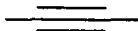


legyenek praktikusak és tiszták, esztétikusak. Ez lesz ugyanis a gyermekek háza, a híres Montessori-féle *card dei bambini*.

Még valami. Az egyénnel való egyéni foglalkozás, az egyéni bánásmód nem „lözung” itt, hanem élő alapszabály — egészen a személyi lapok vezetéséig, a heti és havi rendszeres pszicho-szomatikus mérésekig, az egyéni ütem szerint való haladás elismeréséig. Ne feledjük: Montessori volt Olaszország első női orvosa. Szóval: orvos-pedagógus. Szerencsés „keresztvezetés”.

A koordináták, amelyek közé *Montessori* beállítható: „visszafelé” nézvést *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Itard*, *Séguin*. Előre nézve: *Dalton-terv*, *Winnetke-terv* és a svájci, ún. „vidám” iskola. Mert *Helen Parkhurst* és *Washburne* is *Montessori*-tanítványok voltak.

A tanítványok — mint mesterük — most élik reneszánszukat.



SZALONTAI GYÖRGY

Eötvös József Tanítóképző Főiskola

Baja

## Meditáció az óvodából az iskolába való átmenet problémáiról

A címben jelzett probléma nem újkeletű. Valószínűleg jelentkezett már az óvodák létrehozása idején is, bizonyos azonban, hogy már 1928-ban foglalkozott a témával Bardócz Pál és Angyal Malvin „A magyar kisdénevelés vezérkönyve” című szakművében. (Bp. Székesfőváros házinyomdája, 1928.) (L. Oláh Emőd, *Módszertani Közlemények* 1992. 5. számában közölt cikket!)

Egyre nyilvánvalóbb az is, hogy közoktatásunknak évtizedek óta egyik legsúlyosabb gondja az a minden szakember által felismert „törés”, mely az óvodából az iskolába lépő gyerekek fejlesztésében bekövetkezik. Évtizedek óta tanúi lehettünk azoknak a próbálkozásoknak, melyek tüneti kezelésként e szakadék áthidalására történtek. Mint tudjuk, ezek a kísérletek nem vezettek eredményre, mert nagyrészt adminisztratív utasításokban előírt, formális akciókban nyilvánultak meg, s ezek az akciók a probléma gyökereit nem érintették. A gyökereket illetően magam arra a megállapításra jutottam, hogy a két alsó fokú intézmény kétféle, elvileg különböző eszményt képvisel, kényszerpályáján azonban mindkettő tudathasadásos módon működik. Durva megfogalmazásban ez a különbözőség úgy fogalmazható meg, hogy az óvoda deklaráltan nevelő intézményként határozza meg magát (helyesen), az iskola pedig oktató funkcióját tekinti elsődlegesnek. Ugyanakkor annak vagyunk tanúi, hogy az óvoda a felülről jövő nyomásnak engedve egyre többet vállal fel az iskola oktató funkciójából, az iskola pedig deklaráltan, de nem megvalósítottan (elvileg mindenképpen helyeseltető módon) hirdeti a nevelő funkció megtartását. Az iskolai gyakorlatban azonban már az 1. évfolyamtól kezdve drasztikusan háttérbe szorul — az életkori sajátosságokat is figyelmen kívül hagyva — a nevelő szándék, s diktatórikus, agresszív pozícióba kerül az oktatás. A nevelői aktusok csak a deklarált elv kényszerében, függelék gyanánt, nemritkán mondva-csináltnak kapcsolódnak a folyamathoz.

Véleményem szerint alapvetően ez az oka annak a sajnálatos jelenségnek, hogy míg közismerten általános a kisgyermek örömteli, büszke várakozása az iránt, hogy „összel már iskolások lesznek”, alig félévi iskolai tapasztalat után idegbajos, szorongó, hajszolt

elsősökké válnak, akiknek a teljesítmény szorításában már játszani sincs idejük, erejük, kedvük. Meggyőződésem, hogy szülő, nevelő, külső szemlélő számára egyaránt szív-szorító látvány a háti táskájában tíz kilónyi tudományt cipelő picurka kis elsős az utcán, még szívszorítóbb lenne magunknak is végigülnünk a tanítási órákat, melyek az oktatás bővületében a koravén kis tudósok eszménye irányában követnek el mindent a torz személyiség létrehozása érdekében. De erről nem a tanítók tehetnek. Ők kényszerpályán mozognak, melynek a fentebb jelzett tudathasadásos állapot (nevelés-oktatás tisztázatlan prioritása, illetve összhangja) működésén túl egy, a legfelsőbb (egyetemi) elvárásoktól lefelé ható nyomás a legfőbb jellemzője. Az egyetem elégedetlen felvételezői előképzettségével, a középiskola elégedetlen a nyolcadikosok előképzettségével, a felső tagozat az alsó tagozatával, az alsó tagozat pedig panasolja, hogy az óvoda rosszul készítette fel az iskolára.

A témában jelzett problémát illetően ez felsőbb szinteken is, az óvoda és iskola között azonban különösen az alábbiakban manifesztálódik:

1. Az érintett óvónő (feljebb tanítónő, tanár, középiskolai tanár) számára presztizskérdéssé válik, hogy egy szinttel feljebb miként ítélik meg előkészítő munkáját.
2. Az effajta megítélés mércéje mai iskolarendszerünkben az átadott (esetleg bedresszírozott) ismeretanyag. Neveltségbeli, mentális, a gyermeket mint harmonikus egészet szemlélő szempontok fel sem merülnek.
3. A megmérettetés (a pedagógus munkájának megmérettetése is) kizárólagos mércéje a tanulóba táplált tételes tudásanyag. Ez szorosan kapcsolódik a hozott osztályzatokhoz, az *általános* érdemjegyekhez a bizonyítványban.
4. Ez utóbbinak következményeként permanens harc folyik nevelők, szülők, s kettős kényszerből a gyermekek között is a jobb (lehetőleg ötös) osztályzatokért. (A jobb osztályzatokért folyó harc témája külön tanulmányt érdemelne.)

Az egész fenti mechanizmusnak súlyosan negatív következménye egy *lefelé ható presszió*, melynek következtében a középiskolában az egyetemi elvárásokra kacsintva egyetemi szintű tananyagot taposnak bele a gyerekekbe, a felső tagozatban a csak középiskolában szükséges tananyagot tanítják, s a legalsóbb szinten, az óvodában ugyanezért egyre nagyobb tért hódít az oktató-attitűd.

Az eddig jelzett okok között tehát az átmenet problémái közül elsősorban az intézmény irányultságának (oktató—nevelő—oktató és nevelő—nevelésbe épített oktató, stb. szándék) tisztázatlanságát, s ennek az életkori sajátosságokból eredő konzekvenciáinak figyelmen kívül hagyását tekintem elsődlegesnek. Másodsorban azt a lefelé ható agresszív nyomást, mely az oktatás magasabb szintű művelését elvárásaiban egy alacsonyabb szintre kényszeríti. A jelenlegi negatív képet azonban más tényezők is színezik. Mai közoktatásunkban feltűnő jelenség, hogy szinte egyeduralkodó szerephez jutott az embernevelésben a racionális gondolkodás fejlesztése az intuitív agyfunkciók rovására, sőt kiiktatására, s ezzel párhuzamosan a közvetlenül haszonelvű képzés az általános, a harmonikus, lelkiekben is gazdag ember rovására. Közoktatásunkban is megnyilvánul a „két kultúra” konfliktusa, egyelőre domináns módon a ráció javára.

Az átmenet problematikájában is feltűnő módon felismerhető, hogy iskolarendszerünk privilégizálta a bal agyféltekés intellektuális tevékenységre épít, elnyomja a jobb agyfélteke érvényesülését. A racionális bal agyfélteke normális működése során a neokortexen keresztül állandó, termékeny kapcsolatban lehetne a jobb agyfélteke intuitív termékeivel. Iskolarendszerünk mai szemlélete azonban legalábbis figyelmen kívül hagyja, gyakran azonban elhanyagolja, vagy el is fojtja a jobb agyféltekés gondolati tevékenységet. Ez különösen káros az 5—10 éves életkorban, amikor a gyerekek többségénél még nem alakulhatott ki a logikus, racionális gondolkodás, ismereteik is sze-

gényesek még a megalapozott, hiteles racionális következtetésekhez. Az átmenet idején a tanulók nagyrészt érzelmi, intuitív oldalról közelítik meg a világ dolgait, az iskola csak rájuk kényszeríti a „tisztá ész” logikáját.

Ugyancsak tisztázandó a „játékosság” mibenléte és alkalmazása az átmenet problematikájában. Az elv lényegét illetően ugyanis az a tapasztalatom, hogy az alsó tagozatos nevelők vagy félreértik, vagy trehányóságuk igazolásaként alkalmazzák – ritka kivétellel. A játékosság elve a témában jelzett életkorban az egyik legfontosabb alapelv. Lényege az, hogy valamennyi nevelési-, sőt oktatási feladatunkat (különösen ebben az életkorban, egészen a 7–8. életévig) elsősorban játékos szituációkba ágyazottan tudjuk megoldani. Ebben az értelemben a játék mint pedagógiai aktus nem önmagáért való, valami passzív kikapcsolódást jelentő tevékenység, hanem hatékony kerete nevelési és oktatási feladatainknak. Ez utóbbi szemlélet az átmenet idején (legalább az 1. és 2. évfolyamon) elengedhetetlen lenne, az általános gyakorlatban azonban nem így valósul meg. Jó esetben is az a leggyakoribb, hogy már 1. osztályban is csupán lazításképpen váltakozik a „komoly munka” a lazító szándékú játékkal.

Sokan azt sem tudják, hogy az igazi játék mindig komoly normákhoz, feltételekhez kötődik, s ezzel önmagában is széles körű nevelési hatásokat produkálhat, s rengeteg ismeret megszerzését, képesség kimunkálását teszi lehetővé. A „hagyom, hadd futkározzanak, játsszanak” — nevelői attitűdje indokolt lehet, de nem ebbe a pedagógiai kategóriába illeszthető elem.

A témakörnek számtalan egyéb aspektusa vár még tisztázásra. Magam egyelőre csak ezeket vetem fel átgondolásra, megvitatásra, mint lehetséges tényezőit a szorító problémáknak. A felvetett gondolatokat magam is csak a helyzet tisztázásának igényével sorolom. Receptet nem adhatok. Annyit gyanítok csupán, hogy a megoldás elsősorban teljes iskolarendszerünk átstrukturálásában, a nevelés és oktatás viszonyának (életkori sajátosságokhoz is jobban igazodó módon történő) kimunkálásában rejlik. Legalább ilyen mértékben tartom fontosnak azt is, hogy az átmenet idején érintett nevelők (óvónők — tanítónők) az informális nyomás ellenére is — a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően — vállalják fel tudatosan azt a tényt, hogy az 5–8 éves gyerek nem „kisméretű felnőt”, s hogy az egyetemen azt is tudni kell, amit egy óvoda is tud (s ez fontos!), de az óvodában még nem kell tudni azt, amit az egyetemen kérnek számon.

---

VARCZÁBA ANNA

Kőrösy József Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola  
Szeged

## Meddig tart a tanítható történelem?

Az osztrák legfrissebb történelemtankönyveket lapozgatva egy ma nálunk nagyon aktuális kérdésre is választ kaphatunk, tudniillik arra, hogy meddig tart a tanítandó és tanítható történelem. 1848—49 és 1956 forradalmi és szabadságküzdelmei után ugyanis *1989-ben kerültünk ismét a figyelem középpontjába*, az újságok címlapjaira. A négy évvel ezelőtti fontos eseményekről a következőket olvashatjuk egy 1990-ben megjelent tankönyvben:

A Szovjetunióbéli változások (pl. a gorbacsovi peresztrojkaival és glasznoszttyal egybekötött elfordulás a Brezsnjev-doktrínától) „kétféle módon hatottak a kelet-európai népi demokráciákra: példaként és mintaként is. Az itt állomásozó szovjet csapatok beavatkozásától nem kellett többé tartani, és az többé nem is következett be. Éppen