

## ANGOL KÖNYV A TÁRSADALMILAG HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KÖZÉPISKOLÁS GYERMEKEK NEVELÉSÉRŐL

'Cross'd with adversity': the education of socially disadvantaged children in secondary schools. Schools Council Working Paper 27. London 1970.

A „hátrányos helyzetű tanuló” fogalma a negyvenes évek legvégén jelent meg a magyar közoktatásügyben, s körülbelül tíz éve került különösképpen a figyelem középpontjába. Azóta nemcsak a hivatalos megnyilatkozásokban, hanem a napisajtóban, sőt az irodalmi folyóiratokban is gyakran olvashatunk róla, többnyire bíráló jellegű, elégedetlenséget jelező közleményeket.

A szocialista országokban ez elvi kérdés. De megkerülhetetlen probléma a tőkés világban is. Tulajdonképpen egyidős az iskolával. Az angol kiadvány, amelyről írok, egy JUVENALIS-idézetet hordoz mottóként: „Nem könnyű boldogulni azokkal, akiknek a tehetségét elnyomja az otthoni nyomor.” (III. szatíra) Már az ókorban is akadt tehát tollforgató ember, aki felfigyelt a bajra. S hogy angol szakmai körök ilyen komoly figyelmet fordítanak rá, az annak a bizonyúsága, hogy nemcsak a pár évtizede még félfundális Magyarországon viaskodik az egyenlőtlen indulás problémájával, hanem a sokkal gazdagabb és a polgári egyenlőség elvét évszázadok óta valló nyugati országok is.

A Közoktatási Tanács (Schools Council) 1967-ben szervezte meg a Plowden Committee nevű munkacsoportot, amely feladatul kapta az egyenlőtlen esélyekkel induló gyerekek (szabadon így lehetne fordítani a 'cross'd with adversity' szerkezetet) problémájának tanulmányozását. Két évi munkával készült a *Plowden Report*, s ennek tanulságait dolgozza fel a könyv („A társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek nevelése a középiskolában”); felhasznál azonban a témát érintő más jelentéseket és szakmunkákat is. A vizsgálódás nem lépi túl a nemzeti kereteket. Mellőzi az Ázsiából és Közép-Amerikából bevándorolt szülők gyermekeinek megfigyelését, nehézségeinek elemzését, és nem hasonlítja össze az angol helyzetet az észak-amerikaival, csak egy-két példát idéz az USA tapasztalataiból.

A bevezetés a *hátrányos helyzet meghatározásával* foglalkozik. Számunkra meglepő, hogy a hátrányos helyzet (deprivation) okainak tekintélyes részét nem tartja társadalminak, hanem az egyéniség vagy a család szűkebb kereteibe utalja. Elhisszük, hogy minden ok szociálisnak minősítése kényelmes lenne, de azért a szocialista országok szakirói több ilyen okkal kapcsolatban bizonyára tovább nyomoznának, és meglenének a baj társadalmi gyökerét.

A hátrányos helyzet lehetséges konkrét előzményeit az első fejezetek veszik számba.

Többségük annyira hasonlít a nálunk is közismert tényezőkhöz, hogy felsorolásuk felesleges. Elismerést érdemel az az alaposág, az a részletezés, amelyhez hasonló magyar szakmunkákban még nem találtam. Feltárnak a tanulmány szerzői olyan okokat is, amelyekre mi nem is gondoltunk, vagy nem a hátrányos helyzet tüneteként kezelnénk, mert bármilyen helyzetű családban jelentkezhetnek: például a szülő ellenszenvé az iskolával szemben (általában azért, mert rossz emlékei vannak a saját iskolás éveiből). Még a család anyagi helyzetének javulása is okozhat hátrányt: nő az iskoláztatási igény, de nem változik a családi környezet kulturáltsága. A szemlélet gyermek-központú; azt keresik, miért vannak a gyermeknek nehézségei, s így számításba vesznek olyan jelenségeket is, amelyeket mi a *veszélyeztetett* helyzet tartozékának tekintünk.

Az angol közvéleményben gyakran jelentkezik az a nézet, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítése a középiskolában eső után köpönyeg, a hátrányt az elemiben kell megszüntetni. A tanulmány szerzői ellismerik, hogy a legkedvezőbb kor a 4–8. év, de ha a gyereket ezekben az években nem segítik eléggé, s később az elemiben sem, akkor a mulasztást a középiskolában kell pótolni.

Ezután egy sor egyéni történet következik: a gyermek útja a középiskoláig, az elmaradás vagy a lelki zavarok okainak kutatása, a segítség kísérletei és eredményei. Ezek a történetek alkotják a könyv legkevésbé meggyőző részét. Túl sok a happy ending. Természetesen nincs jogunk kétségbe vonni, hogy a bemutatott esetek valóban így történtek, így végződtek. De vajon általánosan jellemző-e a kép? Vajon az iskola és a hatóságok összefogása valóban teljes sikert hoz az esetek nyolcvan százalékában?

A következő fejezettől a segítségre vonatkozó javaslatokat várnánk. A szerzők azonban, mielőtt a társadalomhoz és a hatóságokhoz fordulnának, számos kísérletet mutatnak be, amelyek önként vállalkozó középiskolákban folynak, s amelyeket az igazgatói jelentések írnak le. („An account of practice in some schools.”) Jellegük szerint ezeket a kísérleteket három csoportba oszthatjuk. Vannak *szervezetiek*: némelyik iskolában külön osztályba járnak a hátrányos helyzetű tanulók, másutt semmiképpen nem akarják elkülöníteni őket. Mivel mindkét próbálkozásnak mutatkoznak az előnyei is, hátrányai is, itt-ott kombinálják a kettőt: az angol nyelvet és

a matematikát külön csoportban tanulják, a többi tárgyat iskolatársaikkal együtt. — Kísérleteznek *tantervi változtatásokkal*: néhány tárgyat fakultatívvá tesznek, és — ugyancsak fakultatív jelleggel — gyakorlati tárgyakat vezetnek be; akad példa a tanterv teljes megváltoztatására is. Végül *tantermen és iskolán kívüli szervezéssel* is igyekeznek segíteni a rászoruló középiskolásokon. Barkácsolás, sport, művészi tevékenység, kirándulások — legnagyobb részt olyan ötletek és kísérletek, amelyekre mi is gondoltunk, de ebben a tekintetben is meglep a változatoság, a lehetőségek kutatásának alapossága. Egy lélektan érdeklődő ötlet: a sportok közül leginkább a golfot tartják hasznosnak, mert ez nem versenyző (non-contact) sportág, s a gátlásokkal küzdő, könnyen elbátortalanodó fiataloknak nem kell a vereség szégyenétől tartaniuk. — A kísérletező iskolákban a tanárok külön útmutatást kapnak arra vonatkozóan, hogy türelemmel, barátságosan kezeljék a *handicappal* viaskodó fiúkat, lányokat.

A könyv második felét majdnem teljesen kitöltik azok az *újítások*, amelyeket — főleg a kísérletek tanulságaira alapozva — a tanulmány szerzői kollektívája javasol. Egy részük lényegében annak az ismétlése, amit a kísérletező iskolák módszereinek a leírásában — az imént ismertetett fejezetben — olvashatunk. Így csak azt ismertetjük, ami új, vagy ami általánosítja a kísérletekben felfedezett lehetőségeket.

A hátrányos helyzetű tanulók igazán eredményes segítése az angol iskolarendszer alapos átforgalmazását kíváná. Jelenleg még az épületek sem felelnek meg a célnak. Meg kellene változtatni az angol iskola hagyományos alapelvét: azt, hogy a tanulás *versengés*, olyan dolgokban pedig, amelyekben versenyezni nem lehet, teljes *eggyformaságot* kell követelni. A versengés-uniformitás kettősségének helyére az *együttműködés* rendjét kellene állítani: tanárok és tanulók, nagyobbak és kisebbek munkatársként dolgozzanak együtt. Ennek érdekében meg kell szüntetni az osztályrendszert, tehát a tanulócsoportok hagyományos szervezését, amely a gyerekeket életkor és tanulmányi eredmény szerint fogja össze. Ehelyett „vertikális” csoportokat javasolnak: olyan csoportokat, amelyeket nagyjából azonos fejlettségű, azonos oktatási rendet igénylő tanulókból állítanak össze, tekintet nélkül az évek számára. Szükséges a tanítás törésmertességének biztosítása az *infant school*-tól az egyetemig. Ennek érdekében hasznos lenne, ha az elemi iskolát két évvel meghosszabbítanák, és a gyerek nem 11, hanem 13 éves korában kerülne át a középiskolába. A tanterv legyen rugalmas, az iskolavezetés változtathasson rajta úgy, hogy a hátrányos indulók utolérhessék a többit.

Angliában a hátrányos helyzetű gyerekek

többnyire az iskola *vizsgaközpontúsága* miatt véreznek el. Ezért a vizsgák helyett gyakran ismétlődő tesztézést kell bevezetni, nem osztályozási céllal, hanem azért, hogy az elért eredményről mind a tanár, mind a tanuló tájékoztatást kapjon. (A sajtóból nemrég úgy értesültünk, hogy a választások után hatalomra került konzervatív kormány ezzel éppen ellentétes intézkedést hozott.)

A tanulmány szerzői elfogadják azt a nézetet, hogy a hátrányos helyzetnek van *nyelvi oka* (vagy következménye?) is: a gyerek szókincse szegényes, rosszul bánik a nyelv eszközeivel, emiatt nehezen érti a tankönyvet, a tanárt, győtrőve tanul. A segítség módja elsősorban az olvasás, az iskolai könyvtárak bővítése. Nagyon célszerűnek látszik a dráma, a színelőadás. (Színdarabok iskolai előadása régi hagyomány szerű Európában, de a szereplésből eddig éppen a beszéddel viaskodó diákok maradtak ki.) Az iskolai kluboknak, szakszerűen tervezett múzeum-, tárlat- és hangversenylátogatásoknak kell biztosítaniuk a szegényebb vagy elhanyagolt gyerekek részére a társas és művészeti élményt. Az idegen nyelvek sikeres tanulása, használható ismeret nem maradhat kevesek szerencséje. Az audio-vizuális eszközök is jelentősek lehetnek a hátrányok megszüntetésében; nemcsak az idegen nyelvek, hanem az anyanyelv, sőt a matematika tanításában is segíthetnek.

Szóba kerül az *iskola és a család* kapcsolata. A tanulmány minden lehetőséget számításba vesz, még a szülők rosszindulatát is. Elsősorban az iskolát tartja alkalmasnak a szülőpedagógus találkozásra, de nem zárja ki a családlátogatás lehetőségét sem, főleg olyankor, ha a szülő hanyagságból, szegyenkezésből vagy ellenséges érzületből kerüli az iskolát. Érdekes, hogy a családlátogatást csak kivételesen akarják tanárra bízni, inkább a városi hatóság illetékes közzoktatásügyi tisztviselőjét tartják alkalmasnak.

Minden állítás, minden javaslat, amelyet a könyvben olvashatunk, abból az elvből indul ki, hogy a hátrányos helyzetűeknek is el kell végezniük a középiskolát, elő kell készülniük a felsőfokú tanulmányokra, nem szabad őket másfelé irányítani 15 éves korban, amikor vége a tankötelezettségnek. S ebben van olyasmis is, amit aligha fogadhatunk el. A könyv olvasása közben ugyanis feltűnik a szakmabeli olvasónak, hogy *csak az általánosan képző középiskolákról van szó*. A szakközépiskola ügyének csak néhány sor jut: az általános jellegű oktatás (liberal education) és a szakközépiskola (professional education) kettőssége maga is szociális és helyzeti ellentéteket jelez, s ha a hátrányos helyzetű tanulókat szakközépiskolába irányítják, akkor intézményesítik ezt a társadalmi és emberi igazságtalanságot.

Érezzük, hogy ebben az állításban van legalább részleges elvi igazság. Gyakorlatilag azonban nem sokat lehet kezdeni vele. A szak-középiszkolára a társadalomnak is szüksége van, s valószínűleg Angliának is érdeke, hogy fiataljainak többsége ott tanuljon. Ha valamennyi hátrányos helyzetű tanulót az általános képző iskolában tartanak csak azért; mert a többiekkel egyenlő esélyekhez akarják juttatni, ez tiszteletre méltó, de a társadalomnak aligha hasznos, sokszor az egyén sem jár jól vele.

Láthatjuk, hogy az egyébként kitűnő munkának nem minden javaslata áll teljesen reális talajon. A sorok között szakmai sovínizmust is sejtünk. Olyasféle elképzelést, hogy az angol középiskola legfőbb feladata a hátrányos helyzet (educational deprivation) megszüntetése. Pedig a szerzői kollektíva nem fantasztákból áll; több helyen taláunk utalást arra, hogy a segítségnek szükségszerű korlátai vannak. Maga az iskola is kénytelen határt szabni. Ha a segítség túlmegy ezen a határon, a tanítás színvonala látja kárát. A tanulóknak önmagán is segítenie kell, mert ha mindent másoktól is kap, annak negatív pedagógiai következményei vannak. Végül pedig az iskola csak a maga hatáskörében tervezhet.

Nem egyesítheti a szétdőlt családokat, nem szüntetheti meg a slum-okat, a szegénynegyedeket. Ez a társadalom feladata. De még az iskola saját kötelességének a teljesítéséhez is jelentős anyagi eszközökre van szükség, s az iskolák nem kapnak mindig elég pénzt a hatóságoktól.

Ezzel a gondolatsor átlép a szociális szférába. Sajnos, a szféra legbelsejébe csak néhány célzása hatol. Tudjuk, hogy főként az ország anyagi helyzete határozza meg, mekkora a nehéz körülmények között tanuló gyerekek száma. Általában, nem mindig — hiszen ott van ijesztő ellenpéldának az Egyesült Államok. Ám azt, hogy mennyi segítő igyekezet nyilvánul meg a kormány, a társadalom, a pedagógusok részéről, az már elsősorban az ország társadalmi rendjének, a közélet és közgondolkodás demokratizmusának kérdése.

A két ország, hazánk és Nagy-Britannia közoktatása között sok a különbség. A könyv elolvasása mégis tanulságos lehet számunkra. Látjuk, hogy más országok is küdenek a múltnak ezzel a hagyatékával, s a temerdek ötlet, javaslat között tucatnyi akad, amelyet a magyar iskola vagy a magyar pedagógus is a siker reményével próbálhatna ki.

BÁN ERVIN

## TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. VI.

Debrecen, 1969. 303 lap.

„Évfordulókkal rangosított esztendőben jelenik meg a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeinek VI. kötete” — kezdi ANDRÁSI BÉLA jászberényi tanítóképző intézeti igazgató a kötet előszavát. Visszatekint az 1963-ban megjelent első kötettől kezdve a sorozat történetére és a hazai pedagógiai irodalomban kivívott helyére, értékére. A szerkesztő bizottság ebben a kötetben is alkalmazkodott a sorozat hagyományaihoz, új színként irodalomesztétikai tanulmányokat is közreadva.

A kötet anyagának zöme a hagyományos pedagógiai tudományterületek problémáival foglalkozik. Ezekben belül az elvi, elméleti tanulmányok mellett a „hétköznapi” részletelemző munkája alapján készült dolgozatok, majd neveléstörténeti tanulmányok következnek, amelyek egy-egy megye vagy egy-egy oktatási terület oktató-nevelő munkájának a magyar neveléstörténetben feldolgozatlan hézagait igyekeznek kitölteni. A két irodalomesztétikai tanulmány közül Cs. NAGY ISTVÁN: „A magyar gyermekvers története 1945-ig” című munkája jobban beleillik a kötetbe, mint az

irodalmi-szakjellegű „Utak és zsákutcák a szürrealizmusban” című tanulmány. A kötetet két népművelési tanulmány zárja.

Az egyes tanulmányokról a következőket mondhatjuk:

A ma már idősebbnek számító tanítóképző-intézeti tanárgeneráció, egykor pedagógiát és pszichológiát tanult tanárok nagy része előtt ismert VÁRKONYI H. DEZSŐnek nemcsak neve, de személye is. A magyar neveléslelektan „nagy öreg”-jének „Felfogás és absztrakció” című tanulmánya áll a kötet élén. Egyetemi előadásában megszokott rendszerességgel itt is előbb fogalomtisztaadást ad, az értelmi felfogás és absztrakció fogalmának összefüggéseit vizsgálja, majd külön foglalkozik az értelmi felfogás tartalmának, feltételeinek kérdésével, az erre vonatkozó elméletek kritikai elemzésével. Ezután tér rá az absztrakció fogalmának tömör meghatározására, a különböző absztrakcióelméletek kritikai vizsgálatára, az absztrakció formáira, fokozataira, és az absztrakció szerepére a fogalomalkotásban. A tanulmány nemcsak a kötet rangját emeli, hanem példát mutat arra is, hogyan kell és