné
Trencsényi László

Szerkesztő: M. Nádasi Mária

Tartalomjegyzék

Előszó a kötethez.....	3
1. Pedagogikum a hétköznapiakban (M. Nádasi Mária).....	4
1.1. A pedagógiai hatásrendszer jellemzői.....	4
1.2. A hétköznapi pedagógiai elméletek sajátosságai.....	5
1.3. A tudományos pedagógiai elméletek.....	8
1.4. A hétköznapi és a tudományos pedagógiai elméletek viszonya.....	8
Fogalmak.....	11
Feladatok.....	12
Irodalom.....	14
2. Pedagogikum a szépirodalomban (Hunyady Györgyné).....	15
2.1. A pedagógia és szépirodalom kapcsolatáról.....	15
2.2. A szépirodalom mint a megismerés eszköze.....	17
2.3. A szépirodalom mint az oktatás eszköze.....	20
Fogalmak.....	27
Feladatok.....	28
Irodalom.....	30
Mellékletek.....	33
3. A média és a pedagógia tudománya (Trencsényi László).....	36
3.1. Bevezetőként egy kis néprajz.....	36
3.2. Az irodalom és a színház világa.....	38
3.3. A filmművészet nagy példái.....	39
3.4. Műelemzés: „Veszélyes kölykök”.....	41
3.5. És most a médiáról is essen szó... ..	44
Fogalmak.....	46
Feladatok.....	47
Irodalom.....	49

Előszó a kötethez

A pedagógia nemcsak tudomány (=neveléstudomány), hanem gyakorlat is. Ez a gyakorlatot észrevétlenül éljük, számtalan tapasztalatunk, élményünk van mások, illetve önmagunk formálásával, nevelésével kapcsolatban. És természetesen nagyon sok gondolatunk is van, hiszen van véleményünk arról, amit mi teszünk másokkal, amit velünk vagy másokkal tesznek a jóindulatú, pozitív szándékú „nevelés” jegyében, érdekében. Ezért mondhatjuk, hogy rendelkezünk tudományos pedagógiai képzettség hiánya esetén is hétköznapi pedagógiai tudással. Ez a tudás visszhangzik, egészül ki, nyer értelmet, helyeződik más megvilágításba a pedagógiai jelenségekkel is foglalkozó szépirodalmat olvasva, a média világában kalandozva – immár nem a hétköznapiak, hanem a művészetek nyelvén.

Ez a kötet – a pedagógiai szakirodalomban némileg szokatlan módon – a pedagógiai tudásnak ezzel a vonulatával foglalkozik, mintegy hidat verve a tudományos pedagógiával történő foglalkozáshoz.

1. Pedagógikum a hétköznapiakban (M. Nádasi Mária)

A pedagógia nem csak tudomány, hanem olyan gyakorlat is, amely átszövi mindennapi életünket. Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogy ezeket a hétköznapi pedagógiai hatásokat, folyamatokat akkor is értelmezzük, ha a tudományos pedagógiában nem vagyunk járatosak; átgondoljuk, mi történik az így kialakult „hétköznapi pedagógiai elméletekkel”, ha a neveléstudományok megismerésére, professzionális (szakszerűen végzett) pedagógiai munkára vállalkozunk.

1.1. A pedagógiai hatásrendszer jellemzői

A pedagógiának sokféle értelmezése van. Induljunk ki most a legegyszerűbb, praktikus megközelítésből: a pedagógia mint szakszó gyakorlatot (= pedagógiai hatásrendszer) is, elméletet (= neveléstudomány) is jelent.

Ha a pedagógiát mint gyakorlatot tekintjük, akkor azokra a hatásokra gondolunk, amelyeket egy másik emberre vagy csoportra azért fejtenek ki, hogy annak tudása, magatartása úgy változzék meg, ahogy azt a hatás kifejtő szeretné, vagy amelyet az egyén önmaga változása érdekében alkalmaz, azaz tanul, „önmagát neveli”. Pedagógiai hatás az ember teljes életteréből (család, óvoda, iskola, felnőtt élet színterei stb.) származhat, és a teljes élettartamot végigkíséri (nem szűkül a gyermekkorra).

Életünkben folyamatosan jelen vannak ezek az alakító hatások, akár úgy, hogy bennünket érnek, akár úgy, hogy mi élünk velük úgy, hogy másokat vagy magunkat célozzuk meg. Azonban *e hatások közül csak azok tekinthetők a pedagógiai hatásrendszer részének, amelyeket a rövid vagy hosszú távú pozitív irányú befolyásolás érdekében tudatosan alkalmazunk.* Az csak a pedagógiai hatásrendszer bonyolultságát jelzi, hogy *ezeknek a tudatos hatásoknak mindig vannak nem tudatos kísérőjelenségei is.* A hatásoknak e két vonulata fel is erősítheti, keresztezheti, gyengítheti is egymást. A tudatos pedagógiai hatások mellett megjelenő nem szándékos, nem tudatos hatásokat a szakirodalom „rejtett tantervi” hatásoknak nevezi (Szabó, 1988). Ugyancsak az alaphelyzet összetettségére utal, hogy *a pedagógiai hatások, miközben mindig visszahatnak a hatás forrására, a hatás célzottját tekintve nem mindig vezetnek a remélt eredményre.*

Nézzünk és értelmezzünk néhány példát!

A lakásomhoz legközelebb eső zöldséges üzletben vásárolok rendszeresen. Az eladó egyáltalán nem túl kedves a vevőkkel, a kiszolgálás során csak a legszükségesebb beszélgetésre szorítkozik, de az áruja szép. *(Nem pedagógiai hatás, nincs benne tudatosság, mindenkivel egyformán kedvetlenül viselkedik az eladó.)*

A lakásomhoz legközelebb eső zöldséges üzletben vásárolok rendszeresen. Az eladó a vevőkkel általában nagyon kedves, velem azonban nem. Amikor ennek okát keresem, eszembe jut, hogy volt egyszer egy kellemetlen konfliktusunk, amikor visszavittem a szatyor aljáról otthon előkerült fonnyadt répát. Azóta feltehetően nem örül, amikor meglát, és nem is vásárolok annyit, hogy fontos lennék a bolt forgalma szempontjából. Az eladónak jobb lenne a közérzete, ha nem emlékeztetném erre a kínos helyzetre. A velem kapcsolatban kinyilvánított ellenszenv szándékos, meg akarja változtatni a viselkedésemet, szeretné, ha nem járnék oda vásárolni, vagy legalábbis el akarja venni a kedvemet a reklamációtól. *(Pedagógiai hatás, „meg akarja nevelni” a kellemetlenkedőnek tartott vevőt. De a hatás eredménytelen, inkább eltűröm az eladó kelletlenségét, mert az áru szép, és nem cipelek távolabbról.)*

Hideg időben gyakori családi helyzet, hogy a szülő megpróbálja rávenni serdülő gyermekét, vegyen fel sapkát. Érvel: megfázol, korán ki fog hullani a hajad, a szomszéd fiú is sapkában ment el az előbb... *(Pedagógiai hatás, a szülő rövidtávon szeretné a gyereket*

megóvni a betegségtől, hosszú távon az egészséges életmódhoz adna útmutatást. A hatás kimenetele bizonytalan: a gyermek szó nélkül felveszi a sapkát; morgolódva felveszi a sapkát; az előzményektől függetlenül a sapkát lekapja a fejéről, mikor a szülő látótávolságából kikerül, stb.)

Hideg időben gyakori családi helyzet, hogy a szülő megpróbálja rávenni gyermekét, hogy vegyen fel sapkát. Érvel: megfázol, korán ki fog hullani a hajad, a szomszéd fiú is sapkában ment el az előbb. A gyerek válaszára, miszerint „anyu, te is sapka nélkül jársz”, a szülő határozottan reagál: „Én már megszoktam”. *(Pedagógiai hatás, a szülő rövid távon szeretné a gyereket megóvni a betegségtől, hosszú távon az egészséges életmódhoz adna útmutatást. A hatás kimenetele bizonytalan, de a direkt vagy kerülőutas ellenállást valószínűsíti a szülő szavaival ellentétes példája.)*

A pedagógus az iskolában nagy fontosságot tulajdonít a tanulók pontosságának /érkezés, feladatvégzés stb./, minden alkalmat megragad, hogy ezt az elvárását kifejezze. Ő maga azonban rendszeresen kis késéssel kezdi az órát, a tanulók dolgozatainak kijavítását ígéreti, halasztgatja. *(Pedagógiai hatás, a tanár tudatos követelményeit keresztezi nem tudatosan mérlegelt magatartása. A hatás kimenetele különböző lehet a gyerekek között. Lehet olyan diák, aki fenntartás nélkül törekszik a követelmények betartására, lehet olyan, aki azt tanulja a helyzetből, hogy késni csak a felnőtteknek - esetleg csak a tanároknak - szabad stb.)*

1.2. A hétköznapi pedagógiai elméletek sajátosságai

A pedagógiai hatásokat – akár minket érnek, akár tőlünk származnak - nemcsak átéljük, hanem elemezzük is őket, gondolkozunk is róluk. Ez a folyamat – mint a gondolkodás rendesen – rejtetten zajlik, létére inkább csak következtetni tudunk. Így érdekes jelei ennek az egyén életében a *pedagógiai babonák*, a társadalmi tudatban pedig a *pedagógiai tartalmú szólások, közmondások* árulkodnak erről. Ennek a folyamatnak az eredménye az is, hogy „*hétköznapi pedagógiai elméletek*” alakulhatnak ki, azaz az egyénnek a pedagógiai hatások fő vonatkozásaival (pl. céljával, módjaival, hatékonyságával stb.) kapcsolatban lehet olyan sajátos nézetrendszere, amely saját (közvetlen) vagy mások (közvetett) tapasztalatai, a médiából szerzett ismeretei, szépirodalom, egyéb művészi alkotások nyomán átélt élményei nyomán alakulnak ki (amint erről a kötet 2. és 3. fejezetében is olvashatnak). (A tapasztalatok spontán intellektuális feldolgozása természetesen nem szűkül le a pedagógiai hatások területére. Azonban most ezekről beszélünk, ezekről gondolkodunk. A szakirodalomban való eligazodás érdekében fontos tudni, hogy a hétköznapi elmélet kifejezés szinonímái a személyes, a naív, a laikus, a burkolt, az implicit elmélet.)

A „pedagógiai babonák” lényege, hogy a pedagógiai jelenségrendszeren belül ok-okozati viszonyban nem álló dolgok között feltételez ilyen kapcsolatokat (gondoljunk csak a dolgozatírásakor a padra kitett, „szerencsét hozó” kabala figurákra) (1. feladat)

A pedagógiai tárgyú szólások, közmondások társadalmi bölcsességet, vélekedést fejeznek ki. (Például: Teher alatt nő a pálma.) Nehezen változnak, de tartalmuk nem örök. Érvényességüket a pedagógiai gyakorlat változásának fényében, a gyakorlatról való mindenkori tudásunkra építve szoktuk megerősíteni vagy megkérdőjelezni. (2. feladat)

Saját családi, óvodai nevelődési tapasztalataik alapján pedagógiai elképzeléseik már a kisgyermekeknek is vannak. Aztán iskoláskorukban, ahogy egyre több tapasztalatot szereznek, egyre biztosabban tudják megfogalmazni nézeteiket a pedagógiai jellegű történésekkel kapcsolatban. De ezek a tudások részlegesek, felnőtt korra akkor és úgy bomlanak ki a pedagógiai gyakorlat minden fontos kérdésére választ tartalmazó elméletté, amikor és ahogy az élet során a pedagógiai tapasztalatok és ezek elemzése nyomán a nézetek felhalmozódnak. A *hétköznapi pedagógiai elméletek* tehát tapasztalataink mennyisége, tartalma, szerepeink és az intellektuális feldolgozás színvonalának függvényében egy ember életében is *változnak*.

Mindennek illusztrációjaként a következőkben egy nyugdíjas mérnök szavait idézzük:

„*Jó tanuló voltam, kiválóan érettségiztem, természetes volt, hogy tovább tanultam, bár a szüleim szegény emberek voltak. Se diákként, se mérnökként nem kérdőjeleztem meg soha, hogy olyan a jó iskola, ahogy engem tanítottak, ahogy én tanultam. Ebbe minden tantárgyat bele lehet gondolni, a testnevelést is. Aztán a fiamnak problémái támadtak a testnevelés órákon. Kicsit duci volt, nem csak a kötélre nem tudott felmászni, de még a hátra bukfenc sem ment olyan tökéletesen, ahogy a különben nagyon kedves tanár elvárta tőle. Elkezdtem magamban lázadozni: „miért ezt tanítják, nincs semmi értelme. A testnevelés tanításnak nem ez lenne a feladata, hanem a mozgás szeretetére nevelni. Az én fiamnál ezt nem fogják elérni, hiszen azokon a napokon, amikor testnevelés óra van, hányingerrel, hasfájással indulunk iskolába. Miért nem tanítanak mást?” A gyerekekkel együtt szorongtunk, otthon is gyötörtük magunkat, gyakoroltunk, de svéd szekrényt mégse vehettem, s a kötélre, ha csak bárhol ránéztünk, azonnal kollektívan szédülni kezdtünk. Ugyanakkor – minden lázadás mellett – bennem volt az az érzés, az iskola elvárásainak még kell felelni. Persze, a fiam kitűnő bizonyítványát a kedves testnevelő tanár nem rontotta el. Már az újabb izgalmak elfedték a kínos testnevelés órák emlékét, amikor nagyszülőként ijedten vettem észre, hogy a legkisebb unokám az apja alkatát örökölte. Most mi lesz? Hiszen nem telt még el olyan sok idő, a testnevelés tananyaga nem sokat változott. A szülőkkel megosztottam gondjaimat, akik rám hagyták a megoldás megtalálásának gondját. Nem tudom, mit csináljak. Ijedten veszem észre magamon a változást: már nem az iskolának akarok megfelelni (akármilyen hálás vagyok az én hajdani tanárainak), azt akarom, hogy az unokám boldog iskolás legyen. Lehet, megpróbálom elérni, hogy gyógytestnevelésre járhasson, de az is lehet, hogy külön tornára is beíratjuk, hátha használ. Vagy ez így nem lesz jó? Tulajdonképpen bármit megtennék azért a drága kis mosolygós csillagszeműért, akár olyat is, amit az iskola nem biztos, hogy helyesel.”*

A szakirodalom szerint a hétköznapi pedagógiai elmélet jellemzői a következők:

- csak az egyénre jellemző,
- a gyakorlati problémák megoldásához közvetlenül alkalmazható,
- hitek, vélemények, ismeretek keverednek benne, érzelmekkel átszőtt,
- elemei nem feltétlenül alkotnak koherens rendszert,
- megmarad a szóbeliség szintjén, döntően a köznyelv szókincsével fejeződik ki,
- általánosításként fogalmazódik meg,
- általában egy okúságot feltételez,
- megkérdőjelezhetetlen igazságtartalomként fejeződik ki,
- a családon belül hagyományozódik, nehezen változik
- az adott történelmi, társadalmi, kulturális körülményekhez való viszonya ritkán tudatos,
- a vonatkozó kollektív tudattartalmakkal – ritkán érzékelt – szoros összefüggésben van (Hierdeis - Hug, 1997).

Mire is utalnak konkrétan ezek a jellemzők?

Az a kijelentés, hogy a hétköznapi pedagógiai elméletek minden egyén esetében sajátosak, különösebb indoklást nem igényel, hiszen mindenkinek más az élettörténete, mások a pedagógiai tapasztalatai. (3. feladat) Az egyéni „életvilág” jelenségei körülhatároltak, gyakran hasonlóak vagy hasonlóan éljük meg őket, ezért az ezekhez való alkalmazkodáshoz egy behatárolt mennyiségű és érvényességi körű nézetrendszer elegendő lehet. Ezért tűnik elégnek a legkülönbözőbb helyzetekben hétköznapi pedagógiai tudásunk. (4. feladat)

A hitek, vélekedések, nézetek alapvetően érzelmekkel kísért egyedi tapasztalatokból származhatnak, de a szépirodalom, a média, az ismeretterjesztő irodalom által közvetített álláspontok, ismeretek hitelesítik, strukturálják, árnyalják a saját tapasztalatokat. Nagyon gyakran előfordul, hogy a hétköznapi pedagógiai elméletek egyes elemei nem mindig összeillőek, nem alkotnak feltétlenül belsőleg rendezett, rendszerezett, ellentmondásoktól

mentes, koherens rendszert.(5. feladat) A hétköznapi pedagógiai elméletek megmaradnak a szóbeliség szintjén, ritkán kerülnek személyes írásokban (levél, napló) rögzítésre. A szóbeliség (és a személyes írásbeliség) jellemzője, hogy olykor szaknyelvi megfogalmazásnak tűnik. Ennek az az oka, hogy a pedagógia szaknyelve és köznyelve sok azonos szót, kifejezést használ, csak tartalmuk más. A hétköznapi szóhasználatban arra nem is gondolunk, hogy ahányan vagyunk, annyiféle értelemben használjuk ezeket a kifejezéseket. A szót mindannyian ismerjük, azt hisszük, értjük egymást. Azonban a szaknyelv használatában ez a „nagyvonalúság” megengedhetetlen. (6. feladat)

A hétköznapi pedagógia körébe tartozó kijelentések többnyire általánosításokként fogalmazódnak meg, az egyedi különbségekre való tekintet nélkül. Mindannyian ismerjük azokat az – éppen differenciálatlanságuk miatt – oly gyakran ellentmondásra ingerlő kijelentéseket, mint hogy „a mai ifjúság udvariatlan, nem tiszteli az öregeket, erkölcstelen ...stb.”

A hétköznapi pedagógiai kijelentéseket gyakran jellemzi az egy okúság feltételezése, kétségek, más lehetőségek mérlegelése nélkül. (7. feladat) Megkérdőjelezhetetlen igazságtartalomként fejeződnek ki, anélkül, hogy általános alkalmazhatóságával kapcsolatban kétségeink merülnének fel. A hétköznapi pedagógiai tudás biztonságot ad, nem kételkedünk benne, és a megtapasztalt igazságot szívesen osztjuk meg másokkal. (Mindenkinek számára ismerősek azok a helyzetek, amikor anyák adnak tanácsot egymásnak legkülönbözőbb életkorú gyermekük neveléséhez. S ha a tanács nem válik be, kész a válsz: biztos nem úgy csináltad, ahogy mondtam.)

A nézetek családon belül hagyományozódása természetes, hiszen a leginkább érzellemmel telített, az egyént legkorábban érő pedagógiai hatások innen származnak. Ez a forrása a fiatal szülők esetében a nevelési nézetek ütközésének, ami aztán sokszor végigkíséri a gyerekeket. (8. feladat)

A hétköznapi pedagógiai nézetek alakulását egy ember életében is a hagyományozódás és az adott történelmi, társadalmi, kulturális körülményekhez való nem mindig tudatos alkalmazkodás szövi át. Az alkalmazkodás döntően személyes érzelmek hatására megy végbe, s a hagyományos nézetekben való változás tudatosodása olykor nem kis meglepetést okoz.

A változás különlegesen drámai tud lenni a hagyományostól eltérő, nagyon más nézetek megjelenése, értékváltozások esetén. Ennek lehetünk tanúi a jelenlegi viszonyok között például a szexualitáshoz vagy a váláshoz kapcsolódóan radikálisan megváltozott nézetek, szokások megítélésével kapcsolatban.

A hétköznapi pedagógiai nézetek természetét illetően fontos tanulságokhoz juthatnánk, ha utána kérdeznénk, hogy a jelenlegi nagyszülők (szerencsés esetben dédszülők) hogyan változtatták meg ezeken a területeken fiatalkori nézeteiket – hogy szerethessék unokáikat, hogy érzelmi közösséget vállalhassanak velük.

Az, hogy az egyének pedagógiai nézetei a vonatkozó kollektív tudattartalmakkal – ritkán érzékelt – szoros összefüggésben vannak, nem kevesebbet jelent, mint az általában ki nem mondott, az identitásérzés szempontjából fontos gyökerekhez való kapcsolódást.

Ezek a határok azok, amelyek a nézetek változásának határt szabnak, amikor az egyén úgy érzi, hogy pedagógiai nézeteit nem tudja tovább változtatni önazonosságának feladásán kívül. Amikor nézetei mögött valahol a mélyben az munkál, hogy magyarként, magyarországi németként, cigányként, nőként, férfiként, értelmiségiként, munkásként, fiatalként, a múlt évszázad sorsfordító eseményeit átélő idős emberként stb., stb. nem mondhat mást, még akkor sem, ha tudja, hogy véleménye korszerűtlennek tűnik, mást várnak el tőle.

1.3. A tudományos pedagógiai elméletek

Ha a pedagógiai gyakorlat ennyire átfonja az életünket, érthető, hogy a tudományos gondolkodásban is jelen van a kezdetektől a pedagógiai hatásrendszer értelmezése, a neveléstudomány csírája. Az elmúlt távoli évszázadokban a nagy filozófiai gondolkodók /például Platón, Arisztotelész stb./ fejtették ki, mondták el a pedagógia különböző kérdéseivel kapcsolatos nézeteiket. A neveléstudomány első rendszerező szaktudósának Comeniust tekintjük, aki a XVII. században fejtette ki munkásságát. A neveléstudomány /= a pedagógia elmélet/ önállósodása, filozófiáról való leválása azonban csak a XIX. század végén, a XX. század elején következett be. (9. feladat) A neveléstudomány a pedagógiai gyakorlatról olyan általánosításokat fogalmaz meg, amelyek lehetővé teszik elvi kérdések értelmezését, az egyedi esetektől való elvonatkoztatást, tendenciák, szabályszerű összefüggések megállapítását, illetve az egyedi esetek, jelenségek, folyamatok elmélet alapján történő szakszerű értelmezését.

A pedagógia elmélet önállósodásával – különböző szemléletre, különböző tudományos alapokra építve, olykor egymással versengve – megjelentek az egymástól többé-kevésbé eltérő neveléstudományok. Miből származhat ez a különbözőség? Például abból, hogyan vélekednek az elméletalkotó tudósok a pedagógiaelmélet tárgyáról, kutatási módszereiről, a gyermekről, a gyermekkor szerepéről, a megismerésről, a tanulásról, a pedagógiai hatások lehetséges, kívánatos céljáról, a pedagógiai hatásrendszer természetéről, stb.

Természetesen a pedagógia önálló tudománnyá válása nem jelenti a többi tudománytól való függetlenséget. A tudományos pedagógiák az emberrel, a társadalommal foglalkozó társtudományokkal (pszichológia, filozófia, szociológia, orvostudomány, biológia, genetika stb.) kapcsolatba kerülve képesek csak fejlődésre. Ezért az természetesnek tekinthető, hogy a neveléstudomány történetének nagy alakjai, meghatározó koncepciói jól definiálható viszonyban vannak a társtudományokkal. (10. feladat)

Ha a társtudományokkal való kapcsolat nem érdemi, a neveléstudomány kiüresedik, csak a fő problémák azonosíthatók, de a válaszok „papírgyerekekre”, megválaszolhatatlan „álproblémákra” vonatkoznak. Ilyen helyzet akkor állhat elő a neveléstudományban, amikor nem tudományos válaszokat várnak, hanem a politika akarja ideologikus, „áltudományos” nézeteit neveléstudományként feltüntetni.

1.4. A hétköznapi és a tudományos pedagógiai elméletek viszonya

Elég lehet a hétköznapi pedagógiai tudás, ha a pedagógiai hatásrendszer megtervezése, megszervezése, biztosítása a mindennapi élet körülményei között tűnik szükségesnek. Így a családi nevelés alapját a hétköznapi pedagógiai nézetekkel összhangban levő vagy legalábbis összhangban levőnek hitt pedagógiai hatásrendszer adja: *nem professzionális nevelés, nem professzionális nézetek alapján*. Ez hatásában lehet pozitív, de adódhatnak problémák is.

Az intézményes nevelésben (óvoda, iskola, kollégium) a neveléstudományt ismerő, a neveléstudomány alkalmazására felkészült szakemberek feladata a nevelés: *professzionális nevelés, professzionális pedagógiai tudás alapján*. Ez azt is jelentheti, hogy a pedagógiailag értelmezhető jelenségek a professzionális pedagógiai tudás alapján másképp történik, a vélemények mögött kitapintható a professzionális felkészültség.

Érdekes arra gondolni, hogy az intézményes nevelés az iskolához kapcsolódóan először a tanítók saját pedagógiai tapasztalatai, mások tudatos utánzása, ezekre épülő hétköznapi pedagógiai nézetei alapján folyt. Elégnek látszott, ha a tanító a tananyagot jobban tudja növendékénél – ez sem volt mindig így. Változás a XVIII. század végén a Mária Terézia által 1777-ben kiadott Ratio Educationis nyomán kezdődött, amely kimondta a tanítóképzés szükségességét és megteremtette ennek szervezeti feltételeit. A tanítók képzése ekkor még

csak a tanítás konkrét módjával (például az olvasástanítás egyedül eredményesnek gondolt módszertanával) való megismertetésre terjedt ki.

A neveléstudományok alapján a XIX. században kezdtek kialakulni az „iskolapedagógiák”, azoknak a tudományos nézeteknek az összegezései, amelyek birtokában, amelyek alkalmazásának eredményeként az intézményes nevelésben nagyobb szakszerűséget, nagyobb hatékonyságot vártak el, reméltek. A német szakmunkák fordításai után az első, 1827-ben megjelent, e célra készített magyarnyelvű munka Szilasy Jánostól származik (Mészáros István, 1984).

Mária Terézia iskolareformjáról, a tanítóképzés kialakulásáról, a népiskolák pedagógiai gyakorlatáról, életéről, a kibontakozó neveléstudományról, a tanítói kézikönyvekről, az első hazai „iskolapedagógia” ismertetéséről a szakirodalomban lehet tájékozódni (Mészáros István, 1984).

A „hétköznapi pedagógiai elméletek” és a „tudományos pedagógiai elméletek” közötti kapcsolat nagyon szoros. Részben biztosak lehetünk abban, hogy a pedagógiával tudományos szinten foglalkozó kutatókat hétköznapi elméleteik befolyásolják tudományos feltételezéseik megfogalmazásakor, értelmezési szempontjaik meghatározásakor. Részben számolnunk kell azzal, hogy a pedagógiai elmélettel ismerkedők számára intellektuális ütközéseket jelenthet a tudományos nézetek és a hétköznapi nézetek találkozása, akár pedagógiai kutatóknak, akár pedagógusoknak, akár nevelési, oktatási, kutatási asszisztenseknek készülnek.

E nélkül az ütközés nélkül reális a veszély: marad a hétköznapi tudás és emellett maradnak – mintegy párhuzamosan – a pedagógiáról tanultak. Melyik él stabilabban, hosszú távon bennünk? A hétköznapi pedagógiai tudásunk, hiszen élmények, érzelmek, tapasztalatok tartósítják. A pedagógiatudomány tartalmának beépülésére akkor van remény, ha erre az ütköztetésre, egyeztetésre tudatosan törekszünk.

Az ütközés, egyeztetés eredményeként alakulhat ki az „integrált egyéni pedagógiai elmélet”, amelynek jellemzői szerencsés/kíváncsós esetben a következők lehetnek:

- egyedi,
- a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elméletek egyeztetéséből keletkezik, eklektikus,
- a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható,
- ismeretek, hitek, vélemények, keveredhetnek benne, érzelmekkel gyakran átszőtt,
- saját elméletét mindenki koherensnek tartja, bár ez annak nem feltétlenül sajátja,
- mind szóban, mind írásban igényes szakmai szókinccsel fejeződik ki,
- jellemzője az alternativitás elfogadása,
- sajátossága az önreflexió,
- továbbfejleszthető,
- nyitott mind mások (például a szülők) hétköznapi pedagógiai elméletei, mind a tudományos pedagógiai elméletek, mind a kollégák integrált egyéni pedagógiai elméletei irányában.

Ez a tudás a napi munkatapasztalatok alapján korrigálódhat, kiegészülhet vagy megkophat. A kopás természetesen a tanult szakismereteket érinti, amely minden esetben bekövetkezik, ha a pedagógiával foglalkozó szakember nem tartja frissen tudását, nem vesz részt továbbképzésen, nem képezi önmagát.

Lezárásként tehát megállapíthatjuk, hogy a pedagógia hatások átszövik mindennapjainkat, ennek egyedileg értelmezett tanulságai a pedagógiai babonákban, a pedagógiai tárgyú

szólásokban, közmondásokban és a hétköznapi pedagógiai elméletekben jelennek meg. A hétköznapi pedagógiai elméletek olyan nem-professzionális tudásnak tekinthetők, amelyek a nem-professzionális pedagógiai hatásrendszer alapjául szolgálnak. Ez a tudás önmagában se nem jó, se nem rossz, beválása minősíti.

A pedagógiaelmélet, a neveléstudomány a hétköznapi pedagógiáktól nem függetlenül létezik, de – figyelembe véve a társtudományok kutatási eredményeit is – olyan általánosítások, tendenciák, szabályszerűségek megfogalmazására törekszik, amelyek az egyedi tapasztalatok esetleges értelmezésén messze túlmutatnak. A neveléstudomány professzióra (tanárság, pedagógiai kutatás, pedagógiai segítő munkakörök) tekintettel felépített ismeretrendszere és a hétköznapi pedagógiai elméletek ütközése feltétele az integrált, egyéni pedagógiai elméletek kialakulásának. Az így felépített tudás – megfelelő karbantartás esetén – a professzionális pedagógiai munka alapját képezheti, karbantartás nélkül visszakophat a nem professzionális pedagógiai tudás szintjére. (11. feladat)

Fogalmak

Hétköznapi pedagógiai elmélet (nem professzionális pedagógiai elmélet): az egyéni élettapasztalatok, közvetett tapasztalatok, művészetek, ismeretterjesztő irodalom hatására kialakuló nézetrendszer a pedagógiaiilag értelmezhető jelenségekről, folyamatokról.

Integrált egyéni pedagógiai elmélet (professzionális pedagógiai elmélet): a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elmélet ütköztetéséből, egyeztetéséből származó nézetrendszer.

Neveléstudomány: elméleti összefüggések, elvek, általánosítások, tendenciák, törvényszerűségek a pedagógiai gyakorlatról, annak alapján, annak érdekében.

Pedagógia: a pedagógiai hatásrendszer gyakorlata és elmélete (=neveléstudomány).

Pedagógiai gyakorlat: azok a hatások, amelyeket egy másik emberre, vagy csoportra azért fejtenek ki, hogy annak tudása, magatartása pozitív irányban változzék, amelyet az egyén önmaga nevelése érdekében alkalmaz.

„Rejtett tanterv”: nem verbális, nem szándékos, latens pedagógiai hatásrendszer.

Feladatok

1. feladat

Gyűjtsenek a csoporton belül „pedagógiai babonákat”! Elemezve ezeket, gondolják meg, miért babonák ezek, miért nem valódi szabályszerűségek? Milyen gondolkodásbeli sajátosságot vesznek észre a feltételezett ok- okozati viszonyok háttérében?

2. feladat

Gyűjtsenek

a csoportban pedagógiai tárgyú szólásokat, közmondásokat! Értelmezzék őket, és vitassák meg, érvényesek-e még ma is!

3. feladat

Gyűjtsék össze a csoportban a következő kijelentések értelmezését, a kapcsolódó álláspontokat! Keressék és értelmezzék a hasonlóságokat, eltéréseket! Keressék az értelmezések mögötti forrásokat, élményeket!

„Ha nem lenne osztályozás, a gyerekek nem tanulnának.”

„A matematika nagyon nehéz tantárgy.”

4. feladat

Van olyan tapasztalatuk, hogy akár családon belül, akár barátaiktól eltérő problémáikra ugyanazt a választ kapták? Idézzenek fel ilyen helyzeteket!

5. feladat

Például: „Legfontosabb, hogy minden körülmények között megértsük a gyerekünket, de azért egy jól elhelyezett pofon még senkinek sem ártott.”

Gyűjtsenek ehhez hasonló, belsőleg össze nem illő elemekből álló kijelentéseket, és azonosítsák az egymásnak ellentmondó elemeket!

6. feladat

A pedagógia alapfogalmai közé tartozik a *nevelés, oktatás, tanítás, tanulás*. Gyűjtsék össze a csoporton belüli értelmezéseket, és bővítsék a kört nem-pedagógusok megfogalmazásaival! Hasonlítsák össze (azaz mutassanak rá a hasonlóságokra és a különbségekre) az értelmezéseket egymással!

7. feladat

Tanév vége táján sok családban hangzik el a szülői vélekedés: „Ha tanultál volna, nem lenne ilyen rémes a bizonyítványod.” Milyen egyéb okot lehetne még mérlegelni?

Gyűjtsenek még ilyen egy okúság feltételezését kifejező kijelentést!

8. feladat

Gyűjtsenek olyan saját tapasztalatokat, amelyek ezt, a szülők nézeteiben megnyilvánuló különbözőséget tükrözik. Ha még tehetik, próbálják felderíteni, milyen családi élmények állnak az eltérő nézetek mögött.

9. feladat

Platón, Arisztotelész, Comenius – és más gondolkodók – pedagógiai nézeteiről informálódhat többek között a Pedagógiai Lexikonokban. (Magyar Pedagógiai Lexikon, 1933; Pedagógiai Lexikon, 1978; Pedagógiai Lexikon, 1997)

10. feladat

Nézzen utána az előző feladatban felsorolt források segítségével, milyen tudományoknak volt fontos szerepük Herbart, F. J., Nagy László, Weszely Ödön pedagógiai koncepciójának megformálásában! Milyen belső kapcsolatot talál e gondolkodók nézeteiben a társtudományokhoz való viszony tekintetében?

11. feladat

A következő *összefoglaló gyakorlattal* vizsgálja felül az eddig tanultakat!

Mesélje el a következő /vagy másik, pedagógiaiilag „éles”/ történetet, és kérjen véleményt nem-pedagógus felnőttektől, pedagógusoktól, különböző életkorú gyerekektől, ifjaktól!

„Szép tavaszi napon egy érettségihez közeledő IV. gimnáziumi osztály zajosan várja a magyartanárnt. A tanárnő megérkezik, de a diákok szinte észre sem veszik, tovább hangoskodnak. A tanárnő vár, néma jeleket ad, majd megpróbálja az osztályt túlkiabálni, de a figyelmet nem tudja az elvárható mértékben magára vonni. Ekkor odamegy az első padhoz/asztalhoz, a rajta fekvő holmikat összeszedi, és kidobja a nyitott ablakon. Ennek hatására egy pillanat alatt csend lesz.”

Az összegyűjtött véleményeket dolgozza fel a következő kérdések mentén:

Igaz, hogy mindenki el tudott mondani valamilyen megoldást, tehát mindenkinek van a pedagógiai jelenségekkel kapcsolatos elképzelése? Igaz, hogy van különbség a különböző pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező gyerekek, ifjak és felnőttek között? Jellemezhetők a gyerekek, ifjak, nem-pedagógus felnőttek nézetei azokkal a sajátosságokkal, amelyeket a hétköznapi pedagógiai elméletek jellemzőiként végiggondoltunk? Igaz, hogy a pedagógusok véleményeiben megjelenik a szakszerűség? Valóban felfedezhetők nézeteikben az egyéni integrált pedagógiai elmélet jellemzői? Ha esetleg nem minden pedagógus véleményében tükröződnek ezek a sajátosságok, próbálják ennek okait kipuhatólni.

Irodalom

- Golnhofer E. - Nahalka I. (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Lénárd Sándor (2003): Naív nevelési nézetek. Iskolakultúra, 5. 76-82.
- Hierdeis, H. - Hug, Th.,(1997). Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien., Bad Heilbronn, Klinkhardt Verlag
- Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen - Toronto- Zürich, Verlag für Psychologie,
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. Iskolakultúra, 4.
- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik Ilona (Szerk.:) Gyermek-nevelés-pedagógusképzés. Bp., Trezor Kiadó 9-32.
- Klauer, K. J. (Hrsg.) (1978): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. I-IV. Band. Schwann und Düsseldorf, Pädagogischer Verlag
- Magyar Pedagógiai Lexikon (1933 szerk. Kemény Ferenc) I-II. kötet. Bp., Révai Irodalmi Intézet kiadása
- Mészáros István (1984): Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777-1830 között. (Pedagógiai Közlemények, ELTE Neveléstudományi Tanszék 26. füzet) Bp., Tankönyvkiadó
- M. Nádasi Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Bt.
- M. Nádasi Mária - Serfőző Mónika – Hunyady Györgyné (2002): Az „álmiskola” a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek-nevelés- pedagógusképzés. Bp., Trezor Kiadó 125-173.p.
- Nádasi Mária (1999): Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia (!) Tanári létkérdések, 18. kötet. Bp. Raabe Kiadó
- Pedagógiai Lexikon (1978 szerk. Nagy Sándor) I-IV. kötet Bp., Akadémiai Kiadó
- Pedagógiai Lexikon (1997 szerk. Báthory Zoltán, Falus Iván) I-IV. kötet Bp., Keraban Könyvkiadó
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Bp., Magvető Kiadó

2. Pedagógikum a szépirodalomban (Hunyady Györgyné)

2.1. A pedagógia és szépirodalom kapcsolatáról

Régóta tudjuk, tapasztaljuk, hogy a pedagógiai jelenségek, folyamatok elemzésével foglalkozó neveléstudománynak természetes szükséglete más tudományágak ismeretanyagának, magyarázó szempontjainak és kutatási metodikájának magába ötvözése. Tárgyából következően elsősorban *azokkal a tudományokkal van szorosabb kapcsolata*, amelyek *az emberrel* (általánosságban és a maga individuális egyediségében) *foglalkoznak*, filozófiai, biológiai, pszichológiai lényegét, társas-társadalmi meghatározottságát kutatják. Ezért szokták a neveléstudomány interdiszciplináris (tudományközi) jellegét hangsúlyozni.

Joggal merülhet fel a kérdés, vajon a pedagógiának vannak-e hasonlóan szoros kapcsolatai *a művészetekkel*, amelyek *szintén az emberről*, az ember és a környező világ kapcsolatáról adnak *érzékletes* képet. Részben. A pedagógia mindig is fontosnak tartotta a művészeteket mint az ember alakításának eszközt, elemezte az általuk megvalósítható pedagógiai befolyásolás lehetőségeit, de nem használta fel a pedagógiai jelenségek, folyamatok megismerésére. Inkább a megismerés módjának, az ábrázolás jelrendszerének különbségeire helyezi a hangsúlyt. Nem talált érdemleges kapcsolódási pontokat még azzal a művészeti ággal (a szépirodalommal) sem, amelyik az alkotás folyamatában épp úgy a nyelvet használja, mint a tudományok a maguk eredményeinek megfogalmazásakor. E megállapítás igazságát nem csökkentik a kivételek: a nevelés történetéből ismerünk olyan jelentős gondolkodókat, akik a gyermekről, a nevelésről vallott nézeteiket szépirodalmi formában (is), un. *pedagógiai regényekben* fogalmazták meg attól a szándéktól vezérelve, hogy pedagógiai koncepciójukat – a maguk teljességében, összetettségében – a tudományos leírásoknál hatásosabb eszközökkel mutathassák be. Csupán a leghíresebb példát idézzük: a francia felvilágosodás nagy pedagógiai művét, Rousseau „Emil avagy a nevelésről” c. munkáját (Rousseau, 1997). (1. feladat)

Bizonyos értelemben az irodalom és a pedagógia kapcsolatát fedezhetjük fel akkor is, ha számba vesszük, hogy jelentős *írók* miként vélekednek az iskoláról, nevelésről, milyen *pedagógiai gondolatokat* fogalmaztak meg műveikben, szakírói vagy tágabb közéleti tevékenységükben (Hegedűs, 1976; Grezsa, 1979). Nézeteik forrása gyakran kényszerű, (olykor kifejezetten nyűgnek érzett, az alkotó tevékenységet gátló foglalkozásnak tekintett) tanári működésük. Más esetekben viszont az írók pedagógiai nézetei tágabb horizontúak, túlmutatnak az iskolán s a hozzá kötődő professzió: írásaikban a nevelés, a művelődés a társadalom megváltoztatásának, egyes rétegek, csoportok felemelkedésének/felemelésének eszközeként jelenik meg. Bármilyen fogantatásúak is s bármennyire reálisak vagy illuzórikusak is az írók – irodalmi műveken kívül megfogalmazott – pedagógiai nézetei, megismerésük, elemzésük árnyalja az íróról kialakított képet. Más oldalról e gondolatok az író ismertsége, népszerűsége, kifejezés módjának stílári ereje révén hatásos érvanyagként működhetnek pedagógiai vitákban, gondolatmenetekben, a neveléstudomány számára is elfogadhatóbbá tehetnek új vagy addig nem integrált pedagógiai koncepciókat.

Példaként idézzük a XX. századi kiváló magyar próza- és drámaíró, gondolkodót, Németh Lászlót. Igaz, neki nem volt tanári képesítése, de közel húsz esztendőt töltött iskolában mint iskolaorvos és tanár. Mindkét minőségében kutató-kísérletező ember volt: a Medve utcai polgárról írván az iskola-egészségügyet akkor még szokatlan módon (1937) szociológiai összefüggésekbe ágyazta (Németh, 1963), a hódmezővásárhelyi tanári években (1945-49) pedig az un. integrált tantárgyak felépítését és oktatását kísérletezte ki. S bár vitathatatlan, hogy a művelődési anyag elrendezésének és feldolgozásának ez a módja nem Németh László-i találmány, de a hazai pedagógiai közgondolkodásba elsősorban mégis az ő elméleti és gyakorlati munkássága nyomán épült be. Lányai fejlődésének, tanításának-tanulásának tapasztalataiból, tanári munkájának elveiből és gyakorlatából, a tanyasi, vidéki

gyerekek sorsáért küzdő „szathmárylajosok” iránti tiszteletéből, demokrácia-elképzeléséből kerekedett ki a korát messze megelőző közoktatás fejlesztési tervezete (Németh, é.n.). S mini esszéjében talán ő rajzolta meg mindmáig a leghitelesebben – apjáról mintázva – a jó tanár karakterét (Németh, 1980). (2. feladat). A pedagógiai hatás s – mint a füredi iskolát köszöntő egykori beszédében fogalmazott – a pedagógiai ethosz természete mindvégig foglalkoztatta (Németh, 1975). „Titkukat” számos tanulmányában próbálta megfejtetni, leírni. Németh László gazdag pedagógiai oeuvre-jéből itt csak néhány képet villantottunk fel, de ennek alapján is érthető, hogy az irodalom- és a neveléstörténészek egyaránt nagy figyelmet fordítanak az életmű pedagógiai tárgyú darabjaira.

Az irodalom és a pedagógia kapcsolatának egy másik megközelítés módja lehet a tanárként dolgozó *írók életrajzának* sajátos szempontú tanulmányozása: a foglalkozás teremtette lehetőségek vagy többnyire korlátok összefüggése az alkotói életművel. (Jókai Anna neves író nő például sokáig tanított általános iskolában magyar tanárként. Ennek az életrajzi elemnek a lenyomatát számos írásában felfedezhetjük. Közülük most csak egyre, A forma című novellájára utalunk, amelyben egy gyanakvó, intrikus légkörű tantestületről s a közjük nehezen/sehogy sem beilleszkedő fiatal tanárnőről olvashatunk (Jókai, 1981). Gondolkodhatunk a szerző tapasztalatai és a novella élményvilága közötti kapcsolatról, az író nő korábban maga is többször nyilatkozott az iskolához fűződő nyomasztó emlékeiről.

A neveléstudomány számára is tanulságos információk származhatnak különböző korszakokból a tanári-tanítói réteg életmódjáról, kapcsolatrendszeréről, a tanügyi hatóságok működéséről. Különösen fontos lehet annak vizsgálata, hogy az iskola mint szervezet hogyan fogadja be vagy veti ki magából az alkotó értelmiségieket. A XX. század második harmadában például számos olyan regény született, amely ezt a problematikát egyetemi, főiskolai keretek között zajló történetben dolgozta fel. E könyveknek nemcsak szereplői, hanem szerzői is gyakran valamely felsőfokú intézmény oktatói voltak, s a műben saját intézményük belső viszonyait ábrázolták.

A bőséges kínálatból csupán néhányra utalunk: Malcolm Bradbury, egy kelet-angliai modern egyetem irodalomtudós tanárának több regénye is egyetemi környezetben játszódik és a felsőoktatás problémáiról szólnak, az egyetemek váltoásaival összefüggésben vizsgálják az értelmiség helyét, szerepét és lehetőségeit (Bradbury, 1979). Alig korábban a német Hermann Kant a villanyszerelőből a történelem-politika felhajtó ereje folytán értelmiséggé (germanistává) lett Robert Iswall történetét írja meg. Az események kiindulópontja egy kelet-német egyetem mindössze tizenhárom évet működő Munkás-Paraszt Fakultásának tervezett megszűnése. A búcsúztató beszédet tervező főhős visszatekintve életére széles társadalmi körképbe ágyazva idézi fel egyetemi tanulmányait, élményeit (Kant, 1979). Az Európa Könyvkiadó 1981-ben jelentette meg a szovjet-orosz Grekova hasonló tematikájú könyvét. S említsük meg az ELTE angol tanszéke egykori vezetőjének, Sarbu Aladárnak az Egyetem című írását, amely ha nem is tekinthető utánérzésnek, de a divatos tematika követőjének mindenképpen, s amelyet megjelenésekor kulcsregényként olvastak izgatott érdeklődéssel hallgatók és tanárok egyaránt (Sarbu, 1995).

A szépirodalom azonban mégis a művek révén válhat igazán „társává” a neveléstudománynak. Az irodalmi műveknek sajátossága, hogy a jelenségeket, eseményeket, embereket, érzéseket a maguk egyediségében, élményszinten, a hétköznapi vagy a tudományos leírásokhoz képest más, esztétikai minőségben ragadják meg. S ez páratlan lehetőséget ad a neveléstudománynak: a pedagógiai jelenségeket nemcsak elvont, fogalmi szinten, hanem a maguk összetettségében, az élet teljességében ismerheti meg és – az esztétikum sajátosságai által felerősítve – hatásosabban mutathatja be. Amint azt Mérei Ferenc a művészetpszichológia alapkérdéseit elemezve írja, „az irodalom nem példatár, hanem dokumentumgyűjtemény. Az írók többet tudnak az életről, mint a pszichológusok. E többetet magába foglaló irodalmi műből meríthetünk új ismereteket, új tapasztalatokat. Nincs olyan szociológiai vagy pszichológiai rögzítés, amely ugyanolyan gazdagon és hitelesen tudna

visszaadni egy emberi történetet, mint az irodalmi epizódok. Ezeknek sajátos funkciójuk van: kiemelik a fontosat, magyarázzák a mondanivalót, utalnak a rejtettre.” (Mérei, é.n.) Ennek megfelelően felhasználásuk is sokrétű lehet. A továbbiakban két összefüggésben mutatjuk be a szépirodalomban rejlő pedagógikumot:

- a tudományos megismerés és
- a pedagógia oktatásának eszközeként.

2.2. A szépirodalom mint a megismerés eszköze

A szépirodalmi művek gyakran szolgálhatnak *történeti forrásként*. A neveléstörténet a pedagógiai gondolkodás, a nevelés intézményhálózatának és a nevelés mindennapi gyakorlatának története. Az előbbi kettő kielégítő módon tanulmányozható írásos dokumentumokból, illetve tárgyi emlékekből: a pedagógiai-filozófiai tanulmányok híven tükrözik szerzőik gondolatrendszerét; az intézmények létrehozására, működtetésére vonatkozó törvények, rendeletek (ütköztetve a megvalósítás dokumentumaival) alapot adnak az oktatás-nevelés intézményhálózata történetének megismerésére. De a nevelés gyakorlatának történeti alakulásáról nem elég azt olvasnunk, hogy korabeli tudósok, nevelők miként tervezték, rekonstruálni kellene, miként történt a valóságban. A történetileg alakuló hétköznapi pedagógiai gyakorlat megismerésében szerepe lehet a korabeli tárgyi emlékeknek (pl. hajdani oktatási eszközök, tankönyvek, naplók, értesítők, írószerszámok, iskolai berendezési tárgyak), a mester-tanítványt bemutató képzőművészeti ábrázolásoknak (pl. Raffaello Athéni iskola c. festménye), a családi levéltárakban található, a családi nevelési viszonyokat is feltáró dokumentumoknak, a dadát, házitanítót/nevelőnőt kereső hirdetéseknek, sőt a nevelés „oral history”-jának, a személyesen megélt és elmondott nevelődési történeteknek. Ezek a források azokban ritkán állnak rendelkezésre, s még ritkábban ugyanabból a korszakból. Ezért különös jelentősége lehet a szépirodalom által nyújtott összetettebb, teljesebb képnek.

A neveléstörténet-írás él is ezzel a lehetőséggel. Példaként említhetjük Mészáros István munkáit. Egyik tudományos népszerűsítő könyvében a reneszánsz kori mester-tanítvány viszonyt jellemezve Janus Pannonius itáliai tanítójáról, Guarinoról írott versét idézi fel (Mészáros, 1982). Ugyan e korszak nevelési törekvéseiről, a nevelésről való gondolkodásról ad (persze görbe tükörben tükröződő) képet a francia földön született híres satirikus regény, Rableais Gargantua és Pantagruel c. könyve (Rableais, 1965).

A szórakoztatásra szánt regényben sok érdekes neveléstörténeti adalékra bukkanhatunk. Csak egyet idézünk fel: az óriás-királyfik játszottak is, egyebek között a mai is ismert, kedvelt Mesterségünk címere társasjátékot.

Természetesen, az évszázadok múlásával egyre több írott történeti forrás áll rendelkezésünkre az intézményes és a családi nevelés elveiről, eszközeiről, sőt, mindennapi gyakorlatáról is. Ennek ellenére a szépirodalmi alkotások mint neveléstörténeti források nem veszítettek jelentőségükből. Például a dualizmus jelentős korszaka a magyar történelemben az oktatásügy szempontjából is sokrétűen feldolgozott. Ismerhetjük Eötvös második népoktatási törvényét, (s büszkék is lehetünk rá), amely sok tekintetben élen járt a korabeli Európában. Ismerjük azt a hivatalos parlamenti jelentést, amely a kötelező iskoláztatás megvalósulásának nehézségeiről szól (a kínzó épület és tanító hiányról, a szegénységről, ami távol tartotta az iskolától a gyerekeket és így tovább) (Eötvös, 1976). Tudjuk, hogy viszonylag milyen kevés helyen létesültek községi iskolák, s a népoktatás döntően továbbra is az egyházi fenntartású iskolákban zajlott; gazdasági elszámolásokból, álláshirdetésekből ismerjük a tanítók javadalmazási viszonyait s az abból kikövetkeztethető életminőségüket.

De más erről hivatalos iratokból informálódni, s más elolvasni a sorkosztion élő tanító történetét. Vagy Móra Ferenc novelláit, melyeket saját, XIX. század végi iskolai, illetve szegedi tanári éveinek élményei alapján írt. Ezekben minden adathoz, hivatalos jelentésnél jobban, életszerűbben megmutatkozik a tanító sokoldalú kiszolgáltatottsága (az egyházi előjárónak, az iskolaszéknek, a szülők jóindulatának) (Móra, 1962). Az iskolák anyagi ellátottságát is jól jellemzi az az írás, amelyben Móra leírja, ha meleget akartak, mindenkinek hoznia kellett egy-egy hasáb fát is magával az iskolába. A bögre tejét testvérével megosztó gyermek együttérzéssel megrajzolt alakja mögött felsejlik a szegény sorsú, főként a tanyasi gyerekek helyzetének teljes reménytelensége (Móra, 1960). (3., 4. feladat)

Bizonyos, hogy a múlt századi un.'50-es évek magyarországi közoktatásának mindennapi iskolai gyakorlatát is jobban meg lehet majd írni Temesi Ferenc, Czákó Gábor, Oláh János, Raffai Sarolta, Vámos Miklós és mások önéletrajzi ihletű regényeinek ismeretében (Temesi, 1986; Czákó, 1979²; Oláh, 1977; 1979; Raffai, 1967; Vámos, 1983). Mint ahogyan már születnek olyan könyvek is, amelyek a közel egy emberöltővel ifjabbak iskolai élményeit láttatják belülről és alulról (pl. Gerlóczy Márton) (Gerlóczy, 2000).

A szépirodalmi alkotások a neveléstudományban sajátos *esettanulmányok* funkcióját is betölthetik (Golnhofer, 2001). Jóllehet a kutatás – mint más tudományokban is – bizonyos szintű általánosításra törekszik, de a pedagógiának szüksége van arra az élményszintű megközelítésre is, amelyet a szépirodalmi művek sajátjának tartunk. Egy-egy pedagógiai témát is érintő (vagy feldolgozó) regény, novella vagy dráma rendszerint hordozza valamilyen mértékben szerzőjének személyes tapasztalatait, szubjektív élményeit is, de fikciós elemeket is, művészi eszközökkel történő általánosítást, sűrítést, tömörítést is. A valóságos és az alkotói fantázia szülte elemek kapcsolódása, az emberi viszonyok ábrázolása, az események, történések leírása a kutatásától eltérő, az alkotói művészi, esztétikai „logikát”, szabályokat követ.

Lengyel Balázs Ami volt: van c. Ottlik Gézáról írott esszéjében idézi fel Ottlik gondolatsorát egy újszerű regényelméleti megközelítésről. Ebben az író úgy fogalmaz, hogy a regény a maga „szavakkal visszaélő” művészetével olyan valóságmodell, amely különböző, más-más kiindulásból felvett valóságismereteinket egyesítve adja ki mással helyettesíthetetlen, csak önmagával azonos összképét. Képet, miről? – folytatja Lengyel Balázs. Nyilván nem kevesebbről, mint az életünkről (Lengyel, 1986).

Természetesen, a színvonalas szépirodalmi művek, még a kifejezetten iskolai, ifjúsági, nevelési témákat feldolgozók sem válnak absztrakt modellé, nem „pedagógiai folyamatokat, kölcsönhatásokat, nevelési rendszereket”, hanem élettörténeteket, drámai összecsapásokat, egymásba fonódó sorsokat, katarzist ábrázolnak. Éppen ezért elemzésük révén kipróbálhatjuk, megtapasztalhatjuk, hogy a neveléstudomány fogalomrendszere, értelmezési keretei, egy-egy kérdéskörrel alkotott elméleti feltevések rendszere alkalmas-e a sokszínű valóság pedagógiai jelenségeinek, folyamatainak leírására, megismerésére. Ezen túlmenően ezek az „esettanulmányok” éppen azért, hogy nem a valóság nyers, kimetszett darabjai, hanem annak művészileg megfogalmazott „égi mása”, eddigi tudásunkat meghaladó, új kérdések megfogalmazására is ösztönözhetnek, így kiinduló pontjává válhatnak újabb neveléstudományi kutatásoknak.

A frissebb hazai szakirodalomban a pedagógiai megismerés szándékával kevés szépirodalmi elemzés olvasható (Szekszárdi, 1990; Hunyady, 1993). Ennek oka – a személyes érdeklődés hiányán túl – talán a műfaji nehézség lehet. A szépirodalmi mű esztétikai effektusokkal akar hatni olvasóira, ezek megragadása és „lefordítása”, értelmezése a pedagógia számára veszélyes művelet: könnyen sértheti a mű művészi értékeit, triviálissá teheti tanulságait, moralizálássá silányíthatja a katartikus hatásokat, arra csábíthat, hogy a kívülről (a neveléstudomány területéről) megfogalmazott szempontokkal az autonóm műalkotások lényegétől idegen tartalmakat véljünk felfedezni. E csapdákat

segít elkerülni a pedagógiai elemzés beágyazása az esztétikai szempontú megközelítésbe s a szöveg tisztelete, vagyis pedagógiai jellegű következtetéseink mindenkor „bizonyítása”. Szükség van annak igazolására, hogy az alkotás szövege megengedi, sőt, alátámasztja pedagógiai okfejtésünket.

Természetesen, a szöveghez ragaszkodás nem jelenti azt, hogy egy művel kapcsolatosan csak egyféle pedagógiai okfejtés, koncepció lehetséges. Számos, magas minőségű regényt idézhetnénk, amely többféle értelmezést, „olvasatot” is eltűr, olykor igényel. Ez utóbbi kategóriába tartoznak az ún. parabola műfajú regények, amelyek éppen az olvasó aktív (és egyéni) értelmező tevékenysége révén fejtik ki esztétikai hatásukat. (Egy közismert példát idézve: Golding A legyek ura c. regénye is egy sokféleképpen értelmezhető parabola: tekinthetjük társadalmi-politikai vagy erkölcsi-lélektani vagy mitológiai-biblikus példázatnak is. (Golding, 1966).

Az persze sok mindentől függ, hogy valamely alkotás lehetséges értelmezései közül melyik kerül előtérbe. Nyilvánvalóan az interpretátor (az olvasó vagy a „hivatásos” elemző) személyisége, felfogása, érdeklődésének iránya, műveltsége, sőt, aktuális pszichés állapota döntő ebben a kérdésben. De bizonyosan befolyásolják (közvetlenül vagy áttételesen) társadalmi-történelmi folyamatok, helyzetek is. Jó példa erre a fentebb idézett Ottlik Géza remekműve, az Iskola a határon (Ottlik, 1959). A szerzőről és művéről könyvtárnyi elemzés, értelmezés, értékelés jelent már meg. Nem tekinthető véletlennek s a társadalmi körülményektől függetlennek, hogy a róla készült máig nagyon figyelemre méltó (s majdnem teljesen magányos) pedagógiai elemzés, Szekszárdi Ferencné cikke 1990-ben, a rendszerváltás idején A zsarnokság vége címmel jelent meg. A szerző regény-értelmezése (amely nem titkoltan politikai ihletésű is), a katonaiskola zárt világában az individuum tiszteletére épülő humánus értékeket képviselő Medve és az erővel, erőszakkal kikényszerített „rendet” legfőbb értéknek valló Merényi végső összeecsapására épül. Innen visszatekintve bontja ki a társas viszonyok átrendeződését, a zsarnok Merényi szükségszerű bukását. Ez természetesen az egyik lehetséges értelmezés. De csak az egyik. A regény olyan összetett, hogy épp ilyen jogosan kibontható belőle a zárt nevelési rendszerek működési mechanizmusainak és jellem deformáló hatásainak képe; konkrét adalékokkal szolgálhat az osztrák-magyar monarchiában kiépített katonaképző iskolák rendszeréről, belső működéséről. Nagy valószínűséggel a szerző eredeti szándékához talán az áll a legközelebb, ha a – fejezetünk elején már említett – fejlődésregénynek fogjuk fel (Szegedy-Maszácz, 1994), s voltaképpen azt a belső történetet követjük nyomon, amelynek eredményeképpen az intézetbe érkező kisfiú egy vívódó, önmagát mélyen megismerő, vállalkozó és tudatosan építő ifjúvá érkezik. Ehhez a folyamathoz a katonai alreál iskola csupán kulisszaként szolgál, igaz, olyan háttérként, amelyen sokkal élesebben rajzolódik ki a különböző történetek, mint más közegben.

A szépirodalmi művek (vagy részleteik) a neveléstudományi kutatásban *vizsgálati eszközként* is eredményesen használhatóak. Természetük, lényegük miatt alkalmasabbak a pedagógiai tartalom rejtett közvetítésére, ugyanakkor erősebb a felhívó jellegük a válasza, véleménynyilvánításra. Természetesen, mint valamennyi kutatási módszerrel összegyűjtött adatot, az irodalmi alkotás vizsgálati célú felhasználásakor is célszerű az eredményeket másfajta módszerrel kontrollálni.

A szépirodalom felhasználására a pedagógiai kutatásban korai, érdekes hazai példa Mátyás Stefánia 1941-ben publikált munkája (Mátyás, 1941).

Tapasztalataink szerint a szépirodalmi műveket különösen vélemény és attitűdvizsgálatokban lehet nagy haszonnal kamatoztatni. Évekkel ezelőtt pl. kisiskolások körében tájékozódunk arról, hogy miként ítélik meg az egyén szerepét a közösségben. Bonyolult, számukra nehezen érthető skálák, illetve a nagyon időigényes személyes interjúk helyett La Fontaine egyik meséjét használtuk fel a vizsgálati kérdés exponálására. A gyerekek minden nehézség nélkül válaszoltak a meséhez kötődő, de az alapösszefüggést

firtató kérdésekre. A vizsgálatot ezen a módon teljesen hasonlóvá tettük egy szépirodalmi szöveg órán megszokott feldolgozási módjához. A 8-9 éves korú gyerekeknek nem okozott gondot az állatmesék „emberiként” értelmezése (elég nagy arányban felismerték, hogy az erdei állatok közösségében mindenkinek, még az inci-finci kisegérnek is meg van a többiek szempontjából hasznos, nélkülözhetetlen szerepe).

1997-ben Ungárné Komoly Judit pszichológussal pedagógus pályára készülő 18-19 éves fiatalok pedagógiai attitűdjeit vizsgáltuk (Hunyady-Ungár, 1999). Arra voltunk kíváncsiak, hogy miként viszonyulnak a gyerekekhez, mit gondolnak a nevelésről s a pedagógusnak abban betöltött szerepéről. Öt irodalmi szemelvénnel (részlettel) kapcsolatban kértük, hogy éljék bele magukat egyik vagy akár mindegyik szereplő helyzetébe, és kíséreljék meg szempontjaink szerint megítélni, illetve elemezni az ábrázolt helyzetet. A vizsgálat eredményei azt bizonyították, hogy az irodalmi alkotások értékelése alkalmas módszer a megkérdőjelezett pedagógiai attitűdjeinek, direkt szándékainak megismerésére, s a rejtőzködés vagy bizonytalanság motívumai ellenére feltárhatóvá teszi és kifejezi a valós pedagógiai viszonyulásokat.

Felvázolva a neveléstudomány és a szépirodalom lehetséges kapcsolatát, még egyszer érdemes visszatérnünk arra a megállapításra, hogy a szépirodalmi alkotások esztétikai sajátosságaik révén gyakorolhatnak jelentős hatást az olvasóra. Vajon a művek színvonala, esztétikai minősége befolyásolja-e pedagógiai hasznosságukat? Nehéz erre válaszolni, hiszen az esztétikai minősítések is tág határok között mozoghatnak egy-egy művel kapcsolatban, s még a többé-kevésbé közmegegyezéssel jelentősnek tartott alkotások hatása is nagyon szubjektív, egyénenként eltérő. Annyi azonban állítható, hogy csak az igényes, művésziileg megformált irodalmi művek juttathatják valami többet az olvasókat a pedagógiai jelenségek megismerésében, megértésében.

Idézzünk fel egy példát! Régóta tudjuk, hogy a különféle szerepek egyéntől független elvárásrendszere visszahat az egyénre magára, formálhatja, deformálhatja. (S természetesen az egyén is változtathat a tradicionálisan kialakult szerepkövetelményeken.) Tudjuk azt is, hogy a hagyományos tanárszerep egyfajta diáktól való távolságtartást igényel betöltőjétől. De hogy ez milyen konfliktust okozhat egy élő, eleven tanár-diák kapcsolatban, annak megértésében hosszas, száraz magyarázatok helyett sokkal meggyőzőbb, esetleg megrázóbb Babits Mihály Timár Virgilének esete: „A fiúnak elcsuklott a hangja. Egyszerre felzokogott...minden férfiassága egyszerre elolvadt. Mert érzett egy erősebb barátot, és jólesett végre gyenge lenni. Timár tanácstalanul állott előtte. Oly szívesen lett volna meleg és apai, gyengéd és vigasztaló!... De akadályozta a tanári volta. Mint vértess vitézt a vaspáncél, ha ölelni akar. A szeretet szavait kereste, de csak egy száraz, papi kérdés jött ki az ajkán...” (Babits, é.n.) Timár Virgilnek a paptanárnak éppen az a tragédiája, hogy amikor elveszíti „vaspáncélját”, védtelen, kiszolgáltatott marad, a szeretetről nincsenek igazán tapasztalatai, nincsenek mércéi.

2.3. A szépirodalom mint az oktatás eszköze

Az iménti példa már átvezet bennünket a szépirodalom pedagógiai alkalmazásának másik nagy területére, a *pedagógia oktatásához*. Számos olyan szakma van, amelyben a pedagógia – mint az emberekre gyakorolt intencionált hatás elmélete és gyakorlata – fontos része a képzésnek. Ilyen természetesen maga a pedagógia bölcsész szak, de ilyenek a pedagógus szakok (az óvó-, tanítóképzés, a tanárképzés is), s az összes ún. segítő szakma. Ezekben az esetekben a neveléstudomány a pályára való felkészítésnek alárendelt, lényegében alkalmazott tudomány, amelynek célja, feladata nem új felismerések kutatása, hanem a képzésben résztvevők pedagógiai kultúrájának, szakszerű tevékenységének megalapozása, gyermek- és önismeret-fejlesztése (5., 6., 7. feladat).

A szépirodalmi példák, művek pedagógiai szempontú elemzése a képzésben sok tekintetben azt a szerepet tölthetik be, mint az elméleti oktatással párhuzamos gyakorlatok a képzés korai szakaszában: illusztrációként, illetve a „pedagógiai tudás” kontrolljaként

szolgálhatnak. Csakhogy a szépirodalmi példák már bizonyos kiemelés eredményei, míg a mindennapi pedagógiai gyakorlat megfigyelésekor a hallgatónak kell mintegy kiválasztania a számára releváns eseményeket, összefüggéseket.

A szépirodalmi alkotások módot adnak közvetett pedagógiai tapasztalatok szerzésére, aminek a jelentősége túlbecsülhetetlen. Gondoljuk el, a pedagógus pályának hány olyan csomópontja van, amelyet a képzésben szervezett gyakorlatban nem lehet közvetlenül megtapasztalni. Pl. azért, mert a gyakorlati munka alatt a hallgató nem visel teljes felelősséget a gyerekekért (a háttérben a szakvezetőé, vezető tanáré a tényleges felelősség). Bizonyos szituációkat életkori okokból még nem élhet át a pályára készülő fiatal. Nem szerezhethet arról tapasztalatot, hogy az idősebb, nagy tudású pedagógusok hogyan fogadják fiatal kollégáikat, az alkalmazkodásnak és az öntudatos magatartásnak milyen együttese könnyíti meg a beilleszkedést; hogy milyen jelek utalnak a tanári kiégésre, milyen út vezet oda (8. feladat). A képzés során kevés lehetőség van a tanítványok szüleinek megismerésére. A szülők és gyermekeik, illetve a szülők és az intézményes nevelés közötti kapcsolatot sajátos kettős fénytörésben ismerik: személyes tapasztalataik gyermeki pozícióból születettek, professzionális munkájukra készüléskor viszont csak az intézmény, az ott dolgozó pedagógusok szemszögéből látják a szülőket. Valamennyi pedagógusjelölt tisztában van azzal, hogy a családon keresztül ható társadalmi háttérnek milyen óriási szerepe van a nevelésben általában és az intézményes nevelésben is, de közvetlenül, érdemben csak a saját családjukat ismerik, igazából csak azoknak a társadalmi hatásoknak a felismerésére képesek, amelyek hasonlóak személyes tapasztalataikhoz. Ez pedig távolról sem elegendő a neveléshez szükséges empátia kialakulása szempontjából. De a szépirodalom révén nemcsak az együttérzés képessége nőhet, hanem bővíthetnek a pedagógiai képzésben részt vevők ismeretei a társadalomról, a különböző csoportok életmódjáról, szociológiai jellemzőiről.

A szépirodalmi alkotásokból kibontható pedagógiai tapasztalatok közvetett jellege azért is hangsúlyozandó, mert sokszor éppen azért hatásos irodalmi művek elemzésén keresztül tanítani pedagógiát, mert azokban a pedagógiai tartalom rejtett, legalább is összetett szituációban fedezhető fel, ezáltal hitelesebb, meggyőzőbb lehet (9., 10. feladat).

Talán sikerült meggyőzően bemutatni a szépirodalom lehetséges hasznát a pedagógussá válás folyamatában. De a művek *konkrét* bekapcsolása a pedagógiai megismerésbe, képzésbe nem egyszerű feladat. A tervezés során végig kell gondolni, hogy mi a *célunk* a szépirodalmi művek elemzésével:

- egy adott témakör feldolgozásakor illusztrációs céllal beillesztünk egy szépirodalmi alkotást az oktatás folyamatába vagy több, egymáshoz kapcsolódó írás elemzésével több oldalról támasztjuk alá korábbi érvelésünket, a feldolgozott tananyagot;
- egyáltalán illusztrációra akarjuk-e használni az irodalmat vagy inkább új ismeretek szerzésére: bizonyos témaköröket segítségükkel dolgozunk fel, s ekkor az oktatási folyamatban a regény, novella vagy dráma szövege a tényanyag szerepét tölti be;
- lehet elsődleges célunk az is, hogy a képzés során kialakított pedagógiai fogalmi rendszer alkalmazását segítsük elő a művek pedagógiai szempontú elemzése révén;
- mindettől alig elválaszthatóan (de más hangsúllyal) célul tűzhetjük ki bizonyos képességek fejlesztését, olyanokét, mint például a komplex gondolkodás, az empátia, a nézőpontváltás az események megítélésében, a reflexió/önreflexió képessége.

A célok meghatározzák a feldolgozandó szépirodalmi alkotások *kiválasztását* is. A válogatás és a célok összefüggése viszonylag egyszerű: a szépirodalmi műnek alkalmasnak kell lennie az adott cél megvalósítására. Ha például a pedagógiai konfliktusok egy sajátos forrását, a generációk közötti különbségeket akarjuk demonstrálni, akkor olyan alkotást célszerű elemeznünk, amelyben a központi vagy a cselekmény szempontjából alapvető összeütközés épp a generációk közötti ellentétekből fakad (az összes, szülei ellen lázadó kamasz története alkalmas például erre). Ám a válogatás kérdése ennél mégis bonyolultabb kissé. A célok mellett szükséges mérlegelni azt is, hogy

- a hallgatók számára már ismert vagy teljesen ismeretlen szöveget kínáljunk-e;
- a pedagógiai jelenség kultúrához kötöttségét vagy egyetemességét akarjuk-e érzékeltetni, ettől függően magyar irodalmi vagy más népek irodalmából válasszunk-e példát;
- fontos-e az irodalmi mű műfaja, akár a bemutatandó jelenség, akár a hallgatók előismeretei (elemzési készségének szintje) miatt;
- az oktató pedagógiai szándékainak megfelelően kötelezően jelölje-e ki az alkotást vagy adjon választási lehetőséget a hallgatóknak azt kockáztatva, hogy esetleg nem lesz eléggé célirányos a döntés.

Végül a munka tervezésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a *metodikai* kérdéseket. A feldolgozásra vonatkozó módszertani megfontolások nem merülnek ki abban, hogy a (mindenki által olvasott) mű elemzése közös megbeszélés vagy kiselőadás és azt követő vita formáját ölti-e, esetleg egy esszében fejtik véleményüket a hallgatók s a tanári értékelés válik a pedagógiai jellegű gondolatok rendszerezésének keretévé. Mindez ugyan fontos, de technikai kérdés. A módszertannal kapcsolatban el kell döntenünk, hogy

- az elemzést előre megadott szempontok mentén haladva végezzük vagy csak az oktató által ismert gondolatmenetet követjük, esetleg egészen kötetlenül beszélünk a műről s a végén összegezzük a pedagógiai tanulságokat;
- döntés kérdése az is, milyen szerepet szánunk a szakirodalomnak: lehetséges tájékoztató pontnak vagy az elemzés által kiegészítendő alap tananyagnak tekintjük-e;
- mekkora teret engedünk az alkotás esztétikai jellegű elemzésének, igényeljük-e a szerzőre vonatkozó életrajzi adatok ismeretét, célszerűnek tartjuk-e behelyezni az alkotót és az alkotást az irodalom történeti folyamába;
- milyen módon bizonyosodunk meg a nélkülözhetetlen (vagy annak ítélt) társadalmi-történeti háttér ismeretéről, szükség esetén hogyan gondoskodunk a hiányok pótlásáról.

Természetesen, döntéseink a tervezéssel kapcsolatos alternatívákról nagy mértékben meghatározzák, milyen tartalmú és karakterű kurzusok keretében élünk a szépirodalmi elemzések nyújtotta lehetőségekkel. A továbbiakban bemutatunk néhány, az oktatásban már kipróbált változatot, főként azért, hogy jelezhessük a még megoldatlan problémákat.

A szépirodalom és pedagógia összekapcsolására vonatkozó mintegy másfél évtizedes oktatási tapasztalataink során csak ritkán éltünk egyetlen, magányos irodalmi alkotás pedagógiai szempontú elemzésével valamely más tartalmú, metodikájú foglalkozás keretében.

Ha mégis, akkor ez rendszerint a pedagógiai konfliktusok megoldását célzó gyakorlaton történt. Ilyenkor teljesen rábízunk a hallgatókra az elemzésre szánt szépirodalmi alkotásnak a kiválasztását. S miután a jelöltek olvasottsága és ízlése nagyon eltérő, azonnal mód van a kialakuló konfliktus „kezelésére”, a különböző kooperatív

technikák bemutatására, majd az önreflexióra. De természetesen ennek magához az alkotáshoz nincs sok köze. Az oktató ilyenkor legfeljebb a válogatás folyamatát moderálja, s arra vigyáz, hogy a választott regény, novella alkalmas legyen a pedagógiai természetű konfliktusok vizsgálatára.

Gyümölcsözőbbnek bizonyultak az olyan kurzusok, amelyeken teljes egészében, legalább egy féléven keresztül irodalmi elemzésekkel foglalkoztunk. A „*Nevelő és deformáló közösségek: a nevelés szociálpszichológiai folyamatai a szépirodalomban*” c. speciálkollégium elsősorban a csoportfolyamatok irodalmi ábrázolásának pedagógiai szempontú elemzését célozta, a pszichológia, a pedagógia és a szépirodalom metszéspontjában álló jelenségekhez interdiszciplináris szemlélettel és fogalomrendszerrel közelítettünk. A kiválasztott regények elemzése előtt felidéztük azokat a kutatásokat, amelyek a csoportképződés folyamatára, a csoport vezetési stílusára s atmoszférájára, az érzelmi és vezetési szervezetre, az egyén és csoport viszonyára (beilleszkedés, csoportnyomás, konformitás, vezetővé válás stb.), a csoporton belüli és a csoportközi rivalizálásra vonatkoztak. Szándékunk szerint ezeket a jelenségeket és folyamatokat, illetve pedagógiai következményeiket kerestük, figyeltük meg a regényekben. Az analízis szempontjait előre meghatároztuk, az elemzést csoportos megbeszélés formájában végeztük el.

A kiválasztott regények s az elemzési kritériumok a következők voltak:

„Az erőszak vége” – Ottlik Géza: Iskola a határon
(Csoportszerveződés, -átszerveződés; vezető szerepek; erőszak; lázadás és hatalomváltás.)

„Akkoriban úgy látszott, nincs is egyénisége” – Musil, R.: Törless iskolaévei
(Egyén és csoport; alávetettség, kiszolgáltatottság; bűnbakképzés; konvenciók és terror a csoportban.)

Félelem és kegyetlenség a magára hagyott csoportban – Golding, W.: A legyek ura
(A csoportképződés periódusai; a vezető-kiválasztódás folyamata; a vezető és a csoport viszonya; a szimbólumok szerepe a közösség életében; a félelem hatása a csoportban; megosztottság; belső ellenségeskedés; szakadás; ösztönök elszabadulása; kegyetlenség)

„Alkalmazkodni kell, mert ez a rend” – Szabó Magda: Abigél
(Új gyerek a csoportban; alakuló rokonszenvi kapcsolatok; a hagyományok szerepe a csoportban; nyílt és rejtett értékrendszer érvényesülése; a csoporttitok és a titok a csoportban; hagyományos rendbontás és anomikus rendzavarás.) (Ottlik, 1959; Golding, 1966; Musil, 1980; Szabó, 1982)

Ebben az esetben tehát egyfajta deduktív logikát követtünk: meghatározott elméleti ismereteknek a konkrét megjelenési formáját vizsgáltuk az egyes regényekben. A tapasztalatok szerint ez lehetséges és hatásos módja szépirodalom felhasználásának az oktatásban. Ugyanakkor az ilyenfajta elemzés azzal a veszéllyel jár, hogy az irodalmi művet pusztán illusztrációként fogjuk fel, ezzel éppen lényegüktől fosztjuk meg. Számat kell vetnünk azzal is, hogy egy szempontrendszer konzekvens (esetleg merev) alkalmazása korlátozhatja a műből kibontható (pedagógiai) tanulságok körét.

A pedagógiai ismeretanyag és a szépirodalmi művek összekapcsolásának másféle módját próbáltuk ki később. A „*Tanársorsok – tanárszerepek a magyar szépprózában*” c. tematikába összegyűjtött regények adtak alkalmat arra, hogy hozzájuk kapcsolódva, de tágabb pedagógiai témakörben tájékozódjunk. A regényeket elemeztük a címben foglalt szempont szerint (azaz a különböző társadalmi, települési viszonyok között élő, dolgozó tanítók-tanárok életét és munkáját), de valamennyihez kapcsolódott egy-egy, a pedagógiai szakirodalom alapján feldolgozandó témakör is.

Nézzük a kettős tematikát!

„Kezdedbe tesszük le gyermekeink jövőjét. Légy világosságunk.”

Gárdonyi Géza. A lámpás című regényének megbeszélésekor kirajzolódott a XIX. század vég néptanítójának profilja, egyúttal sor került Eötvös népközlési törvényének s a néptanítókhoz c. beszédének megismerésére.

„Tanítványait magához tartozónak érezte, mintha örökre hozzá volnának kapcsolva azokkal a lélekdarabokkal, amiket nekik adott.”

Babits Mihály paptanár regényhőseinek (Timár Virgilnek) történetéről szólva elkerülhetlenné vált az ismerkedés a ciszterci rend iskoláiban kialakított pedagógiai szisztémával.

„Mi az, mi az, ami megakadályozza az embereket abban, hogy egymást megértsék?”

A Légy jó mindhalálig című Móricz regény alkalmat adott a jellegzetes tanárszerepek bemutatására, ám szinte fontosabbak voltak a hazai református kollégiumok kialakulásának történetéről, felépítéséről és működéséről szerzett ismeretek.

„Tudta azt már Seneca is, hogy ahol a harag a hatalom nadrágjában jár, ott mindig kéznél van a ménkü.”

Móra Ferenc Hannibál feltámasztása c. (rendszerint kevésbé ismert és kevésbé népszerű) könyvéhez (cselekményéből kiindulva) a politika és a pedagógia viszonyának megbeszélését fűztük, még pedig Imre Sándor hasonló című 1911-es tanulmánya alapján.

„Zsivajogva ugráltak körül a diákok, vagy százan, a sárkányt, mely háromméteres aranyszárnyával szelte az eget, ... Igazán esemény volt ez a gyönyörű sárkány.”

Kosztolányi Arany sárkányának tragikusan elbukó vidéki tanárhőseit kettős összehasonlításban elemeztük: diákjaihoz való kapcsolatában miben hasonlított, miben tért el a Németh László-i, már említett mini-esszéiben („A jó tanár”) ábrázolt „kortársától”; s életfeltételeit tekintve, életmódjában miben hasonlított, miben tért el a korabeli fővárosi elit gimnáziumok tanárainak lehetőségeitől, életminőségétől.

„Történt valami, amiből maguk még keveset láttak: Megkeményedtünk, összeforrtunk. Ezt a huszonhat ... Embert nem lehet többé csak úgy járomba hajtani. Nem félnek.”

Raffai Sarolta Egy szál magam c. regénye a klasszikusok sorába talán kevésbé, de a tematikus összeállításba jól illeszkedett. Ebben az írásban a pedagógus házaspár főszereplővel azonos súlyú a pedagógus testület belső viszonyainak, légkörének, megtörettetésének ábrázolása. Ezért is beszéltünk ekkor az iskolai szervezeti klímáról s az azzal kapcsolatos kutatások hazai tapasztalatairól (Halász, 1981).

A szépirodalmi művek és a pedagógia összekapcsolásának ez a módja abból a szempontból sikeresnek mondható, hogy a hallgató nemcsak egy más nézőponttal, szemléletmóddal találkozhatott, hanem gyarapodott viszonylag sok, konkrét új pedagógiai ismerettel, tudással. Ez az új (persze, kissé mozaikszerű) tudásanyag azonban elsősorban nem a szépirodalmi művekből származott, inkább csak azok ürügyén került feldolgozásra. Az is bebizonyosodott, hogy rendkívül nehéz a különböző műfajú írások egymásra vonatkoztatott elemzése.

E tapasztalatokra is építve próbáltuk továbbfejleszteni a szépirodalom pedagógiai elemzésével foglalkozó kurzusainkat. Mindenekelőtt szabadabbá tettük a tematikát: a központi téma, az elemzés fő szempontja nem vált kizárólagossá az elemzésben, a feldolgozás folyamán – nagy mértékben a részt vevők szándékától, asszociációitól, érdeklődésétől függően – sokfelé ágazhatott a megbeszélés, nem kötöttük meg a fel- vagy megismerendő pedagógiai-pszichológiai ismeretek körét. Az analízisben hangsúlyosabbá váltak az esztétikai szempontok. A „*Pedagógiai konfliktusok a szépirodalomban*” c. szemináriumon a műveket állítottuk középpontba. A tematika összeállításához tulajdonképpen végtelen volt a kínálat, hiszen a legkülönbözőbb szerkezetű, stílusirányzatú, klasszikus vagy modern regények, novellák hősei összeütközésekbe keverednek vagy belső konfliktusokat élnek át, s ezek közül számos értelmezhető pedagógiai nézőpontból is.

Ebben a kurzusban a korábban említett regények közül is többet felhasználtunk, de listájuk kiegészült pl. Llosa, M.V. *A város és a kutyák* c. könyvében, amelyben a világhírű perui író egy katonai bentlakásos intézmény diákjainak súlyos, tragédiába hajló konfliktusokkal terhelt életét írja le, a megaláztatás és bosszú stációit, az agresszió szerepét a csoportképződésben, alakulásban; az ifjúvá érő fiúk értékeinek alakulását, erkölcsi felfogásukat a gyávaságról, árulásról.

Más típusú konfliktus lappang Kisdarázs (Villamont, V.) életének háttérében: a szülők közötti harmónia megbomlása, majd az éles ütközések hatása közvetlenül érzékelhető neveltetésének körülményeiben, s közvetetten, de annál drámaibban, belső egyensúlyának, a világban való eligazodási képességének elvesztésében.

Komlós Aladár Néró és a VII/A regényének főhőse egy tanár, aki mérhetetlenül vágyik diákjai szeretetére, illetve arra, hogy szellemi fejlődésükben maradandó nyomot hagyjon: szeretné, ha felnövekvők az ő szemével látnák a világot, s társalanságában férfiként is sóvárog leánynövendékei elismerésére. Ez a tény kiszolgáltatottá teszi, élete nagy konfliktusa mélyén ez a szeretetéttség munkál. Küzd a népszerűségért, groteszk módon fiatalága (látszatának) megőrzéséért, majd reményvesztetten keserűen gyűlölködővé válik (Willamont, 1982; Komlós, 1975; Llosa, 1979).

A pedagógiai konfliktus mint elemzési szempont termékenynek bizonyult. A regények különböző rétegei (cselekménye, gondolati tartalma) megközelíthetővé váltak a személyek, csoportok és az értékrendek közötti konfliktusok, konfliktusfüzerek kibontása révén. Ezeknek az összeütközéseknek a kialakulása, lefolyása s megoldása viszont rávilágított számos pedagógiai jelenségre, azok összetettségére.

Hasonló módon alakítottuk ki és dolgoztuk fel „*A családi szocializáció ábrázolása a szépirodalomban*” című kurzus tematikáját. A szocializáció jelenséggöre még tágabb és még szabadabb kalandozást tett lehetővé (sőt, szinte kötelezővé) a művekben, mint a konfliktuskeresés szempontja. Csupán egyetlen megkötésünk volt: a rendelkezésre álló időt többszörösen meghaladó kínálatból úgy kellett válogatniuk a hallgatónak, hogy módjuk legyen különböző kulturális közegben zajló szocializációs folyamatokat összehasonlítani. (A tematikát lásd az 1. mellékletben.) A hallgatók talán ezt a műfajt szerették legjobban. A szocializációról nagyon különböző mélységű előzetes tudással rendelkeztek. A szemináriumon fokozatosan építettük fel az elemzés fogalmi hálóját: minden alkotás analízisére a kulcsszempontokra vonatkozó összefoglalással ért véget, amelyben a szocializáció megismert sajátosságait kiemeltük, ezeket a következő mű elemzésekor már érvényesítettük. Így óráról órára bővül a hallgatók tudása a társadalmiasulás folyamatáról, s némi gyakorlatot szereztek a pedagógiai jelenségek összehasonlító elemzésében is.

Hasonlóan jártunk el „*A gyermeki agresszió a szépirodalomban*” és a „*Kamaszok önmagukról – reális és fiktív naplók*” c. kurzusok esetében is. Az előbbi inkább a képzés derekán, végén járónak, az utóbbit viszont a tanulmányaikat frissen kezdőknek ajánlottuk mintegy kedvesinálónak. (Tematikákat lásd a 2. és 3. mellékletben)

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a pedagógikum igen erőteljesen jelen van a szépirodalomban. Részben közvetlenül, hiszen gyakori témája a gyermek, a fejlődés-nevelés, a család és az iskola, részben közvetetten, mivel az emberek közötti kapcsolatrendszerek, érdek- és értékviszonyok, összeütközések, viselkedésmódok ábrázolása olyan általános tanulságokkal szolgálnak, amelyek a pedagógia elméletében és gyakorlatában sem nélkülözhetők. Hatása esztétikai effektusokon keresztül érvényesül, az intellektuson túl mozgósítja az érzelmeket, a fantáziát, katarzisz jellegű élmények átélésével bizonyos életváltoztatásra is képes ösztönözni. A szépirodalom és a neveléstudomány

összekapcsolásának lehetőségeit két területen, a tudományos megismerésben és a pedagógusképzésben mutattuk be. (11. feladat)

Fogalmak

Fejlődésregény: egy ember lelki- és jellemfejlődésének bemutatása gyermek- vagy ifjúkorától; azoknak a (főként) belső történeteknek a nyomon követése, amelyek során a tétova, fejletlen gyermekből, vívódó ifjúból önmagát mélyen megismerő, vállaló és önmagára tudatosan reflektáló felnőtté válik.

Pedagógiai regény: olyan mű, amelyben a szerző pedagógiai gondolatait, nézeteit, koncepcióját szépirodalmi eszközökkel, regény formában fogalmazza meg.

Feladatok

1. feladat

Mi a különbség a pedagógiai (vagy nevelési) regény és az ún. fejlődésregény között?

2. feladat

Olvassa el Németh László A jó tanár c. esszéjét. Milyen tulajdonságait írja le a jó tanárnak a szerző?

Milyen mértékegységet használ az író a tanári munka jellemzésére?

Mivel egészítené ki a Németh László által felvázolt képet?

3. feladat

Olvassa el Móra Ferenc: A kalcinált szóda c. novelláját. Miért „csalt” a pedagógus?

4. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Kosztolányi Dezső Sakk-matt novellájának hőse miért lázadt fel?

Értelmezze az anya viselkedését!

5. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Szabó Magda Csé című novellájában miért alakul ki konfliktus Katus és a tanítónő között?

Mit tegyen a pedagógus, ha valamelyik gyerek nem rokonszenves neki?

Miért nem tudott Katus megfelelő cs betűket írni?

Mi történt a tanítónő és Katus között később?

Próbálja megmagyarázni, mit jelenthet a belső konfliktus? Mikor, milyen okokból alakulhat ki?

Gondolja végig, volt-e Önnek vagy osztálytársának hasonló konfliktusa valamelyik tanítójával, tanárával? Hogyan oldódott meg?

Ha mindezt végiggondolta, akkor próbálja írásban is megfogalmazni, pedagógiai szempontból mit lehet tanulni ebből a novellából.

6. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Adjon másik címet Karinthy Hazudok című novellájának!

Milyen pszichológiai jelenséget ír le a szerző a novellában?

Kb. hány éves korig jellemző ez a gyerekekre?

7. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Elemezze Nádas Péter Sanyika c. novelláját!

Mi jellemezte Sanyi viselkedését a vendégségben?

Milyen előzményei lehettek a vendégségnek?

Mi ösztönözte Sanyit erre a viselkedésre?

Mi volt a felnőttek szerepe a történetben?

Ki volt a legkegyetlenebb a történetben?

Gyűjtsön még olyan novellákat, amelyekben pedagógiai szempontból hasonló probléma szerepel!

8. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Ketten-hárman olvassák el együtt Jókai Anna A forma c. novellájának részleteit! Utána beszélgessenek róla.

Milyen érzések töltik el a fiatal tanárnőt a tanévnyitó alkalmával?

Mi a véleményük a megismert iskola légköréről?

Mit gondolnak a novellában szereplő pedagógusokról?

Gyűjtsék össze a novellában szereplő konfliktushelyzeteket! Milyen okokra vezethetők ezek vissza?

Mit gondolnak Nóráról?

Mit javasolnának neki, mit tegyen?

9. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Képzeld el, hogy pedagógiai gyakorlaton 10-11. osztályos gyerekekkel beszélget. Többek között arról is, kellenek-e jó közösségek, ahová tartozhat az ember vagy az csak a gyengék menedéke. A beszélgetés egy pontján felolvassa nekik Karinthy Barabbás c. novelláját. Annak alapján merre kanyarodhat a beszélgetés? Ön szerint milyen emberi (pszichológiai) jelenséget ábrázol az író?

10. feladat (A novella szövege a CD-s változaton olvasható)

Olvassa el D. Buzzati: Hajtóvadászat öregekre c. novelláját! Miből fakad a konfliktus lényege ebben a komor történetben?

Gondolja végig saját életét! Tapasztalt-e személyesen vagy környezetében olyan konfliktust, ami hasonló forrásból fakadt? Írja le röviden!

11. feladat

Hasonlítsa össze a hétköznapi pedagógiai nézeteket és a szépirodalomban rejlő pedagógikumot. Miben hasonlítanak, miben különböznek egymástól?

Irodalom

- Ady Endre (1961): A Pokol-játék. In: Ady Endre Összes novellái. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Anna Frank naplója (1980) Bp., Kozmosz Kiadó
- Babits Mihály (1997): Halálfiat I-II. Bp., Unikornis Könyv- és Lapkiadó Kft.
- Babits Mihály (é.n.): Timár Virgil fia. Az Atheneum Kiadása, Bp., 15.
- Bajkó Mátyás (1976): Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban. Bp., Akadémiai Kiadó
- Bereményi Géza (1978): Legendárium. Bp., Magvető Zsebkönyvtár
- Bradbury, M. (1979): A történelem bizalmasa. Bp., Európa Könyvkiadó
- Buzzati, D. (1974): Hajtóvadászat öregekre. Európa, Bp., 152-158.
- Canetti, E. (1982): A megőrzött nyelv. Egy ifjúkor története. Bp., Európa Könyvkiadó
- Czakó Gábor (1979²): Iskolavár. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Csáth Géza (1987): A kis Emma. In: A varázsló halála. Békéscsaba, Szépirodalmi Könyvkiadó
- Csáth Géza (1987): Egy vidéki gimnazista naplójából. In: A varázsló halála. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Eötvös József (1976): A vallás- és közoktatásügyi M. Kir. Miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870. In: Kultúra és nevelés. Bp., Magyar Helikon, 427-495.
- Eötvös József (1976): Az 1868. évi népiskolai törvény. In: Kultúra és nevelés. Bp., Magyar Helikon, 361-399.
- Garacsi László (1999): Mintha élnél. Pécs, Jelenkor Kiadó
- Gárdonyi Géza (1960): A lámpás. In: Fenn és lenn. Bp., Táncsics Kiadó, 197-259.
- Gerlóczy Márton (2003): Igazolt hiányzás. Bp., Ulpius-ház Könyvkiadó
- Golding, W. (1966): A legyek ura. Európa Könyvkiadó, Bp.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Az esettanulmány. Pedagógus könyvek. Bp., Műszaki Könyvkiadó
- Grekova, I. (1981): A tanszék. Bp., Európa Könyvkiadó
- Greza Ferenc (1979): Németh László vásárhelyi korszaka. Bp., Szépirodalmi Kiadó
- Halász Gábor (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. Pedagógiai Szemle, 7-8.
- Haley, A. (1979): Gyökerek. Bp., Európa Könyvkiadó
- Hegedűs András (1976): Magyar írók pedagógiai nézetei. Bp., Tankönyvkiadó
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Bp., Trezor Kiadó, 7-39.
- Hunyady Györgyné (1993): Egy Babits-regény tanulságai pedagógiai nézőpontból (Babits Mihály: Timár Virgil fia). In: Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XIV. Bp., 56-74.
- Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 107-115.
- Illyés Gyula (1974): Puszták népe. Ebéd a kastélyban. Szépirodalmi Zsebkönyvtár. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Imre Sándor (1920): Pedagógia és politika 1911. In: A magyar nevelés körvonalai. Stark Ferenc kiadása, 82-94.
- Jókai Anna (1981): A forma. In: Körkép. Bp., Magvető Kiadó
- Kant, H. (1979): Az aula. Bp., Európa Könyvkiadó
- Karinthy Frigyes (1956): Barabbás. In: Cirkusz II. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó 106-110.
- Karinthy Frigyes (1956): Hazudok. In: Cirkusz I. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 119-123.

- Karinthy Frigyes (1971): A lányok. In: Tanár úr kérem. Bp.-Uzsgorod, Móra és Kárpáti Könyvkiadó
- Karinthy Frigyes (1971): Naplóm. In: Tanár úr kérem. Bp.-Uzsgorod, Móra és Kárpáti Könyvkiadó
- Karinthy Frigyes (1997): Gyermekkori naplók 1898-99., 1899-1900. Bp., Háttér Kereskedelmi és Kiadó Kft.
- Komlós Aladár (1975): Néró és a VII/A. Bp., Szépirodalmi Kiadó
- Kosztolányi Dezső (1957): Tréfa. Novellák I. Bp., Szépirodalmi Kiadó, 159-169.
- Kosztolányi Dezső (1964): Aranyrákány I-II. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Kosztolányi Dezső (2002): Sakk-matt. In: Aranyfónál és más elbeszélések. Bp., Unikornis
- Lengyel Balázs (1986): Ami volt: van. In: Egy magatartás története. Esszék. Bp., Magvető Kiadó
- Loránd Ferenc (1983): Az esztétikai megismerés par excellence pedagógiai adaptációjának lehetőségeiről. In: Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor: Az élmény tudatáról a tudat élményéig. V. Bp., Művelődéskutató Intézet
- Magyar Pedagógiai Lexikon I-II. (1933) (szerk.: Kemény Ferenc). Bp., Révai Irodalmi Intézet Kiadása
- Mándy Stefánia (1941): A gyermek a magyar regényirodalomban. Tanulmányok a Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából 8., Bp.
- Mann, Th. (2003): A Buddenbrook ház. Bp., Gabo Könyvkiadó Kft.
- Mérei Ferenc (é.n.): „...vett füvekből édes illatot.” Művészetpszichológia. Bp., Múzsák Közművelődési Kiadó
- Mészáros István (1981): Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. Bp., Akadémiai Kiadó
- Mészáros István (1982): Mióta van iskola? Bp., Móra Ferenc Könyvkiadó
- Móra Ferenc (1956): Hannibál feltámasztása. Tiszatáj, Szeged, Magvető Kiadó
- Móra Ferenc (1960): A másik család. A vadember. Gyöngykeresés és más csendes történetek. Bp., Magvető Könyvkiadó
- Móra Ferenc (1962): A kalcinált szóda. In: Tápei furfangosok. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 90-96.
- Móricz Zsigmond (1959³): Légy jó mindhalálig. Bp., Móra Könyvkiadó
- Móricz Zsigmond (1963): Jóka-Móka. Móricz Összes Művei. Bp., Magyar Helikon
- Móricz Zsigmond (1963): Titok. In: Móricz Zsigmond regényei és elbeszélései. Bp., Magyar Helikon
- Musil, R. (1980): Törless iskolaévei. Bp., Európa Kiadó
- Nádas Péter (1994): Sanyika. In: Kortárs magyar irodalom 1945-1990. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 433-440.
- Németh László (1963): A medve utcai polgári (1937). A kísérletező ember. Bp., Magvető Kiadó, 28-141.
- Németh László (1975): Füredi beszéd. Iskolaavatás. In: Megmentett gondolatok. Bp., Magvető és Szépirodalmi Kiadó, 360-369.
- Németh László (1980): A jó tanár. In: Pedagógiai írások. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 244-257.
- Németh László (é.n.): A tanügy rendezése. In: Németh László: Művelődéspolitikai írások. Bp., Ognjev, Ny. (1981): K. R. naplója. Bp.-Uzsgorod, Móra-Kárpáti Kiadó
- Oláh János (1977): Közel. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Oláh János (1979): Visszatérés. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó
- Ottlik Géza (1959): Iskola a határon. Bp., Magvető Könyvkiadó
- Paszternak, B. (1971): Luvers gyermekora. Bp., Európa Könyvkiadó
- Rableais, F. (1965): Gargantua és Pantagruel. Szemelvények. Bp., Szépirodalmi Kiadó

Raffai Sarolta (1967): Egyszál magam. Bp., Magvető Kiadó

Rousseau, J. J. (1997): Emil, avagy a nevelésről. Bp., Papyrus Book

Salinger, J. D. (2004): Zabhegyező. Bp., Európa Könyvkiadó

Sarbu Aladár (1995): Egyetem. Bp., Argumentum

Sillitoe, A. (1978): A rongyszedő lánya. Európa Zsebkönyvek, Bp., Európa Könyvkiadó

Spiró György (1987): Perspektíva. Álmodtam neked. Bp., Szépirodalmi Kiadó, 11-28.

Sütő András (1976): Anyám könnyű álmot ígér. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó

Szabó Magda (1965): Csé. In: Körkép. Bp., Magvető, 413-418.

Szabó Magda (1982): Abigél. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó

Szabó Magda (2005): Ókút. Bp., Európa Könyvkiadó Kft.

Szegedy-Maszák Mihály (1994): Ottlik Géza. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó

Szekszárdi Ferencné (1990): A zsarnokság vége. Hitel, 7. 44-46.

Temesi Ferenc (1986): Por. Bp., Magvető Kiadó

Townsend, S. (1986): A 13 és $\frac{3}{4}$ éves Adrian Mole titkos naplója. Bp., Móra Kiadó

Townsend, S. (1987): A 13 és $\frac{3}{4}$ éves Adrian Mole újabb kényszerű kényeztetései. Bp., Móra Kiadó

Vámos Miklós (1983): Zenga zének. Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó

Viktor, Metta V. (1981): Egy komisz kölök naplója. Magyar gyerekek számára átdolg.
Karinthy Frigyes. Bp., Móra Kiadó

Vincze Flóra – Vincze László (1976): Regényirodalom és pedagógia. Bp., Tankönyvkiadó, 20-21.

Willamont, V. (1982): Kisdarázs. Bp., Európa Könyvkiadó

Mellékletek

1. melléklet

A családi szocializáció ábrázolása a szépirodalomban

Alex Haley: Gyökerek

Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön, Furfangos Cintula, Dióbél királyfi

Móricz Zsigmond: Novellák; Árvácska

Illyés Gyula: Puszták népe

Sütő András: Anyám könnyű álmot ígér; Gyermekkorom tükörcserepei

Thomas Mann: A Buddenbrook ház

Elias Canetti: A megőrzött nyelv. Egy ifjúkor története

Szabó Magda: Ókút

Babits Mihály: A halálfiai

Alan Sillitoe: A rongyszedő lánya

Salinger: Zabhegyező

Spiró György: Perspektíva. Álmodtam neked.

Vámos Miklós: Zenga zének

2. melléklet

A gyermeki agresszió a szépirodalomban

Ady Endre: A Pokol-játék

Csáth Géza: A kis Emma

Móricz Zsigmond: Titok

Karinthy Frigyes: A lányok

Kosztolányi Dezső: Tréfa

Nádas Péter: Sanyika

3. melléklet

Kamaszok önmagukról – reális és fiktív naplók

Csáth Géza: Egy vidéki gimnazista naplójából.

Anna Frank naplója

Karinthy Frigyes: Gyermekkor naplók 1898-99., 1899-1900.

Karinthy Frigyes: Naplóm

Viktor, Metta V.: Egy komisz kölök naplója

Móricz Zsigmond: Jóka-Móka

Ognyev, Nyikoláj: K. R. naplója

Townsend, Sue: A 13 és $\frac{3}{4}$ éves Adrian Mole titkos naplója

Townsend, Sue: A 13 és $\frac{3}{4}$ éves Adrian Mole újabb kínszenvedései

3. A média és a pedagógia tudománya (Trencsényi László)

A filmművészet áll e fejezet középpontjában. Az a komplex művészeti kifejezési mód, mely a XX. század elejétől fogva alapvetően forradalmasította az emberek közötti – elsősorban esztétikai, művészi – kommunikációt. Az eleinte törekény, gyúlékony celluloidszalag, mára a könnyedén bárhová továbbítható digitális-elektronikus jel mindenki számára hozzáférhetővé tette az (ilyen vagy olyan) művészi nyelven megfogalmazott üzenetek befogadását. A képpel, hanggal, a valóság „valóság-hű utánzásával” gazdagított művészi üzenet csakugyan mindenkire eljut. Nem véletlen, hogy a filmművészet klasszikus és emlékeztető (vagyis a „szakmában” is jegyzett s népszerű) filmalkotások közt mennyire gyakori a gyerekekről s szüleikről, iskolásokról és tanárokról, tanítókról szóló mű. Mert az embereket – ismerte fel a zseniális művész és a piacérzékeny producer – nagyonis érdeklik a nevelés kérdései, a pedagógia alapkérdései. Akár saját sorsuk mintáit keresik, akár gyermekeik számára keresik az alkalmas megoldásokat, a katarzist mások konfliktusai láttán.

Ebben a fejezetben – tehát éppúgy, mint a szépirodalom és a pedagógia kapcsolatával foglalkozó előző részben – újra az esztétikum, az esztétikai élmény, a világ (a pedagógiai világ) esztétikai megismeréséről esik szó. Arról, hogy miképp segíti a pedagógiai, pedagógusi tudatosságot, látásmódot az a műveltség, kultúra, melyhez az irodalmon, a színházon, s főképpen a modern művészetközvetítő eszközökön, a filmen, a médián keresztül jutunk. Hogyan teremt ez a kultúra egyáltalán közös nyelvet a pedagógiai jelenségek és eljárások tárgyalásakor? S mindezt miképp árnyalja ez, az emberiség hosszú történetéhez képest fiatal üzenetközvetítési technika, amit a latin szó (többes számú alakjával) *médiának* nevezünk?

Fejezetünkben sok szó esik majd a médiumokon át érkező üzenetek tartalmáról is, de fontos előrebocsátani, hogy legalább ennyire fontosnak tartjuk ennek a modern helyzetnek az elemzését, értékelését: hogy (kommunikációs nyelven szólva) az *adó* és a *vevő*, az *üzenő* és *befogadó* közé technikai eszköz, a *közvetítő* kerül megannyi sajátosságával (hogy például a filmvásznon, képernyőn látott szereplő közvetlenül meg nem szólítható, a nézőtől közvetlenül nem befolyásolható, nem érinthető stb.).

3.1. Bevezetőként egy kis néprajz

Fejezetünk – mint fentebb írtuk – elsősorban arról szól, hogy a *modern ember* információgyűjtő-közvetítő eszközei, gépei, s az e technikákon (*médiumokon*) át közvetített információk miképp tükrözik vissza, vagy éppen miképp befolyásolják a *nevelésről szóló közgondolkodást és közbeszédet* (ahogy az első részben neveztük, a hétköznapi pedagógiai nézeteket), s hogy a médiumokon át érkező üzenetek milyen kapcsolatban állnak a nevelésről szóló tudományos gondolkodásmóddal, tudományos nyelvvel, „kutatói elbeszélésekkel”.

Ám egy rövid bevezető erejéig mindenképpen szólni kell e *médiumok előtti* világról.

A neveléstörténet úgy tartja, hogy a nevelésről való tudományos gondolkodás és tudományos igényű szövegalkotás a klasszikus Hellász filozófusai körében kezdődött. (Vannak elemzések, melyek az ószövetségi textusokból is kiemelik a neveléssel összefüggő szövegrészeket, de elfogadott a nézet, hogy e gondolatok ezidőben még nem rendeződtek koherens pedagógiai leírásokká.)

De ki vonná kétségbe azt a tényt, hogy a nevelésről való gondolkodás egyidős az emberiséggel?

Most ne firtassuk azt, hogy a folklór emlékei a természettel együtt élő közösségekben, a természetadta közösségekben születő, nevelkedő, felnőttéváló, felnőtt felelősséget vállaló, majd az öregkorba „ballagó” emberek világának mely évszázadbéli történelmi korszakából származnak. Abban közmegegyezés van, hogy ez, a szájról szájra terjedő, hagyományozódó

tudás és jelrendszer megelőzi az emberiség tudományos tudatosságú önreflexióit. S ki vonná kétségbe, hogy a folklór emlékeiben rendre felbukkannak a nevelésről szóló „naiv elméletek”?

A Kis-Küküllő menti székely falu, Kibéd monográfiáját író Ráduly János összegyűjtötte a faluban ismert (kérdezett, választott) *találós kérdések* teljességét. A XX. század 80-as éveiben elvégzett gyűjtésre (a hagyományörző Székelyföldön ekkor még a televízió-nézés megannyi új információgyűjtő szokása lényegében nem befolyásolta a közösség életét) jellemző – s állításunkat igazolja –, hogy a falu tudáskincséből a leggazdagabb tudású (551 találós kérdéssel) Seprődi József, az *egy* elemi végzett vasúti munkás volt. (A találós kérdések közül többet ugyan már iskolázása során tanult.) „Második helyezett” lett a tanult értelmiségi, a falu tanítónője.

E tréfás fejtörők, melyeknek egyébként gyakran címet is, nemcsak tárgya, témája a *nevelkedő sorban lévő gyermek*, több esetben foglalnak magukba valóságos „pedagógiai bölcsességet”.

„Ha felveszik, hallgat,

ha leteszik, sír.

Mi az?”

A válasz: *az elkapott gyermek*.

Buda Ferenc, a jeles költő gyerekekről, nevelésről szóló ázsiai, kazah és ujjur közmondások csokrát közölte a Forrás című kecskeméti irodalmi lap 2006. augusztusi (gyermek-tematikus) számában.

Az elemi bölcsesség közvetítése hozzátartozott ahhoz a folyamathoz, amit a néprajz *„belenevelődésnek”* nevez. Korszerű társadalomtudományos kifejezésünk a jelenségre: a szocializáció. Számunkra most az fontos, hogy a *folklór köznyelve, közbeszédje „adott arra”, hogy a nevelési tapasztalatokat is átszármaztassa*.

Sokan vizsgálták népdalaink jelképrendszerét abból a szempontból, hogy azokban miképp rejteznek, szelidülnek virággá az erotikus üzenetek. („Virágos kenderem, elázott a tóba/bánatos szívemet nincs ki vigasztalja” – így a népdal, s mindenki érti, hogy itt a megesett lány szomorú lírájáról van szó.) De gazdagon találunk *„nevelélméleti népdalokat”* is.

Nézzünk néhány példát!

„Árvából lesz jó katona,
Nem siratja senki soha”

„A traktor a földet nem magának szántja,
Az anya a lányát nem magának szánja.
Ha magának szánja, zárja bele kalitkába,
Ne engedje el a legénnyel a bálba!”

„Már mikor én tizenhét éves voltam,
Én már akkor házasodni indultam”

„Nem bánom, hogy juhásznak születtem,
Csak azért, hogy számadó lehettem.
Hat bojtárnak vagyok fejedelme,
Úgy tisztelnek: számadó kegyelme.”

A cigány-folklór ennél nyersebb változatot is ismer:

„Mikor anyám tanított
Lába közé szorított
Össze-vissza pofozott
Mint egy koszos malacot”

Az anyai szeretet erejéről szól a török hódoltság emlékét őrző bölcsődal:

„Csíja, csíja baba
Bölcsőbeli baba
Nékem is volt ilyen
Kicsinke kis fiam.

De elvitték a törökök
Mikor Bécsset vívták
Most is megismerném
Hogyha megláthatnám”

Úgy gondoljuk, hogy e rövid lírai helyzetdalok *önmagukon túli* funkciót teljesítettek: a közösség értékrendjét közvetítették szülői hivatásról, feladatról, nevelési célokról. Ha a népballadák izgalmas világát is idevonjuk, akkor minden túlzó romantika nélkül rendszerbe szervezhetnénk a hagyományos paraszti társadalom, a „szerves kultúra” pedagógiáját, a nevelésről való elméleti értékű reflexióit.

A diskurzus nyelve ezúttal az esztétikum. A közvetítő „médiium” pedig maga a bölcsőt ringató édesanya, aki nagyanyjától, keresztanyjától tanult dalt dúdolgat tovább, vagy a fonóban, tollfosztóban megbecsült „nótafa”, énektudó, énekmondó, a báránydelelő tisztáson a hűsön pihenő, kisbojtárjaival körülvelt juhász. (Most arra se gondoljunk, hogy a folklór tudománya által ismert művek, akár mesék, akár mondák milyen további, *más tudások* – történeti, teológiai, kozmogóniai stb. – kikristályosodott összefoglalói: csak azt tanácsolom megfontolásra, hogy lássuk: az autonóm irodalom, filozófia, tudományos gondolkodás előtti világban is esett szó bizonyos absztrakcióban, megfogalmazottságban a nevelésről.)

Ez a média-előtti világ.

3.2. Az irodalom és a színház világa

De szólnunk kell még néhány vonatkozásban az *irodalom* világáról is. Ahogyan az emberiség az élet fontos kérdéseinek feltételéhez és megválaszolásához – egyre inkább *elkülönítve a liturgiától és a rituális szertartások világától* – „kidolgozta” a maga számára az irodalmat, úgy vált ez a művészet sok minden más mellett a nevelésről szóló, immár nem-köznapi gondolkodás nyelvévé is.

Közvetítő – médium – a regös, az igríc, az akin, a bárd, az aoidosz (különböző népek énekmondóinak neve) volt, majd diadalútjára indult az írott szöveg, különösen a nyomtatott könyv! Valódi kulturális forradalom volt ez az utóbbi, nem véletlenül köszöntötték a nagy humanisták, így például Erasmus vagy szűkebb szakmánk legendás innovátora, az illusztrált tankönyvet először alkalmazó Comenius: a gondolatok cseréjének mindenkihez eljutó eszköze született meg!

Ne feledkezzünk meg persze az előszóval, mozgással és cselekvéssel közvetített gondolatok azon eszközéről sem, melyekben szintén autonóm művészi – értelmezésünkben: elméleti – tudások, üzenetek jelentek meg: ez a színház!

Hány nagyszerű dráma elemzi, vizsgálja azt, hogy a főhős milyen hatásra, kinek, kiknek a hatására *változik*, tér le arról az útról, melyen eddig haladt, s a katarzisban újjárendezve-újjáépítve személyiségét, új feladatokat, új kihívásokat választ. A görög királylány, aki a „földi” és „égi” erkölcsi normák közt választ, amikor városa ellen lázadó testvéröccsét eltemeti; a tépelődő dán királyfi, aki elvállalja a „kizökkent idő” helyreállítását; az ugyancsak vívódó, királyához hű magyar bán, aki az idegen királyné gyilkosává válik, vagy a híres matematikus még híresebb fia, aki fellázad az apai elvárások ellen, vagy a norvégiai „babaszoba” asszonya, aki felnőtté, önálló asszonnyá, autonóm lényé válik mafla, uralkodhatnám férjétől szabadulván. Mind-mind egyben a nevelés drámái is. (Bízunk abban,

hogy az olvasó felismeri Szophoklész *Antigonéját*, Shakespeare *Hamletjét*, Katona *Bánk bánját*, Németh László *Két Bolyaiját*, Ibsen *Nóróját*. A neveléstörténet egyébként az antik klasszikus, Arisztophanész *Felhők* című szatirikus játékát egyenesen pedagógiai drámaként tartja számon, az „Igaz beszéd és Hamis beszéd” „költői versenye” két „örök pedagógiai paradigma”, a konzervatív és a szabadelvű párbaja, valóságos neveléstörténeti forrásként olvassuk (ld. erről: Trencsényi-Waldapfel, é.n.).

Az irodalommal, a drámával kapcsolatos gondolatmenetünk szerves folytatásaként a továbbiakban alapvetően az „új” művészetközvetítő eszközök, a „médiumok”, közkeletű szóval a média hasonló felhasználási lehetőségeit kísérjük nyomon. Tesszük ezt azért, mert jól tudjuk, hogy a felnövekvő új generációk – e tankönyv olvasói, a felsőoktatás hallgatói – is kitüntetett módon „médiafogyasztók”. Elmondható, hogy alapvető esztétikai élmény- és tapasztalatforrás a fiatalok számára a film, a tévé, sőt az internet. Ezért fordítunk e fejezetben különös figyelmet erre a művészeti ágra.

3.3. A filmművészet nagy példái

Az irodalomról szóló, előző fejezetben elemzett hagyományt (ti. a reneszánszban és a felvilágosodásban oly jellemző *pedagógiai regényt*, a polgári társadalom kialakulásával színre lépő *fejlődésregényt* és a reformpedagógia gondolkörébe illeszkedő *ifjúsági regényt*), valamint a színházi tradíciókat szervesen folytatta a filmművészet is. A XX. század filmművészete tele van olyan remekművekkel, melyeknek hőse gyerek, kamasz, ifjú. Gyakran az ő „ártatlan” szemével ábrázoltatik a valóság, máskor szenvedő vagy cselekvő hőse korának, ahol a kornak jelképes, önmagán túlmutató intézménye valamely gyermekintézmény, iskola, kollégium. Nézzünk hirtelenjében egy ilyen filmlistát a rendezők nevének abc rendjében! Bízunk abban, hogy az olvasó ezeket a műveket valamennyire ismeri, hiszen egyúttal a XX. század jelentős filmalkotásai is – akár irodalmi adaptációk, akár a forgatókönyvíró-rendező személyes víziója. E művekben is sokszor megjelenik - gyakran éppen a drámák, a pedagógiai regények, fejlődés regények, ifjúsági regények „megfilmesítéseiben” például – az öröklött vagy tanult viselkedés dilemmája, az intézmények megannyi erénye és hibája stb. Ha mégsem ismeri az olvasó e filmek egy részét, javasoljuk, pótolja, érdekes élményekben lesz része. Ha pedig újat talál, bővítse önállóan a gyűjteményt, hiszen nap mint nap születnek új televíziós, filmes alkotások, s ezeknek kimutathatóan jelentős részében központi szerepet kap egy-egy pedagógiai helyzet, jelenség, probléma, konfliktus.

Autant-Lara: Vörös és fekete
Ardolino: Apácashow II.
Bácskai-Lauro István: Keménykalap és krumpliorr
Benigni: Az élet szép
Bergmann, I.: Fanny és Alexander
Colombus: Reszkessetek, betörők
Dárdai István: Jutalomutazás
Fábri Zoltán: A Pál utcai fiúk
Fellini, F.: Amarcord
Felvidéky Judit: Életke
Forman, M.: Hair
Gazdag Gyula: Sípóló macskakő
Gelman: Hurrá, nyaralunk
Gothár Péter: Csók, anyu
Gothár Péter: Megáll az idő
Gyöngyösi Imre: Jób lázadása
Hagman, G.: Eper és vér
Handke, F.: Rossz mozdulat

Harmon: Gummo
 Hudson: Tűzszekerek
 Jancsó Miklós: Fényes szelek
 Kabay Barna: Jób lázadása
 Kaye: Amerikai história X
 Kende Márta: Az utolsó padban
 Klimov: Hurrá, nyaralunk
 Klimov: Láss és nézz!
 Koltai Lajos: Sorstalanság
 Kusturica, E.: Cigányok ideje
 Ljubimov, J.: Bűn és bűnhődés
 Lynch: Az elefántember
 Magni: Legyetek jók, ha tudtok
 Mátis Lilla: Mély kútba tekinték
 Medák: Copperfield, David
 Mész András: Bebukottak
 Mészáros Márta: Örökbefogadás
 Mészáros Márta: Kisvilma (ill. a Napló-sorozat)
 Mihályfy Sándor: Kertész-utcaiak
 Mihályfy Sándor: Indul a bakterház
 Mihályfy Sándor: Gyerekrablás a Palánk utcában
 Mihalkov-Koncsalovszkij: Az első tanító
 Mihalkov: Csalóka napfény
 Norbu, Khyentje: Isteni játék
 Papp Gábor Zsigmond: A kollégium végnapjai
 Papp Gábor Zsigmond: Sihedernyi koromban – Gorkij Iskola, 1948-1956.
 Papp Gábor Zsigmond: A birodalom iskolája
 Palásthy György: Hahó, Öcsi!
 Palásthy György: Az égigérő fű
 Péterffy András: Iskolapélida
 Peter Brook: A legyek ura
 Pergaud: Gombháború
 Pirjev: Karamzov testvérek
 Polanski: Twist Oliver
 Postino: Neruda postása
 Ranódy László: Arany-sárkány
 Ranódy László: Árvácska
 Ranódy László: Légy jó mindhalálig
 Ralph Nelson: Virágot Algernonnak
 Richardson: A hosszútávfutó magányossága
 Richardson: Tom Jones
 Rózsa János: Gyermekbetegségek
 Rózsa János: Vasárnapi szülők
 Rózsa János: Pókfoci
 Rózsa János: Álmodó ifjúság
 Schlöndorf: Az ifjú Törless
 Smith: Veszélyes kölykök
 Szabó István: Álmodozások kora
 Szabó István: Apa
 Szabó István: Tűzoltó utca 25
 Szabó István: Szerelmesfilm
 Szabó István: Redl ezredes
 Szabó István: Édes Emma, drága Böbe
 Szöcs István: Valahol Európában
 Takács Vera: Kölyökidő
 Török Ferenc: Moszkva tér
 Truffaut: Négy száz csapás
 Vass Judit: Módszerek
 Weir: Holt költők társasága
 Zemeckis, R.: Forest Gump

Érdemes e hosszú listát rendszerezni, csoportosítani!

- *Játékfilmek*, melyekben a gyermeki látásmód a „rendező szemüvege”, olykor nem is a gyermekvilág a téma, hanem átfogó világmagyarázatok, világjelképek (Szerelmesfilm, Gyermekbetegség, Csalóka napfény stb.).
- *Játékfilmek*, melyekben a gyermek, kisgyermek, kamasz, eszmélő ifjú sorsa, fejlődése a film tárgya (teljes életutat beteljesítő film is lehet, de jellegzetes, hogy ezekben a gyerekkor emlékei a leginkább megrajzoltak, érzékeny pszichológia érvényesül (Árvácska, Gombháború, Redl ezredes, Örökbefogadás, Napló, Jób lázadása stb.).
- *Játékfilmek*, melyekben az ifjúsági csoportok, bandák, hordák belső szerkezete, külső világhoz fűződő viszonya, a csoportvezető és a csoporttagok viszonya kerül középpontba, olykor a közvetlenül szociálpszichológiai tartalom, jelentés, ábrázolás mellett konkrét történelmi korszak világáról is számvetés, vagy parabolisztikusan világmodellként jelenik meg (Fényes szelek, Valahol Európában, Gombháború, A Pál utcai fiúk, A legyek ura stb.).
- *Játékfilmek*, melyekben különleges képességű (zseniális vagy fogyatékos) gyerek útját követhetjük, olykor a sci-fi fantasztkumáig (Forest Gump, Virágot Algernonnak, Az elefántember, Cigányok ideje, Hair stb.).
- *Játékfilmek*, melyekben az iskola világa jelenik meg, mint a kritizálandó világ modellje (Holt költők társasága, A hosszútávfutó magányossága, Gyerekbetegségek, Aranysárkány stb.).
- *Játékfilmek*, melyek egy-egy jeles – létező vagy fiktív – pedagógusfigurát állítanak mintául vagy éppen a nehéz emberi sors példájául konkrét történelmi viszonyok közt vagy a maga „örök” modell-voltában (Legyetek jók, ha tudtok, Édes Emma, drága Böbe, Veszélyes kölykök, Az első tanító stb.).
- *Dokumentumfilmek*, melyek az iskola, a nevelési intézmény világát mutatják fel vagy úgy, hogy általános modellként szerepel az iskola világa, vagy az ábrázolás tárgya maga az iskola, a nevelés (Iskolapélda, Kertész utcaiak, Tanítókisasszonyok, A birodalom iskolája, Életke, Bebukottak stb.).
- *Gyereke filmek*, melyek elsősorban gyerekek vagy családok számára készülnek, de a szerzők „pedagógiai vénája” akár a cselekmény, a szereplők világában jelenik meg, akár a konfliktuskezelés, -megoldás árulkodik a nevelési, pedagógiai szándékról (Gyerekrablás a Palánk utcában, Keménykalap és krumpliorr, Az utolsó padban. Bizonyos értelemben a Harry Potter filmek is ide sorolhatók.).

3.4. Műelemzés: „Veszélyes kölykök”

Válasszunk ki egyet a filmek közül!

A népszerű színésznő alakította tanárnő miatt is, jó kísérezeneje miatt is sokan nézték/nézik meg a Smith, John által rendezett, *Veszélyes kölykök* című filmet.

Csak felidézésül:

Fiatal tanárnő kerül az amerikai középiskolába. Irodalmat tanít, egy kulturális és szociális összetétele miatt nehéz osztályban. Képtelen megszerezni a tanulók figyelmét. Ekkor sutbaveti a tananyagot és nő létére – hiszen tengerészgyalogos volt – karatézni tanítja a fiúkat, majd lépésről-lépésre egyre több, a gyerekek érdeklődését megszerző új eszközt próbál ki – az iskola hivatalos vezetésének nem kis megrökönyödésére.

A konfliktusok túlmutatnak az iskolán. Terhesség, szegénység, éjszakai munkavállalás, rasszista előítéletek és ellentétek, drog, erőszak, gyilkosság tizedeli az osztályt, melyben pedig megindultak a fejlődés folyamatai. A drámai utolsó képek lebegtetik a kérdést. Louen

kudarcnak éli-e meg, és eltávozik, vagy megszerezve a tanulók bizalmát, elvezeti őket a nekik életeriélt adó érettségiig.

Alábbiakban megadunk egy lehetséges, pedagógiai szempontokat érvényesítő értelmezési változatot.

A különösen nem jól felszerelt középiskolában (még fénymásoló sincs, a tanterem sivarak, pusztán az ajtón van ablak, hogy a felügyelet óra alatt is belásson) külön, szegregált osztályokban segítik érettségihez a tanulási nehézségekkel küzdő, jobbra etnikai kisebbségekből rekrutálódott tanulókat, de még ez sem a szelekció legutolsó „bugyra”, pl. a teherbe esett lányokat átirányítják egy még kisebb presztízsű iskolába.

A rendet a külsőségekre sokat adó, az emberi kapcsolatok jelentőségét alábecsülő menedzsmet tartja fenn, bárgyú, az iskolaszék által kiválasztott tantervből és tankönyvekből tanulnak. A tanár nem érintheti meg a tanulót, de a verekedő fiúkat a hírhedt schoolpolice emberi viszik el. A fegyelem fenntartásában a mulasztások szigorú megítélése játszik szerepet. A külsődleges cél az érettségi, s nem a teljesítményképes tudás. Könyvtár rendelkezésükre áll.

Az osztály ennek megfelelően motiválatlan, rosszul kooperáló tanulókból áll, akik az etnikai előítéletesség miatt is atomizáltak. Az „erős fiú” uralma tartja valamennyire egybe a csoportot. A mexikói fiúk kitűnnek lovagiasságukkal. A szegénysoron élő tanulók közül többen dolgoznak éjjel a család megélhetéséért.

A tanárnő az első próbálkozások után új tanulási motívumokat „vet be”. Pl. karatét tanít, mindenki „ötössel” indul, innen csak rontani lehet, sokat jutalmaz (édességgel, kirándulást ígér stb.) Támaszkodik a tanulók hozott tudására, azaz az ifjúsági szubkultúra termékeire (Bob Dylan dalai), másfelől a használható, releváns tudásra fordítja a figyelmet, a költészetet saját identitásuk kifejtésére alkalmazza, versenyt hirdet a tanulók közt projektfeladattal. Elveti az alkalmatlan tankönyvet. A jutalom: iskolán kívüli program, étterem, ahol a felnőtt viselkedés szerepeit is tanítja. A bizalmat tekinti fő eszközének. Megpróbál kapcsolatot építeni a családokkal, küzd a gyerekek érdekeiért, olykor túllépve tanári kompetenciáin, az iskola bürokratikus kötöttségein végképp (magáéhoz fogadja éjszakára az üldözött Emiliót, pénzt kölcsönöz Raulnak egy fogadással stb.)

Próbálkozásai sikerrel járnak, megindul valamilyen fejlődés a tanulóknál, felismerik érdekeiket.

Ám a társadalmi korlátok leküzdhetetlennek bizonyulnak. A fekete fiúkat anyjuk kiveszi az iskolából, megérezvén, hogy a tanárnő hatására azok megindulnának felfelé a mobilitási lépcsőn, de ez egyben a peremre szorult családi közösségükből való kiszakadást jelentené. A tanárnő egyedül nem tudja megvédeni a szerelmi vetélytársa életveszélyes fenyegetése elől hozzámenekülő Emiliót, az elpusztul az a utcán gyilkos golyótól. A teherbe esett Caren is az utolsó pillanatban kerül vissza az iskolába.

Csupa pedagógiai is értékelhető kérdés: Mi jellemzi a iskolát?

- Mi a tanulócsoporthok megszervezésének elve (elkülönítik-e a különböző gyerekeket vagy integrálják)? A film kiinduló helyzete, hogy az iskolában szegregált tanulócsoporthot szerveznek – gúnyos elnevezéssel „akadémiai osztályt” a - vélhetően - nehéz szociális körülményeik miatt túlkorossá váló, magatartási nehézségeket produkáló kamaszokból.
- Mi az épület, a tanterem, a folyosók „pedagógiai üzenete”? Sötét, börtönre emlékeztető folyosók, olyan tanteremajtó, ahol beleskelődhet a „felügyelő”.
- Milyenek a tankönyvek, tananyagok? Megtudjuk, hogy a fenntartó iskolaszék (school board) dönt a tantervről, a tankönyvekről, olykor olyan – bárgyú – könyvet írnak elő, mellyel a tanárnő nem tud mit kezdeni.

- Milyen az iskolavezetést? Megtudjuk, hogy hideg hivatalnok az igazgató, aki merev, a viselkedési szabályokhoz ragaszkodó, érzéketlen magatartásával tulajdonképp cinkosa lesz a főszereplő fiú, Emilio gyilkosának, helyettese csacsi feladat-végrehajtó, aki nem fogadja el, hogy a nehéz sorsú kamaszok saját életükre érvényes válaszokkal találkozzanak az iskolában.
- Milyenek a kollégák? Louen barátját ismerjük meg, a kissé tohonya, de jólelkű történelemtanárt, aki hajlandó megérteni a gyerekeket. S megismerjük az amerikai iskolarendszer sajátos szabályát: a testi érintés teljes tilalmát, s ennek hipokrita kiegészítését; a kegyetlen és érzéketlen iskolarendőrséget, a school police-t.
- Mi az iskola szerepe a felnőtté válás szempontjából? Mit akar az iskola elérni? Milyen tanulási és milyen nevelési célokat tűznek ki a tanulók elé? A hivatalos cél a „papír” megszerzése, a boldoguláshoz szükséges bizonyítvány megszerzése, a nehéz gyerekek féléntartása, a különösen nehézektől (pl. terhes lány) való megszabadulás.
- *Mi jellemzi a tanulókat* a film cselekményének kezdetén?

Milyen előzetes viszonyuk az iskolához?

Milyen társadalmi, szociokulturális állapotuk?

Mit tudunk családjukról, szüleikről?

Milyenek kapcsolataik az osztályon belül (milyen az osztály társas szerkezete)?

Milyenek motivációik (mit akarnak, mit nem, mit szeretnek, mit nem)?

Változásaik főbb mozzanatai:

- *Mi jellemzi a tanárnőt?*

beavatkozó lépései

Beavatkozás	Kit érintett a beavatkozás?	Mi lett az eredménye?	Értékelés, megjegyzés
Karate-mozdulatokat tanít.	A két rivalizáló fiút s az osztályt.	A váratlan lépés felkelti a kamaszok érdeklődését.	
Sutba dobja a bárgyú tankönyvet, az élet és halál nagy kérdéseiről szóló műveket válogat.	Az osztályt.	A tanulók önreflexiója megindul, erre kezdik „használni” a költészetet.	Az igazgatóság rossz néven veszi.
„Mindenki ötössel indul”.	Az osztályt.	Felkelti a tanulók ambícióját, motivál.	
Szétválasztja a verekedőket.	A mexikói fiúkat.	A rártartásukban megbántott fiúk újra összecsapnak, a school police viszi el őket.	
Családlátogatáson megdicséri Rault.	Rault s szüleit.	A váratlan gesztussal bizalmába férkőzik a családnak.	Emilio érzelmei változnak, elfogadja a tanárnőt.
Vidám Park-látogatással jutalmaz.	Az osztályt.	Emberi közeledés.	
Dylan-Dylan verskeresési versenyt szervez a könyvtárban (projektfeladat).	Az osztályt s a győzteseket.	Önálló tanulás indul.	

Étterembe hívja a győzteseket.	A három győztest.	Csak egyikük tud elmenni.	A fekete ikerpárt anyjuk kiveszi az iskolából.
Raulnak pénzt kölcsönöz.	Rault.	Raul megindul az érettségi felé.	
Carennak elviszik a vacsorát.	A tehetséges lányt.	Megértik egymást.	Az igazgatóság eltanácsolná a várandós lányt.
A halálos fenyegetésbe keveredett Emiliot lakásán bújtatja.	Emiliot s a fiú szerelmét.	Megérteti velük, hogy az iskola segítségére van.	A bürokrata igazgató fafejűsége miatt Emiliot mégis lelövik.

Milyen nevelési célok teljesültek a film végére?

Súlyos vérvesztések után az osztály megmaradt tagjainak erősödik motivációja a tanulásra, a csoport szellemisége is proszociálisabb lesz.

Milyen módszerek érvényesültek? Melyek bizonyultak hatékonyak? Miért?

Azok a cselekedtető módszerek válnak be, melyek során a tanulók megérik: vannak olyan tudások, melyek érvényesülésüket szolgálják. Azok a módszerek válnak be, melyek a sokszorosan szegregált tanulóknak visszaadja emberi tartásukat, pozitív énképet alakít.

Mi a kudarcok oka?

Louen alapvetően „magányos harcos”. Már az iskola szellemisége sem harmonizál az ő pedagógiai törekvéseivel, de a kultúraközi különbségek önmagukban is jóformán áthidalhatatlanok.

Elképzelhetőek-e ilyen helyzetek, konfliktusok a magyarországi iskolákban?

Igen. A filmbéli szegénység és peremreszorítottság, egyben „multikulturalizmus”, valamint az iskola diszfunkciói, e drámai helyzetben megmutatkozó válaszképtelensége nem idegenek egy közép-európai miliőtől sem. (Persze tárgyalható, hogy mi a közös, hasonló – azaz mi a világjelenség? S mi az, ami speciálisan amerikai?)

3.5. És most a médiáról is essen szó...

Más vonatkozásban a tankönyvsorozat másik kötetében lesz szó a média (rádió, tévé, internet) nevelő hatásáról, értékközvetítő, tudásközvetítő funkcióiról – melyek „ilyenek” és „olyanok”.

Ezúttal csak azt a problémát hozzuk szóba, hogy a modern technikai vívmányainak köszönhetően, az „új szóbeliség”, az „új vizualitás” világa miképpen érinti a nevelésről, pedagógiáról való nem-tudományos közbeszédet.

Először is úgy érinti, hogy a média gazdag világában – különböző korszakokban és különböző kultúrákban ugyan különbözően, különböző mértékben, különböző nagyságú műsoridőben – szóhoz juthatna a nevelésről szóló tudományos elbeszélések valamelyike is.

De a televízió és az internetnek mégiscsak az a jellegzetes szerepe, hogy a „messziről jött” ember effektusával operál: a képernyőn bármelyik megszólaló és megmutatkozó kortársunk pedagógiai szakemberként tűnhet elő, a „kibeszélős műsorok” bölcs műsorvezetői éppoly autentikusnak látszanak, mint a valódi tudományos eredményeket közvetítők. Ráadásul még ez a „fránya” pluralizmus is. Melyik néző, melyik adóra esküszik, melyik igazságát véli érvényesnek? Nem tudására, műveltségére, hanem ízlésére van bízva!

A posztmodern társadalmak plurális demokráciájának alapelve a sajtószabadság. A „tudománytalan”, manipulatív közleményekkel csak a sajtó nyilvánosságával lehet vitába szállni. Sokan mondják: a babonák a „folklorisztikus világban” nem terjedtek olyan

hatékonyan, mint most. Ismétlem, elsősorban azért, mert a képernyő, vagy a Web-portál valóban valódinak tud feltüntetni bármit. (Siklósi Szilveszternek 1995-ben készített áldokumentumfilmje, „*Az igazi Mao*” erről szól.)

Meddig és miképp érvényes a médiavilág ezen özönében József Attilának Thomas Mannhoz intézet szép felszólítása? „*Az igazat mondd, ne csak a valódit!*” De melyek az igazság kritériumai a tudások gyors cseréje mellett? A neveléstudomány is annyi mindent gondol és hirdet ma igaznak ahhoz képes, amit akár 100 évvel ezelőtt hirdetett!

Mindez nem csökkenti a pedagógiai szakember felelősségét. Ismernie kell a médiumok nyelvén közvetített pedagógiai ideológiákat, „tanokat”, s tudnia kell egyre tudatosabb tudományos eszközrendszerrel, a tudományban felhalmozott és bevált szókinccsel reflektálnia ezeket. Mindez persze nem menti attól a felelősségtől, hogy képes legyen aztán minderről a tudomány nyelvében nem otthonos embertársaival is szót érteni. Akár idegen nyelven is. De esetünkben akár: magyarul is.

Fogalmak

Folklór: a néprajztudománynak azon területe, mely a különböző korokban különbözőképpen a „nép”-nek értelmezett társadalmi csoportok kollektív tudatformáit vizsgálja, a mindennapi élet világát, a különböző művészeti megnyilatkozásokat s a hiedelmek világát.

Liturgia, rituálé: közösségi szertartások, többnyire vallásos tartalommal és hagyományokkal.

Ifjúsági irodalom, gyermekirodalom: a gyermekek, a serdülők számára írt, vagy átdolgozott (vagy tudatos szerkesztéssel kiválasztott) irodalmi alkotások köre. A modern gyermekirodalom gyakorlatilag egyidős a reformpedagógiákkal, az aktív és alapvetően jó gyermek áll középpontjában.

Proszociális: olyan magatartás, melyben megjelenik a társakért vállalt felelősség.

Szegregált: kizárt, kitaszított.

Diszfunkció: az eredeti, a deklarált funkciótól eltérő, azzal ellentétes működés, zavar a működésben.

Multikulturalizmus: annak a ténynek tudomásulvétele, tudatos alkalmazása nevelésben, művészetben, társadalmi együttélésben, hogy a városiasodással, a globalizációval az etnikai határok jórészt lebomlottak, többféle s egyenértékű, egyenértékűnek tisztelt kultúra ápolói és létrehozói élnek együtt a posztmodern társadalomban.

Feladatok

1. feladat

Gyűjtsön (gyűjtsön a csoport) olyan filmalkotásokat, melyek középpontjában valamilyen nevelési/nevelődési kérdés áll! Versenyszerűen is lehet játszani: ki tud több művet felsorolni.

Szerző (rendező)	Mű címe	A pedagógiai szempontból elemezhető hős neve	Mely tulajdonsága, jellemvonása, képessége stb. változott	Mi vagy ki, mi vagy kik váltották ki a hatást, a változást?	Milyen pedagógiai „tárgyszót” rendelne hozzá a mű legfőbb történéseihez

2. feladat

Minden hallgató válasszon egy-egy drámai, filmbéli hőst magának! Képzelve el ennek életútját a legfontosabb változással, változásokkal a középpontban! Készítse el gondolatban ennek a hősnek a változásairól szóló monológját! E monológot kell előadnia, bemutatnia a csoport előtt úgy, hogy nem árulhatja el a szerző nevét és a mű címét. A többiek feladata legyen ezt kitalálni!

A játékos vetélkedő folytatásaként dialógusok is rögtönözhetők hasonló sorsú vagy éppen ellentétes sorsú

- szüleihez, testvéreikhez fűződő viszonyáról
- korai gyermekkori élményeiről
- az iskolakezdés élményeiről
- kortárs csoportjáról
- fejlődésére nagy hatást gyakorló személyekről, mesterekről és „mesterekről”
- a kamaszkor kríziseiről, kísértéseiről
- a meghatározó nagy változásról életükben.

3. feladat

Műveletek a „Veszélyes kölykök” motívumaira

A. Melyek lennének egy „magyar változat” jellegzetes jegyei?

Készítsen „filmforgatókönyvet” mai magyar helyzetre a film nyomán:

- szereplők:
- helyzetek, konfliktusok
- megoldás

B. Képzeld el, hogy Ön a valóságban az egyik diákja a maga választotta forgatókönyv valamelyik pedagógiai helyzetének

Mesélje el, írja le az ő szemével a történeteket!

C. Képzeld el, hogy Ön a valóságban a főszereplő tanár a maga választotta forgatókönyv valamelyik pedagógiai helyzetének!

Mesélje el, írja le az ő szemével a történeteket!

D. Képzeld el, hogy Ön az iskolaigazgató a maga választotta forgatókönyv valamelyik pedagógiai helyzetében!

Mesélje el, írja le az ő szemével a történeteket!

E. Képzeld el, hogy Ön a valóságban szakértője, tanácsadója a maga választotta forgatókönyv valamelyik pedagógiai helyzetének!

Mesélje el, írja le az ő szemével a történeteket!

F. Képzeld el, hogy Ön a valóságban pedagógiai kutatója a maga választotta forgatókönyv valamelyik pedagógiai helyzetének!

Mesélje el, írja le az ő szemével a történeteket!

G. Találjon ki további mesélőket (pl. szülő, polgármester, miniszter stb.)!

H. Tartalomelemzés

Melyek voltak az előadott szövegekben előforduló közös szavak, kifejezések?

Melyek voltak az F. pontban megjelölt szereplő (pedagógiai kutató) által egyedül használt, alkalmazott szavak, kifejezések?

Keresse ki ezen kifejezések értelmezését a Pedagógiai Lexikonban (vagy más pedagógiai, neveléslélektani, nevelésszociológiai kézikönyv tárgymutatójában) (Egy lehetséges megoldás: hasonlítsa össze az 1967-ben, illetve az 1997-ben kiadott pedagógiai lexikon (vagy más különböző korokban készült pedagógiai szakmű) vonatkozó definícióit, értelmezéseit!

4.feladat

Más választott filmmel kapcsolatban is gondolják át a fenti folyamatot!

Irodalom

- Bíró Yvette (2003): A hetedik művészet. A film formanyelve. A film drámaisága. Bp., Osiris Kiadó
- Dessewffy Tibor (2004): A jövő emlékei. A hírvilág a digitális forradalom után. Szocháló. február 29. <http://szochalo.hu/hireink/article/101998/1329/>
- Gelencsér Gábor (2002): A Titanic zenekara. Stílusok és irányzatok a hetvenes évek magyar filmművészetében. Bp., Osiris Kiadó.
- Hartai László (2000): Tanári kézikönyv a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásához. Bp., Korona Könyvkiadó
- Lányi András - Jakab György (2002): Erkölcsi esettanulmányok. Független Pedagógiai Intézet
- Kassner, Rudolf (1999): A Wilhelm Meister stílusa. Nagyvilág, 7-8.
- Komáromi Gabriella (2000): Tutajos tanulóévei. Iskolakultúra 9.
- Stachó László – Molnár Bálint (2003): Médiaerőszak: tények és mítoszok. Médiakutató 2003. tél
- Trencsényi László (1982): A néprajz üzenete /Három néprajzi könyv pedagógiai tanulságai/. Pedagógiai Szemle, 2.
- Trencsényi László (1991): Az isten áldja meg Jakab Árpádné Kacsó Elza tanító nénit! Új Pedagógiai Szemle, 4.
- Trencsényi László (2005): Szellemidézés. Köznevelés, 20.
- Trencsényi-Waldapfel Imre (é.n.): Előadások a görög nevelés elméletéről 4-15.
- Ungvári Tamás (1967): Poétika. Bp., Gondolat Kiadó 406-433.