



ÉKPP HÍREK

1. évfolyam, 5. szám

1994. augusztus—szeptember

Ára: 75 Ft

TARTALOM

ÚMIPE HÍREK

- A regionális szakmai együttműködés Észak-Dunántúlon (Wernerné Csordás Éva) 2

KITEKINTÉS

- A Philosophy for Children (P4C) Programról (Tamássy Györgyi) 3

PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK

- Filozófia kisiskolásoknak (Szirtes László) 5
A kiadványterjesztő munkanem-leírása (Heffner Anna) 12
A takarítást végző tanulók munkanem-leírása (Mizerák Beáta) 13

ISKOLÁKRÓL — ISKOLÁKNAK

- Beszámoló az 1994-ben érettségizett 12. osztályos tanulók
felsőoktatási intézménybe való felvételijéről (Bánky Judit) 14

SZÜLŐK OLDALA

- Az ÉKP — szülői szemmel (Oláh Lajos) 15

ÉKP HÍREK

*Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot választó iskolák, pedagógusok, diákok és szülők,
valamint
a program iránt érdeklődők tájékoztatására*

**Az ELTE ÉKP Központjának havonta megjelenő lapja
I. évfolyam, 5. szám**

**Felelős szerkesztő: ZSOLNAI JÓZSEF
Szerkesztő: HEFFNER ANNA**

Kiadja az ELTE ÉKP Központja
Felelős kiadó: ZSOLNAI JÓZSEF

Szerkesztőség és kiadó: 2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.
telefon/fax: 1-851-639

Címlapterv: HEFFNER ANNA
Műszaki szerkesztés: KERABAN KIADÓ Kft.

Tipográfia: Lovász György

Lapzárta: minden hónap utolsó teljes hetének pénteki napján, délután 16 órakor

ISSN szám 1218-3172

Megrendelhető és előfizethető az ELTE ÉKP Központjánál közvetlenül vagy postautalványon,
valamint átutalással az MNB 232-90142-5385 sz. számlaszámon

Előfizetési díj egy hónapra: 75,- Ft
negyedévre: 225,- Ft
fél évre: 450,- Ft
egy évre: 900,- Ft

Nyomdai munkák:
94.0214 MSZH Nyomda és Kiadó Kft., Budapest
Felelős vezető: Nagy László

A REGIONÁLIS SZAKMAI EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉSZAK-DUNÁNTÚLON

AZ ÚMIPE észak-dunántúli regionális szervezete Komárom-Esztergom, Vas, Veszprém, Győr-Moson-Sopron és részben Fejér megye ÉKP-s iskoláit fogja össze.

Az együttműködést az önkéntesség, a partneri viszony, az igények szerinti programok szervezése, a közösen előkészített döntések, vagyis a szakmai igények egyesületi eszközökkel történő kielégítése tartja életben.

A legjellemzőbb, bevált működési keretek: a havi rendszerességű igazgatói értekezletek, az éves felkészítések, az évközi képzések és az utóbbi időben létjogosultságot nyert szakmai rendezvények.

1. Kezdetben a találkozások a régió bázisiskolájában, a győri Ortutay Gyula Általános Iskolában voltak.

Később igencsak hasznosnak mutatkozott az a megoldás, hogy havonta más-más iskola fogadja az igazgatói értekezleteket, amikor is a vendéglátók munkájába is betekinthetünk, tapasztalatokat szerezhethetünk.

Évente megvitatjuk az ÉKP felmenő-rendszerű kiépülésének aktuális problémáit; így a tantárgyfelosztást, az órarendet, a taneszközhelyzetet, közösen készítjük elő, majd értékeljük az éves felkészítést, a tanügyi dokumentumokkal kapcsolatos teendőket.

Az igazgatók és a regionális szakértők közös tanácskozásai a mindennapok gondjaira keresik a legjobb megoldásokat. Meghívtuk az érintett települési önkormányzatok testületi és hivatali képviselőit, amikor is tájékoztattuk őket szakmai felfogásunkról, azok szervezeti és gazdálkodási konzekvenciáiról.

Az egyes ÉKP-s iskoláknak tartott összejöveteleken pedig „hasznos” hagyománnyá vált, hogy a települési önkormányzati vezetők részt vesznek programjainkon.

Az iskolaszervezési feladatok mellett pedagógiai-szakmai kérdésekkel foglalkozunk.

Ilyenek voltak: a differenciált tanulásirányítás, attitűdvizsgálat, az önművelés tanítása-tanulása, az én-pedagógia, a környezetkultúra, a motiváció stb.

Speciális iskolavezetési témáink voltak, az iskola értékelemzése, a feladatfinanszírozás, a gazdálkodás, az iskola-vezetés munkamegosztása, a belső ellenőrzés, a szervezeti és a működési szabályzat stb.

Óhatatlanul megbeszéljük az éppen időszerű közoktatási kérdéseket is a nemzeti alaptantervtől a KJT-ig.

Eddigi közös munkánk azt igazolja, hogy fontos és hasznos az azonos pedagógiai felfogás szerint dolgozó iskolák vezetőinek rendszeres találkozója.

Általános igény, hogy legyenek fórumok véleményünk megerősítésére, bizonytalanságaink eloszlatására, különösen akkor, ha járhatlan utat választottunk a jobb eredmények reményében.

2. Az ÉKP-s iskolák rendszeres együttműködése nem korlátozódhat az igazgatók körére.

Az igazgatói értekezleteken a feldolgozásra szánt témától függően részt vesznek az érintett igazgatóhelyettesek is.

Sikeres volt az adott évfolyamon dolgozó teamvezetők tanácskozása.

A PSZM támogatásával szerveztük meg a felsőtagozatos igazgatóhelyettesek 60 órás továbbképzését, mely éppen a folyamatosság és a „beavatottság” garantálása miatt a kisiskolások humanizált fejlesztése összefoglaló címet viselte, és e tartalommal zajlott le Győrött.

Az elméleti témákhoz minden esetben a hozzárendelhető gyakorlati foglalkozások és bemutató órák is kapcsolódtak, konzultációval és elemzéssel.

Mivel az egyes iskolák eltérő feltételekkel dolgoznak, nem mindenütt oldható meg, hogy az egyes tantárgyakat (tevékenységeket) az e műveltségtelepre speciálisan képzett pedagógusok tanítsák.

Számunkra alapvetően fontos, hogy egyesületi eszközökkel is segítsük tudásuk fejlesztését. Így a régióban — az iskolák igényei szerint — évközi tanfolyamot is szerveztünk. Pl. a néptánc, az ének-zene-furulya, a testnevelés tantárgyakból. Szükséges lesz hasonlóak szervezése bábozásból, sakkból és számítástechnikából.

3. Egyre fontosabb szerep jut a regionális szakértőknek, akik tizenötön vannak. Többségük a régióközpont iskolájában dolgozik, ám törekszünk arra, hogy jól képzett, gyakorlati tapasztalattal rendelkező pedagógusokat más iskolákból is felkérjünk e feladatra. Így a tapolcai Batsányi, a győri Arany János és Kovács Margit, a baji Szent István iskolák tantestületéből is vannak szakértők. A hagyományosnak számító éves felkészítéseken túl rendszeresen tartanak bemutató órákat és igazgatói kérésre óralátogatásokon is részt vesznek, hogy segítsék a programban kezdő kollégáikat.

4. Az ÉKP-val kapcsolatban tapasztalható szakmai közvéleményben is téves, torz nézetek visszaszorításában az egyesületnek is szerepet kell vállalnia, legalább két területen: részben korrekt, felkészült megnyilatkozásokkal az összes lehetséges szakmai fórumon, másrészt a pedagógián túli környezetben is, ahol a félreértések is hatnak.

Regionális szervezetünk mindkettőben igyekszik helytállni, s ily módon a szakmai érdekképviselet e sajátos formáját az „ismeretterjesztéssel” együtt vállaljuk. Ez utóbbit szolgálták az előző három évben tartott, úgynevezett nagyrendezvényeink, mely a „Szabadság és játék”, „A gyermek ember” majd a „Képes vagyok rá” címmel az ÉKP-s tevékenységeket sorakoztatták fel nagyszínpadi, sportszínházi illetve utcaszínház formában.

A jelentős előkészületet és szervezőmunkát igénylő programokat — véleményünk szerint — legalább addig szervezni szükséges, míg az ÉKP szakmailag értett, megértett és mindenütt — ahol csinálják — jól működő programmá válik. Szóval, hosszú távú jövőt jósolunk a nagyrendezvényeknek is!

Wernerné Csordás Éva
régióvezető

Az 1993–94-es tanévben az ÉKP-val dolgozó tatai Talentum Alapítványi Gimnázium első osztályában kísérleti jelleggel bevezetésre került a gyermekfilozófia oktatása. Most e program magyarországi képviselőjének, Tamássy Györgyi filozófusnak a jóváhagyásával a program rövid ismertetőjét közöljük

A PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) PROGRAMRÓL

„A tanító nem azért van az iskolában, hogy bizonyos eszméket rátukmáljon a gyermekre, vagy hogy bizonyos szokásokat fejlesszen ki benne, hanem avégből, hogy mint a közösség tagja, válogasson a gyermeket érő behatások között, és támogassa őt, hogy megfelelően tudjon reagálni ezekre a befolyásokra.” (John Dewey)

Az európai filozófiaoktatás hagyományaitól első látásra kissé távol álló oktatási gyakorlatról és kutatási tevékenységről viszonylag kevés információval rendelkezik mind a szűkebb filozófiai, mind a tágabb pedagógiai szakmai közélet. A laikusok tájékozottsága is rendkívül esetleges. Pedig akkor, amikor a P4C program ismertetésére szervezett összejöveteleken, vagy csak véletlen beszélgetések keretében fölvetődik a filozófiai beszélgetésekre alapuló komplex oktatási program, szinte mindenki ismerősként szembesül vele mondván:

(1) az én egykori tanító nénim vagy a nagybátyám vagy az osztályfőnököm vagy a hitoktatóm stb. is hasonló módon foglalkozott velünk:

(1A) nagyon tetszett, igazán jó ötlet, hogy csináljátok,

(1B) ebben nincs semmi különös, csak időpocsékolás, úgylis elég túlterheltek a tanulók;

(2) én is ezt tett(é)em a gyerekekkel vagy az unokámmal vagy a szomszéd kislányával vagy a tanítványaimmal:

(2A) remek dolog, jó lenne, ha mindenki ezt csinálná, hiszen ez a természetes,

(2B) persze, hogy ezt kell tenni, felelni kell nekik, ha bármiről is kérdeznék, de azért ebből nem kell még ekkora felhajtást csinálni — „gyermekfilozófia”? — még mit nem?

Mind a múltbéli emlékek, mind a jelenlegi tapasztalatok azonosítása a P4C programmal csapdának bizonyul: csakis a tájékozatlanságot árulja el. Az említett reakciók csak azt igazolják ill. cáfolják, hogy már akár óvodásokkal is lehet filozófiai kérdésekről beszélgetni, az általunk filozófiának minősített kérdésekre választ adni, vagyis kicsit egyoldalúan kioktatva a gyereket, filozofálni vele.

A bemutatásra kerülő Philosophy for Children program lényegét tekintve különbözik az előbbiektől. Itt nem az az oktatási cél, hogy csak filozofáljunk a gyerekekkel, szervezeten, vagy spontán módon. A P4C közel két évtizede formálódó tanterve azt biztosítja, hogy — parttalan beszélgetések helyett — a gyermek életkori sajátosságait, érdeklődési körét és az éppen aktuális igényét messzemenően figyelembe vevő szisztematikus filozófiai vizsgálódások részeseivé váljanak a program adta keretek között a 6–16 éves tanulók.

Matthew Lipman a hatvanas évek végén — nem teljesen függetlenül a diákmegmozdulások idején szerzett ta-

pasztalataitól — arra a kérdésre kereste a választ, hogy mi lehet a tanítványai (ekkor már 15 éve a New York-i Columbia University logikaprofesszora volt) elkeseredettségét és lázadását kiváltó kudarcok oka. Azt találta, hogy a felsőoktatást ért kritikák alapja az oktatási rendszer egészének vizsgálatával tárható csak föl, hiszen a diákok éppen azt nem tudják — mert nem tanították meg nekik —, hogy hogyan kell tanulni, ismereteket szerezni, rendszerezni, fogalmakat definiálni, elemezni, helyes következtetési sorokból kapott érvényes konklúziókkal argumentálni, hipotéziseket alkotni-igazolni-cáfolni stb. Munkatársakat is mozgósítva Lipman kritikai elemzés tárgyává tette az iskolában folyó értelmi nevelést. Vizsgálódásai során arra jutott, hogy az oktatási folyamatnak részét kell, hogy képezze egy olyan tantárgy is, amelynek célja az ún. **critical thinking**, a **kritikai gondolkodás** elsajátíttatása. A P4C program ezt valósítja meg. A filozófiai gondolkodás és beállítódás a diákok olvasási, írás-, beszéd- és megértési készségét egyaránt fejleszti, és ha a gyermekek azokon a foglalkozásokon részt vesznek, ahol **filozófiai beszélgetés** zajlik, akkor olyan csoport tagjaivá válhatnak, amely **community of inquiry** (kutató közösség) módjára funkcionálhat a hagyományos iskolai oktatás keretei között is.

Mi az alapanyaga ezeknek a beszélgetéseknek? Lipman és munkatársai gyerekekről szóló történeteket írtak, olyanokat, amelyekben a filozófiai problémák fölismerői, megfogalmazói és a lehetséges megoldások fölfelezői maguk a gyermekek. A történetekben természetesen fölneveltek is szerepelnek: tanárok, szülők, nagyszülők. Ők azonban legfőképpen bábáskodnak a föladat megoldása során, továbbgondolásra, újabb kritikai vizsgálatra ösztönzik a gyerekeket, és nem ők adnak megfellebbezhetetlen választ a fölvetett kérdésekre. Amint a történetekben a fölneveltek, úgy a valóságos foglalkozásokon a tanárok hagyományos szerepe is megváltozik: nem irányítói, hanem résztvevői lesznek a „tanórák”-nak, az ún. **szókratészi dialógusok**-nak. A kitalált történetek mindennapi szituációból kiindulva folyik a „vizsgálódás” — ne felejtjük el, hogy ezekben a történetekben olyan gyerekek is szerepelnek, akik fogékonyak a filozófiai problémák iránt, sőt a főszereplők természetes megnyilvánulása a gyakori filozofálás. Az így kezdeményezett beszélgetések keretében azután a gyerekek megismerhetik a **logika**, a **metafizika**, az **episztemológia**, a **nyelvfilozófia**, az **etika**, az **esztétika**, a **társadalomfilozófia** stb. legfontosabb kérdéseit, a filozófiai (kritikai) gondolkodás lényeges jellemzőit, lehetséges változatait. Vagyis a növendékek nem a filozófiai fogalmi rendszereket, nem a szakterminológiát tanulják meg, hanem a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását,

a lehetséges válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és így módon a másság tolerálását. Az egész koncepció az igaz és a jó eszméjének, mint megkövetelt eszmének ésszerű belátásához ragaszkodik.

A hetvenes évek elején az *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)* keretében megindult munka eredményeit számos kiadvány jelzi. A P4C nem egyszerűen filozofálás önmagáért. Közel két évtizede formálódó *curriculum*a azt biztosítja, hogy parttalan beszélgetések helyett — a gyermekcsoport életkori sajátosságait, érdeklődési körét és az éppen aktuális igényét messzemenően figyelembe vevő — *szisztematikus filozófiai vizsgálódások* folyjanak a kutató közösségek (*communities of inquiry*) adta keretek között.

A tanterv hét oktatási egységből áll. Minden egységhez egy-egy olvasókönyv és a tanárok (szülők) számára írt kézikönyv tartozik. A kitalált történetek 80-100 oldal terjedelműek, 11-17 fejezetből állnak. A kisebbeknek írt könyvek szövege a fejezeteken belül további részekre osztott. A tanári (szülői) kézikönyvek olyan föladatokat és gyakorlatokat — a legkisebbek esetében mozgásos játékokat is — tartalmaznak, amelyek az adott szituáció filozófiai vonatkozásainak a fölismeréséhez, a különböző álláspontok megvilágításához nyújtanak segítséget.

A tananyagok mellett igen gazdag az az irodalom is, amely magát az oktatási kísérletet írja le: mind az elméleti alapvetések, mind a tapasztalati eredmények vizsgálata bőséges, és természetesen a konkrét gyakorlati megvalósulások bemutatása is szerepel a kötetekben. A *Thinking*, a P4C negyedévenként megjelenő folyóirata az elméleti kutatásokhoz szolgál adalékokat.

Az IAPC tevékenységi körének további fontos része a tanárképzés. Ennek középpontjában a gyakorlati elsajátítás áll, kettős értelemben is. Egyfelől *Master of Arts in Teaching Philosophy to Children* diplomát természetesen csak az kaphat, aki eredményes iskolai gyakorlatot folytatott, gyermekek számára filozófiai beszélgetéseket „vezetett”. Másfelől a képzés alatt az oktatásra fordított idő csaknem felét műhelyszemináriumi formában hasznosítják, kutató közösségként funkcionálnak a diákcsoportok.

A nyolcvanas évek elejére már nemcsak az államokban, hanem számos „tengeren túli” országban is elterjedt a P4C program. Az a nemzetközi szervezet (az *International Council for Philosophical Inquiry with Children*), amely 1984-ben alakult, mára már több mint 35 országból számlál tagokat. Az európai együttműködés koordinálására 1992-ben Barcelonában létrejött a *European Federation of Research in Philosophical Thinking in Education*. Ez utóbbi munkájához már Magyarország is csatlakozott. 1992 nyarán James Heinegg, az IAPC workshop directora tartott fölkészítést, majd november ill. december hónapban Daniela G. Camhy, az *Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie* elnöke (Graz), úgyszintén az IAPC workshop directora nyújtott segítséget munkánk beindításához. A kiképzések anyagi föltételeit a Soros Alapítvány biztosította.

Az előkészületi munkák (tananyagok lefordítása és a tantervek adaptálása, néhány „honosított” program kipróbálása) után a *Gyermekek filozófiája* program magyarországi elterjedése az 1994–95. tanévtől kezdődően remélhető.

EMBER ÉS POLGÁR LESZEK



ANTOLÓGIA

AZ ELTE KÍSÉRLETI GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA,
GIMNÁZIUM ÉS SZAKKÖZÉPISKOLA
DIÁKJAINAK ÉS TANÁRAINAK MUNKÁIBÓL

EMBER ÉS POLGÁR LESZEK

Antológia az ELTE
Kísérleti Gyakorló Általános Iskola,
Gimnázium és Szakközépiskola
diákjainak és tanárainak
munkáiból

Ára: 628,— Ft (ÁFÁ-val)

Megrendelhető: az ÉKP Központtól.

SZIRTES LÁSZLÓ

FILOZÓFIA KISISKOLÁSOKNAK

„Gyermekkorunkban, amikor még csak készülünk az életre, kíméletlenül rákérdezünk minden jelenségre, vég nélkül sorolva »miért«-jeinket; majd tudomásul véve a világ adott valóságát, melybe beleszülettünk, hozzáidomulunk a fennállóhoz. Megfeledkezünk a »miértekről« és inkább a »hogyan«-okkal törődünk; ám mégse higgyük, hogy végleg megszabadultunk tőlük.”

Kosztolányi Dezső: Boldog, szomorú dal

„Aki nevelni akar, legyen maga is nevelt.”

C. G. Jung: Mélységeink örvényein

„De ha azon leszel, hogy beszédbe elegyedjék velem, talán meg tudom mutatni, miről kell beszélgetned velem.”

Platon: Lüsizis

Jelen írás a Philosophy for Children (P4C)¹ program magyar iskolákba való alkalmazásának első tapasztalatairól szól. Ez fejtegetéseimnek csupán az anyaga, nem pedig tárgya. Két évvel ezelőtt jutott tudomásomra, hogy a Filozófiaoktatók Egyesületének keretén belül kutatócsoport szerveződött, mely a 6–16 éves korú gyermekek körében folytatandó „Filozófiai beszélgetések” lehetőségeivel, s a program szélesebb körű megismertetésével foglalkozik.² A gondolat elfogadtatásához nem csupán pedagógiai, pszichológiai és filozófiai érvekre van szükség, hanem tanítási tapasztalatokra is, attól függetlenül, hogy több országban évtizedek óta folyik a program gyakorlatba való átültetése. Ez, különösen indokoltá teszi a magyarországi lehetőségek vizsgálatát.³ Mindez hozzájárulhat az igény felkeltéséhez, a képzési és tanítási feltételek megteremtéséhez és a P4C elterjedéséhez. A munkába való bekapcsolódásra indíttatást éreztem. Megerősítették ezt bennem eddigi iskolai tapasztalataim is. Több évig tanítottam a középiskolai „Bevezetés a filozófiába” stúdiumot. A diákok többségénél szembekerültem azzal a problémával, melyet a „filozófiai gondolkodásmód” hiányának neveztem. Az észlelt hiányosságokat már kisiskolás korban indokolt megelőzni, melyet motivált rövid — 3 éves — általános iskolai tanítási tapasztalatom is. Megmaradt bennem a kisgyermek nyílt érdeklődése a tanított tárgyon túli témák iránt. E kérdések nem az adott tantárgy problémájának megoldására, hanem e problémák megtalálására, felfedezésére irányultak. A kérdés azonban az volt számomra, hogy milyen módszerrel lehetséges ez. Vagyis, hogy az ilyen irányú beszélgetések ne határok nélküliek legyenek, hogy meghatározott fogalmi hálón belül maradhassak.

Az utóbbi években, a tatai „Színes Iskola — Rogers Személyközpontú Iskola” életében szerzett közvetlen élményei mutatták meg azt a pedagógusi magatartásmintát, mely szerintem, egyedül lehetséges módnak tűnik a P4C program szerinti tanításra.⁴

Részt vettem 1992 őszén Daniela G. Camhy az Österreische Gesellschaft für Kinderphilosophie elnöke által tartott felkészítésen.

A kutatóközösségünkben pedig a tankönyvek és a kézikönyvek angol és német nyelvű szövegei alapján elemeztük egy-egy anyagrész, óra lehetséges alternatíváit.

A program gyakorlati kipróbálására két iskolában nyílt mód. A Tatától néhány kilométerre fekvő Naszály köz-

ségbeli Angyalffy Mátyás Általános Iskola nyújtott lehetőséget arra, hogy hagyományos iskolai keretek között szerezzünk tapasztalatot a C4P „tanításáról”.

A másik „terep” Tatán adódott. Az 1993/94-es tanévben induló Talentum Alapítványi Gimnázium első osztályában megkezdődhetett a „Filozófiai beszélgetések” órarend szerinti tanítása. Mivel a gimnázium ÉKP szerint dolgozik, bővebb lehetőség nyílt ismeretek szerzésére.⁵

A „Filozófiai beszélgetések” tanítását tehát az alábbiak szerint kezdetem meg az 1993/94-es tanévben:

általános iskola 3. osztály heti 2 óra Naszályon,
általános iskola 4. osztály heti 2 óra Naszályon,
gimnázium (ált. isk. 5. oszt.) I. o. heti 1 óra Tatán.

A 3. és 4. osztályban a PIXI című könyvet használtuk. Fordítása elkészült, de tankönyv formában még nem jelent meg. A gimnázium 1. osztályában Harry Stottelmeier felfedezési c. könyv jelenti a beszélgetések alapját. A munka feszítettségét jelzi, hogy a PIXI sokszorosítása csak a tanév első hónapjának végére készült el, míg Harry nyers fordítását fejezetenként kaptuk kézhez. A tanári kézikönyvek magyar nyelvre történő átültetésének pénzügyi akadályai vannak. A tanévet — minden akadály ellenére — előkészítettnek tekintem, mert a tanév kezdetét megelőző nyár elegendő volt a tanfolyami anyag és a kutatóközösségben megvitatott kérdések átgondolására, a tanév általam lehetséges aspektusainak fölvezetésére.

Szeptember első hetei sem mentek kárba. Ráhangoló hónapnak is nevezhetem. Előkészítésnek a program szerinti tananyag, beszélgetések előkészítésének, a beszéd és munka stílus gyakorlásának.

Azzal a szándékkal kezdtem a tanítást, hogy a gyermekek elfogadjanak partnernek, beszélgetőtársuknak. De mindez már kérdéseim körébe tartozik.

KÉRDÉSEK I.

Kérdéseim e felkészüléssel együtt öltöttek formát. Egyrészt a gyermekekkel való foglalkozáshoz, másrészt az anyag feldolgozásának módszeréhez kapcsolódnak. Megelőzte azonban néhány előfeltevés, melyet sarkigazsággként fogadtam el arról, hogy a P4C program szükséges és lehetséges. Mindettől függetlenül a tanítást kísérletnek tekintem, M. Lipman által javasolt metódusokat kritikával né-

zem, s magamhoz és a mindenkori gyerekekhez igazítandónak tartok. Ugyancsak fenntartom új módszerek kialakításának és alkalmazásának lehetőségét s az elfogadott elvek alapján — a tanítás teljes szabadságát. Magyarországon ez ideig még igen kevés az ismeret a gyermekek körében végzett „filozofálásról”.

A magam kérdéseit tehát ezen előfeltevésekkel lehetett megfogalmazni, mivel itt tanárként és facilitátorként jelenek meg és veszek részt személyesen is a program realizálásában.⁶ Segítségemre volt Békés Vera tanulmánya, mely elsők között foglalkozik hazánkban a P4C elméleti kérdéseivel.⁷

1. „A gondolkodást mindenekelőtt mint problémamegoldó műveletet határozzák meg, s a kreativitás fogalmát is általában csak ebben a körben vizsgálják ... a filozofáló gondolkodás azonban nem ilyen.” (Békés Vera i. m.)

Hogyan tudom a filozófiai beszélgetéseket úgy facilitálni, hogy kikerüljem a problémamegoldó gondolkodás csapdáját, és problémát észreévó, a megoldási utat megtaláló beszélgetések, közös gondolkodási folyamatok alakuljanak ki?

2. Hogyan tudom elérni, hogy ne felnőtt-gyermek dialógus jöjjön létre, hanem résztvevője legyek és könnyedé tegyem — a gyermekek beszélgetését. Hogy a gyermek beszédbe elegyedjek velem.

Rákényszerülök-e külső — a tanóra belső életéből kilépve — „fegyelmező” eszközökre, hogy a „nyugodt s kötetlen munkát” biztosítsuk? Hogyan kerülöm ezt el, hiszen parancsszóra nem lehet gondolkodni és vitakozni.

3. Milyen szerepe van az óravezetésben az intuíciónak, a „teremtő képzetnek” (Polányi Mihály). Pablo Casals érett művészként is az intuíció nélkülözhetetlenségéről szól.⁸

4. Képes vagyok-e tehát nem direkt módon foglalkozni a gyermekekkel s el tudom-e választani — kívülről nézve munkámat — pedagógiai, szakmai hibáimat, e korosztály körében levő tapasztalatlanságomat a beszélgetések során felmerült, arra vonatkozó adekvát problémáktól. Más szóval, tanításom nehézségét ne keverjem össze a „gyermekfilozófia” valóságos gondjaival.⁹

5. Hogyan lehetséges a „normál iskola” egy osztályában a vázolt módon tanítani, eltérőleg környezetétől. A kérdést még többszínűvé teszi, hogy a tatai, értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint dolgozó iskola elter a naszályi (egyébként az adott kereteken belül gyermekszerető és toleráns) iskola pedagógiájától.¹⁰

6. Milyen hatással lesz ez a jelenlét a többi pedagógusra, még ha jóindulatúan kezelik is a „Filozófiai beszélgetések” bevezetését az órarendbe.

7. Egyáltalán mit tudunk elérni a normál iskolában tanuló gyerekeknél a filozofálással. Pontosabban: tudunk-e örömet, élményt szerezni nekik, s tudjuk-e mérni, milyen hatással van a többi tantárgyra, tanulmányaikra.

Tudatában vagyok annak, hogy a pszichológia, jelesül a gyermekpszichológia területén lévő szakképzettségem hiányosságai akadályozták, hogy más kérdések megfogalmazásáig eljussak. A pszichológiai jártasság és gyakorlat azonban sikeressé, vagy ennek ellenkezője sikertelenné teheti a gyermekfilozófia tanítását.

Készültem rá, hogy a gyermekek — jó esetben — hagyományos, barátságos, nyugodt tanári szerepet várnak tőlem. Megzavarja őket a laissez-faire magatartásnak tűnő tanári attitűd, legalábbis az első időszakban.

S bíztam abban, hogy a tanári közösségek a tárgy bevezetését nyitottan fogadják. A tatai Talentum Gimnázium alapítványi iskola első tanévét kezdte. Az iskola létrehozásában és működtetésében meghatározó alapítvány, vagyis a szülők elfogadták. A naszályi általános iskolában pályázati pénzből dolgozunk. Mindkét tantestülettel megbeszéltem, hogy mi a tárgy tanításának célja, mire törekszünk és milyen módon kívánom azt tanítani.

Amit elmondani kívánok, az a tanév első 6 hónapjában megélt élményeim egy része. Egyszerű vélemények, amelyek tapasztalataimból nőttek ki, s amelyeket ilyenként is fogok kifejezni. Tisztában vagyok azzal, hogy most és még egy ideig csupán a tapasztalatok leíró számbavételnek időszak van.

KÉRDÉSEK II.

„Hogy a filozofálás az emberek veleszületett hajlama, igazolják a gyermekek által feltett kérdések. Gyakran hallhatunk gyermek szájából olyan szavakat, amelyeknek filozófiai mélységük van.” (Jaspers)¹¹

Az első órák beszélgetéseinek kulcsszavai: kérdezés és gondolkodás. Tanulóimtól azt kértem, hogy kérdezzenek bátran. Már a második órán adják át névtelenül azokat a kérdéseket, melyek számukra fontosak.

Közel száz ilyen kérdést kaptam. Kétharmaduk igazolta Jaspers fenti gondolatát. Témájuk szerint három csoportra oszthatók. Vegyes kérdések — dinoszauruszoktól a csillagokig; a társadalmi igazságtalanságokra irányulók; végül a lét alapvető problémáira vonatkoztak. Ez utóbbi két csoportból mutatok be néhányat a 9–11 éves gyermekek által megfogalmazottakból.

- Ki vagyok én?
- Mit jelent az hogy filozófia?
- Hány ember foglalkozik ma Magyarországon filozófiával?
- Hogyan keletkezett a majom? És hogyan a légy?
- A világban miért nem szűnt meg a háború?
- Miért vannak rossz emberek?
- Miért vannak szegény emberek?
- Van-e igazság a földön?
- Hogyan találták ki a tárgyak nevét?
- Ha meghalok, miért élek?
- Van-e vége a világnak?
- Mit jelent az, hogy örökké?
- Az egyik ember okosabb, a másik ember butább, egyik hazudik, a másik igazat mond, egyik gazdag, másik szegény. Hogy lehet ezen változtatni?
- Szeretném az egész világot átölelni. Miért nincs szeretet és boldogság a földön, ha Isten megváltotta azt?
- Miért szennyeznek az emberek a levegőt?
- Miért tud az ember gondolkodni és beszélni?

A kérdéseikre tőlem se kaptak választ. Beszélgettünk a problémáikról és hogy e kérdés miért fontos számukra. De feltettük ezeket egy képzeletbeli polcra, és év közben szükség szerint elővettük. De jó volt ez a kezdés, mert megadta az osztály (a gyermekek) és a pedagógus közti kapcsolatnak az első stíuselemeit és példázta a kérdések jelentőségét óráinkon.

TANÍTÁS KÖZBEN

Tanítási gyakorlatom juttatott el a felismeréshez: tananyag és módszer a „gyermekfilozófiában” egyet jelent.

Úgy tartozik egymáshoz, mint a folyó a medréhez. Hiszen a probléma felismerésének útja, a kérdések megfogalmazása, a gondolkodási folyamatban való részvétel, az érvelés, hogy szisztematikus filozófiai vizsgálódások folynak az adott keretek között, a gondolkodás módja, egyúttal metódus is.

Hogy felfedezzük a problémát — ehhez megfelelő pszichológiai klímára van szükség. Facilitálásra és a gyermekek között kialakuló interakciókra. De az osztály egy mozgó csoport, a maga dinamikájával. A többi órakon a pedagógus által vezérelt ismeretszerző, ellenőrző, osztályozó gyakorlathoz szoktak hozzá.¹² Néhány gyerek tehát feltétlenül megzavarja azt a légkört, amely a nyugodt gondolkodást elősegíti. Ezt persze nem lehet hagyni, mert sérti a dolgozni akarók és a pedagógus szabadságát. Ugyanakkor a facilitáló szerepből sem lehet kilépni. Egyetlen kiút mutatkozik. Az, hogy egy pillanatra sem engedhetem el őket, érdekessé kell tenni a tanítást. Szüntelen látnom szükséges a gyermek állapotát, azonnal felfogni és igazodni hozzá. Fontos, hogy egy-egy gyermek vagy az osztály többsége milyen időtartamú koncentrációra képes. Jobb megelőzni azzal, hogy más tevékenységre váltunk, mielőtt működni kezdenek a menekülési mechanizmusok. Ekkor szoktunk közös relaxációt és meditációt végezni, jógalgázást gyakorolni. Az erre fordított 5-6 perc lehetőségessé teszi tevékenységünk folytatását. A diákok kedvelik az ilyen kikapcsolódást, és más élményhez jutnak hozzá általa.¹³

A 9–10 éves gyermekek a Pixi c. könyvet használják. Abban az osztályban ahová Pixi, történetünk hőse jár, tanárunk, Gábor bácsi a következő feladatot adja: gondoljon minden gyerek arra a négylábúra, madárra vagy csúszómászóra, amelyik a kedvence. Ez lesz aztán a titokzatos lény. Elmennek az állatkertbe, és mindenki gondolkodjon azon, hogy miképpen építse be a titokzatos lényt a történetébe. A könyv arról szól, hogy Pixi elmeséli a történetét, a titokzatos lényről szóló történet megszületését. A könyv fejezetekből s azon belül szakaszokból áll. Amikor új fejezetet kezdünk, a növendékek a naszályi 3. és 4. osztályban először megismerkednek az egész fejezet tartalmával, majd pedig szakaszonként haladunk és ebből indul ki a beszélgetésünk.

Tanár: Milyen kérdéseket lehet az elolvasott rész alapján megfogalmazni. Gondolkozzatok rajta.

A gyerekek felolvassák kérdéseiket. Ezeket felírjuk a táblára. Több lehetőség mutatkozik. A tanárt befolyásolja a fogalmi háló. Ennek keretei között szeretne maradni, *de nem biztos, hogy az ő általa választott* alternatívák a legvonzóbbak a gyermekek számára. Ezt kritikus pontnak tartom, megoldás még nem kínálkozott, de nem biztos, hogy ezt meg is kell találni.

Példaként a Pixi c. könyv 5. fejezetének első epizódját hozom fel. A jelenet Pixi otthonában játszódik, amikor nővérével, Melindával lefekvésre készülődnek. A tanórárt a 3. osztályban tartottam.

„Miután ágyba bújtunk és leoltottuk a villanyt, azt kérdeztem: Melinda, hova tűnik el a fény, ha kikapcsolnak valamit? Azt szoktuk mondani, hogy kialszik. De tényleg hova tűnik?”

Melinda azt válaszolta: Kialszik, tehát aludni megy, és jobb lenne, ha te is ezt tennéd!

Melinda, de engem komolyan érdekel, hogy hova tűnik el?

Oda megy ahonnan a sötétség jön — felelte Melinda — és most kérlek hagyj békén!

Úgy érted, hogy a sötétség a világtérből jön, onnan, ahonnan a repülő csészealj meg az efféle dolgok? Melindától nem jön válasz, így még azt is hozzátettem: Te *tudod*, hogy én nem hiszek el minden badarságot. Melinda megfordult és a sötétben rám nézett: Először nem hiszed el a rokonsági viszonyok létezését. Most meg nem hiszel a világtérben. Van valami egyáltalán, amiben te hiszel?

Ez nem ér — mondtam neki —, csak mert én valamin csodálkozom, te nyomban azt mondod, hogy nem hiszek benne. Mindig mindennek megpróbálsz elvenni az érdekességét! Ezzel megfordultam, és el akartam aludni. De előbb még azt mondtam magamban: Úr! Ez csak egy szó! Az csak üresség! Úgy beszélnek róla az emberek, mintha valami lenne, de az valójában semmi! S utána még hozzáfűztem: Melinda megtarthatja magának a hülye viszonyait, a hülye világterét, és én is meg fogom tartani magamnak a titokzatos lényemet, a titokzatos történetemet és minden titkomat. Nem tudom, hogy miféle másik titkom lehetne, de föltételezem, hogy Melinda sohasem ismerné föl a különbséget.”

(Tervem szerint ezen az órán a tudásról és a hitről beszélgethetünk és a következő tanórákat előkészítendő, amikor új olvasatokban nézzük a fejezet első szakaszát, ki-mondjuk a „tér”, a „viszony” és a „szó” fogalmakat.)

A gyerekek kérdései a következők voltak:

- Mit hisz el Pixi?
- Mi az, amit Pixi egyáltalán elhisz?
- Hová tűnik el a fény?
- A sötétség a világtérből jön?
- Van-e együtt sötétség és fény?
- Mi a tér?
- Mi a viszony?

Most már el lehetett kezdeni az órát. A legtöbb kérdés — ismételve egymást — a sötétség és fény kapcsolatának kérdéséből érkezett. Mindenekelőtt ez izgatta a gyerekeket. De a kérdések lehetőséget adtak a „mit hiszünk” és „mit tudunk” problémájának megbeszélésére, valamint a tér és az idő, a viszonyok fogalmainak tisztázására. Így tehát kiinduló kérdéseink: összetartozik-e a sötétség és a fény; léteznek-e egymástól függetlenül; ellentétes-e egymással a sötétség és a fény? — Sok példát hoztak fel ilyen ellentéteket: nappal és éjszaka, hideg és meleg, igen és nem, rossz és jó stb.

Kiindultam többek téves állításából: létezik-e fény és világozás sötétség nélkül. Kérdés kérdést követett. Sok példán keresztül vizsgáltuk meg, élénk vita volt. Amikor eljuttunk a fáfolatáig, zavar állt be az osztályban. A vita alapján megfogalmaztam újra a kérdést a gyerekek hétköznapi tapasztalatainak oldaláról megközelítve. Így juttunk el az egymást feltételező ellentétpárok megértéséhez, az adekvát tudásig. Sikertől tehát választott példánkat a szókratészi dialógus módján felépíteni. Az óra tanulmányait elemezve (a konkrétéhoz való kötődés, a személyes élmény és a tapasztalatok fontossága) bizonyosnak látom, hogy eredeti elképzelésemet (hit és tudás) ezen a harmadik osztályos órán nem lehetett megvalósítani, vagyis helyes volt az intuíción a témaváltásra. A számomra eredményes munka másik tanulsága, hogy türelmes voltam, az eddigieknél elfogadóbb és így elősegítettem az alkotó légkör kialakulását.

A szókratészi dialógus, a „bábáskodás” minden beszélgetéskor alkalmazható. Jelentheti-e azonban a „gyermek-

filozófia” tanításának egyedüli módszerét? Erre következő példaként egy másik harmadik osztályos óra történéseit írom le, amelyet közvetlenül a tanítás után jegyeztem fel (1993 októberében) naplómbe.

Pixi arra tesz megjegyzést, hogy milyen volt tavaly és mostanra miben változott meg a személyisége. Kérdéseim a külső (biológiai) és a belső (lelki, érzelmi) növekedése közötti különbségek értelmezésére vonatkoztak. Hogy a belső növekedés életünk végéig tart, hogy e gazdagodás érdekében van-e tennivalónk. Mit tudnátok ezzel kapcsolatosan kérdezni? Érdekes dialógus alakult ki. A gyerekek többsége elmondta, hogy ha felnőttek lesznek, nem nőnek tovább.

Szabolcs vitába szállt velük; ha sokat olvas, meg barátai lesznek, akkor ő belülről tovább fog növekedni. A beszélgetés, érvelés úgy alakult (hangosan, egymást győzködve), hogy néhány perc után megkérdeztem; miben látjátok a problémát?

— Abban, hogy először együtt nőünk (külsőleg és belsőleg), azután már csak belülről?

— Hogy külön van-e a belső és külső növekedés?

Szabolcs és Feri felállt — mint akik megunták ezt a sok vitát. Egymás szavába vágva mondják: mi szükség van erre, hiszen ÉN növekszem kívül és belül.

S ezután a következő dialógus, mely az órának ezt a szakaszát (együttal) zárta:

Tanár: Mi a véleményetek: én növekszem, gazdagsdom-e ilyen idősen is?

Gyerekek: Egyöntetű igen a válasz

Tanár: Van-e szerepe az én gazdagodásomban a filozófiaóráknak?

Gyerekek: A válasz egy-két bizonytalan igen.

Tanár: Ezzel gazdagszom és ezt nektek is köszönhetem.

Gyerekek: Többen rácsodálkoztak és örültek.

Tanár: És ti belső gazdagodásotokban van-e szerepe azoknak a beszélgetéseknek, amelyeket a filozófiaórákon folytatunk. Ne válaszoljatok azonnal, gondolkozzatok egy percet.

A tanulók nagyobb része bólintott és igent mondott.

Ezután meditáció következett.

Miután a filozófiára terelődött a szó, az óra befejező akordjaként megkérdeztem, hogy melyek azok a szavak, amiket az év kezdete óta filozofálás közben fontosnak tartunk.

Mondták azonnal: gondolkodni és kérdezni. Erről szerettem volna beszélgetni, de akkor az egyik kislány közbeszólt.

Gyerekek: Mi az ábrándozás?
(Beszélgetésünk tehát elágazott új gondolatok felé.)

Tanár: Ki az, aki nem szokott ábrándozni?

Gyerekek: Senki.

Tanár: Most mindenki gondoljon csöndben arra, hogy miről szokott ábrándozni, és próbáljon arra válaszolni, hogy szebb lesz-e tőle az élete.

Gyerekek: Néhányan példákat mondanak.

Kértem őket, hogy akinek kedve van, a következő órára írja le egy történetben, hogy miről szokott ábrándozni.¹⁴ Utolsó kérdésem: Segíti-e az ábrándozás a gondolkodást.

Az óra felépítésében a tanulók aktívan résztvettek, s a tanár követte őket. Úgy alakult ki ez az óra, mint egy *terebélyesedő, lombosodó fa*, amelyben megvoltak ugyan a

szókratészi beszélgetés egyes elemei, de mégis, mint a „filozofálás” önmagában is megálló, sajátos módja jelenkezik.

De bővítették a felhasználható módszereket a tatai Talentum Gimnázium óráin tapasztaltak is. A tanulókkal „Harry Stottelmeier fölfedezései” c. könyv harmadik fejezetének első részét olvastuk. Rövid tartalma a következő: Liza és Juli beszélgetnek, s a szó a gondolataikra terelődik. Befolyásolhatják-e a gondolatok az ember boldogságát vagy akár okozhatnak betegséget is? Emőke is bekapcsolódik a vitában, s az eszmecserét a konkrét példától az általános felé viszi: „Amikor azt mondtad, hogy gondolkodás, úgy értetted, hogy gondolataink vannak az eszünkben — tudod eszmék, emlékek, vágyak és álmok meg efféle dolgok — vagy azt a módot érted ahogy gondolkodunk.”

Az osztályban 4-5 fős csoportok alakultak, és azon kezdtek dolgozni, hogy az elolvasott szakaszban milyen fontos gondolatok vannak, mit látnak benne; próbálják azt kérdés vagy állítás formájában megfogalmazni s azután annak alapján folytatjuk beszélgetésünket.

Sok kérdés és megállapítás hangzott el. Példákat hoztak, hogy a gondolatuk mennyire befolyásolja hangulatukat. Ha rosszkedvűek nem jut más az eszükbe, amitől jobban érzik magukat. Még a tanulás is sokkal nehezebb. Vannak emberek, akikre szívesen gondolnak, és akkor jó érzés tölti el őket. (Többen a tankönyvben lévő kérdéseket ismételték.)

Tanár: Sok kérdés és vélemény hangzott el beszélgetésünk során, amire gondoltok és amit megéltetek.

Most azt kérdezem; *tulajdonképpen miről beszélgettünk az eddigi húsz percben?*

Feszült csend támadt. A gyerekek egy része értetlenül nézett, majd Robi megszólalt; *a gondolatról és a gondolkodásról*. Tényleg tanár úr, mi a gondolat és a gondolkodás?

Tanár: Van-e kedvetek erről beszélgetni?

És az óra hátralevő része ennek jegyében telt, illetőleg kapcsolódva a tankönyv harmadik fejezetéhez, két hétig ezzel foglalkoztunk. A következő találkozásra azt a feladatot kapták, hogy szabadon kérdezzenek az elhangzottakkal kapcsolatosan bármit s én arra válaszolok. Beszélgetés közben nem gondoltam rá, hogy ily módon alakul ez az óra. Tulajdonképpen *commentáltuk* a „Harry Stottelmeier fölfedezései” harmadik fejezetének egy részét és ennek alapján kérdéseket valamint problémákat fogalmaztunk meg. Ezt követően a vita során megfogalmazott problémát, vagyis a kérdésekből következő általános kérdést leválasztottuk a szövegről (Mi a gondolkodás?), s magát a problémát vizsgáltuk önállóan. Majd a következő órán a tanárt kérdezték, és így ez újabb beszélgetésnek lett kiindulópontja. A „filozofálás” is tehát egyfajta skolasztikus kérdések sora, valamint disputa. Így az óra menete részben analóg volt a XIII. században kialakult egyetemi oktatási módszerrel.¹⁵

Míndezzel nem azt szeretném mondani, hogy bármilyen módszert, a gyermek fejlettségi, érettségi fokától függetlenül alkalmazni lehet a P4C program során. Ellenkezőleg. E metódusok a beszélgetések közben jelennek meg és bontakoznak ki s addig és oly módon tudtam őket használni, amennyire csak a gyermekek körében és az anyagból következően megmutatkoztak. De az is nyilvánvaló, hogy nem lehet egyetlen módszer mellett mindenáron kitartani — például a szókratészi dialógus — ha beszélgetésünk tárgya, a tanulók kívánsága mást kíván meg. Különben elválik a folyó a medrétől. Úgy látom tehát, hogy a metodiká-

ban és a metodológiában a C4P szemszögéből nézve is sokfajta lehetőség van. De az, hogy a nemzetközi program hazánkban hogyan jelenik meg, milyen sajátos színekkel vezet célra, ami saját viszonyainkból, oktatási rendszerünkben, gondolkodásunkból következik, azt az elméleti kutatásokból és együttes tanítási tapasztalatainkból tudhatjuk meg. Remélem, hogy e tapasztalatokat sok kollégámmal együtt megszerezhetjük.

A fentiekben utaltam a kiscsoportok működésére. Ezek létrehozására a második-harmadik hónapban kerülhetett sor. A csoportokban folyó munka minőségileg más eredményt hozott, mintha csak az egész osztállyal dolgoztunk.

A tanterem szegletében összeülő gyerekcsoportok élénksége, felcsapó vitája izgalmas hangulatot teremt. A csoportmunka és az egész osztály beszélgetése kiegészíti és erősíti egymást. Célravezető azért is, mert megtanítja arra a gyerekeket, hogy egy-egy kérdést 4-5-en beszéljenek meg, de egy tanuló képviselje a többiek közös véleményét. Segíti a vitakultúrát, mert az osztály előtt a közös képviselők egymással vitázva fejtik ki csoportjuk álláspontját. A fentieknek megfelelő csoportmunka persze még nem alakult ki, de ez irányba tartunk. A tanulók szívesen vesznek részt ebben. A gimnáziumban azt javasolták, hogy a tanár is legyen „egy csoport” és mondja el a véleményét. („Ne mindig kérdezzen.”)

Ugyancsak kedvelt része életünknek mesék, történetek írása. Ha a diáknak témát vagy kiinduló gondolatot adtam vagy rábízta a választást (kevés kivétellel), rövid időn belül megírta a maga történetét.

A SZÜLETÉS NAP

Milyen vagyok én — kérdezi Pixi. Olyan vagyok mint ti vagytok, annyi idős vagyok, mint te, aki olvasod a történetemet.

Ezt a gyerekek értik. Vitakoznak Pixi véleményével, viselkedésével. Elítélik vagy egyetértenek vele. Nászalyon a második felév elején megkérdeztem, hogy amikor Pixiről mondtak véleményt, kiről mondtak véleményt. Rólunk, magunkról mondták egyöntetűen. Hiszen Pixi én vagyok, mondta az egyik fiú. Ezért is vagyok néha dühös rá, mert nem úgy viselkedik, mint szeretném. Én a testvéremmel nem szoktam annyit veszekedni — mondja egy kislány.

Létezik hát Pixi? — létezik gondolatainkban és bennünk válaszolták kérdéseimre.

Feri és Gréta megkérdezi: ha Pixi létezik, akkor van-e születésnapja? — Természetesen — válaszoltam.

De ha mi vagyunk Pixi — akkor nekünk mindig máskor van a születésnapunk — mondták.

Mit csináljunk, kérdeztem. Ünnepejük meg, mondták többen. Így lett március 16-a Pixi születésnapja. Ünnepelesen és vidáman telt az óra. Diák és tanár süteményt, tortát, csokoládét hozott. Középen gyertyák égtek s mi körülültük. S a gyerekek felolvasták a születésnap ajándékot: Mi a véleményem Pixiről c. írásukat.

Dóra: „Pixi március 17-én ünnepli kilencedik születésnapját. Több barátját meghívta: Nobellt, Elent, Balázst, Tamást és Laci bácsit. Amikor már mindenki megérkezett uzsonnázni kezdtek. Uzsonna után behozták a könyv alakú tortát. Mindenki egy szeletet evett s elkezdtek játszani. Estefelé mindenki hazaindult. Másnap Pixit a szülei és Miranda is megajándékozta. Mirandától egy filozófiakönyvet kapott.”

Adrienn: „Volt egyszer egy lány, Pixi. Ez a Pixi egy különleges lány volt. Tudta, hogy mi az a viszony és sokat gondolkodott. De még volt benne valami furcsaság, még nem mondta el a rendes nevét.”

Judit: „Pixi különös lány. Nem tudni igazán, hogy kiülről milyen, de azt el tudjuk mondani, hogy mik a belső tulajdonságai. Különös gondolatai és mondatai vannak. A történetben kicsit értetlennek tűnik. Van egy testvére, Miranda, meg osztálytársai, barátja. Pixi ügyes lány. Becsülöm Pixit, mert olyan kérdéseket tesz fel, amelyeket nehezen lehet megválaszolni. Szeretnék rá hasonlítani. És hasonlítok is, mert Pixi ugyanannyi éves és ugyanolyan mint én.”

A történetekből kirajzolódik könyvünk hősnéne, a kicsit titokzatos lánynak (fiúnak) arcképe. Az állandóan töprengő, filozofálni szerető gyermeké, akinek gondolkodásával azonosulni szeretnének, s aki már részévé vált életüknek.

GYERMEKEK, PEDAGÓGUSOK, SZÜLŐK

Az első hónapok után a gyermekek 60-70%-a várja az órát s az otthoni gondolkodási feladatokat örömmel végzi, vagy mondja, hogy nem tudta megoldani. Bár az osztályban lévő tanulók jelentős részét sikerül bevonnai a munkába, csak 4-6 gyermek az, aki a problémát is igyekszik megfogalmazni. Ez természetesen nem egyenesvonalú, felfelé ívelő tendencia. Több órát, beszélgetést igen sikeresnek érzek, de egyes találkozásaink szétesnek. Később kiderült, hogy sokszor csak én tartottam szétesőnek. Az igazi kudarcot az jelentette, hogy türelmetlenségéből magyarázni kezdtem és csak későn vettem észre, hogy az osztály „nem tart velem”. Mivel osztályzás nincs, minden attól függ, hogy a gyermekek kedvüket lelik-e a beszélgetésben. A pedagógus számára másodpercnyi pihenés sincs. Görcsös igyekezet nélkül, oldottan lehet csak az órát vezetni. Egyetlen „fegyverem” eröm az, hogy a gyerekek elfogadjanak partnernek. Hosszú ideig tartott, amíg a diákok kipróbáltak engem, hogy meddig mehetnek el. Így nagy volt számomra a kísértés, hogy rákényszerüljek a „hagyományos” tanári magatartásra.

Olyan irányba léptünk, mely elkerüli a hagyományos szerepeket, miszerint a pedagógusé a hang és a gyermeké a visszhang. Két vagy több különböző hang ez, amelyek gyakran nincsenek összhangban és mindegyik azt akarja, hogy hallják. A harmónia elérése — tapasztaltam — hosszú ideig tartó közös erőfeszítést igényel. „De ha ez az erőfeszítés túl elszánt és tudatos, a törekvés nyilvánvalóbb, mint az eredmény” — mondja C. R. Rogers.

A légkör tölem, a pedagógustól függ, s azt nekem kell kezdeményezni.

Az óra külső jeleiből nem lehet véleményt formálni. A gyermekek óráimon átülhetnek, rajzolhatnak — ha látják, hogy közben gondolkodnak és résztvesznek a munkában. Ha nem vesznek részt és nem sikerül bevonnai a gyermekek többségét, akkor fogalmazom meg hangsúlyosan az én kívánságaimat. Ez néhány alkalommal nem járt eredménnyel s ezt kudarcként éltem meg. Ezt ki is mondtam és a hátralevő 10-15 percben nem foglalkoztunk filozófiával (néhány tanuló bosszúságára).

1993. október közepén tartott egyik negyedik osztályos órán megrekedtünk a tankönyv egy szakaszánál és görcsösen próbáltam magyarázni saját elképzelésemet. Viszszagondolva, szörnyű és unalmas volt. A következő órán

több padon cédulát helyeztek el a gyerekek, „nem akarok filozófiát tanulni” — írták rá. Rossz érzés volt, úgy éreztem alkalmatlan vagyok ilyen életkorú gyermekek tanítására.

Elmondtam az érzéseimet a gyerekeknek és azt is, hogy az előző óra miért volt számukra unalmas. Azoknak, akik céduláikat kitették, megköszöntem őszinteségüket, mert megértették, hogy filozófiaórán mindent ki lehet mondani. Végül a fenti epizód erősítette kapcsolatunkat és hozzájárult a jó klíma kialakulásához. Az a néhány lány, aki ezt az írásbeli üzenetet adta, aktív résztvevőjévé vált tanóráinknak.

Gyerekek, akik hónapokig nem szólaltak meg, egy okos gondolattal, kérdéssel megváltoztatják a beszélgetés menetét. Vagyis az úgynevezett eredményességet illetően, még a belülről való osztályozásról is le kellett szoknom.

A tárgy iránti kötődésük így pozitív, de 6-7 hónap alapján nem lehet lemérni, mennyire épült be a filozofálás gondolkodásmódjukba. Vagyis egy tanév ehhez kevés. Egyáltalán nem lehet mérni eredményt. Az a tanulók belső munkája közvetkeztében magától bontakozik ki.

A pedagógusok Naszályon jóindulatú érdeklődést mutatnak a tárgy iránt. Óráimon több kolléga rendszeresen résztvesz, időnként bekapcsolódik a munkába. Amikor kisebb csoportokban dolgoznak a diákok, famulusi szerepet is vállalnak. Tatán a pedagógusok még óraadók, de az intézmény vezetője és más iskolákból érdeklődő kollégák látogatják az órákat. Pedagógiai feszültséget tehát eddig nem okozott a tanításom. Inkább az én gondom, hogy a másirányú nevelési metódusok között, hogyan tudom kifejleszteni és megőrizni a filozófiaórák specifikumát. Ezt a gondot Tatán megbeszéltem a gyerekekkel. Elhatároztuk, hogy szerződést kötünk, mely rögzíti a tanulók és a tanár vállalásait annak a célnak érdekében, hogy jól érezzük magunkat és hasznos is legyen számunkra az az idő, melyet együtt töltünk. Közösén írtuk meg. Minden gyerek véleménye és a tanár véleménye is benne van. A szerződésben keverednek az utilitarizmus és a kötelesség etika elemei.¹⁶ De most már ez az eligazodási pont, melyhez képest elvárásainkat megfogalmazzuk.

Ez a szerződés tisztázza a tárgy tanításának az iskolán belüli viszonyát és közvetett módon ad választ az intézmény rendtartásával, illetőleg a tantestület tagjainak tanítási módszereivel kapcsolatos kérdésekre. Tehát nem azt mondja ki, hogy mi miben különbözünk, hanem hogy milyenek vagyunk. Néhány pedagógus kolléga részéről kezdetben felmerült az a probléma, hogy nem érti, mit kell itt *tudni*. Ez alkalmat adott a további beszélgetésre.

Óráim a szülők számára mindig nyitottak. Levélben is meghívtam a szülőket látogatásra. Néhányan résztvettek az órán, de végül egyfajta furcsaságnak és nem komoly dolognak tartják. 1-2 szülő nem helyesli, hogy filozófiai beszélgetések vannak.

A városi gimnáziumban kedvezőbb a légkör, csekélyebb a különbség.

Ha összegezni kívánom a P4C program szerinti tanítás lehetőségét a más elvek alapján működő iskolákban: kevesnek tartom az eltelt időt. De tapasztalatom szerint a „gyermekfilozófiának” bizonyos feltételek megléte esetén van helye és tanítható. E feltételek között fontosnak tartom:

- a legalább eltérő iskolai környezetet,
- olyan pedagógusokat, akik személyiségükben képesek a hagyományos (különösen a porosz) rendszerrel gyökeresen eltérő módon tanítani. Olyanokat, akik tanítás közben képesek saját személyiségüket és a gyermek személyiségét egyenlő módon középpontba állítani.

Akik egyértelműen hitelesek, elfogadóak s nemcsak hiszik magukról, hogy empatikusak, hanem valóban azok. Sok kollégámmal együtt lassan, fokozatosan törekszünk arra, hogy közelítsünk ehhez az elváráshoz.

Ezért azt hiszem, a megfelelő tanári „személyiségfejlesztés” nem külső feltételektől függ, hanem valójában *személyes tennivaló*. S nem csupán az iskolában kell megküzdeniük munkájuk autonómiájáért, hanem a felsőfokú képzésen belül is elegendő élményanyagot és segítséget szükséges, hogy kapjanak. Különösen, ha a „gyermekfilozófia” tanítására vállalkozunk. Mindennek igazságát magam is megéltem. Ami pedig a „Filozófiai beszélgetések” szakmai oldalára vonatkozik, a filozofálás lényegét a filozofálás gyakorlása közben tanulhatjuk meg.¹⁷

FILOZÓFIA KISISKOLÁSOKNAK

JEGYZETEK

¹ Matthew Lipman — a New York-i Columbia University logikaprofesszora volt — az 1960-as évek végén úgy látta, hogy kritikai elemzés tárgyává kell tenni az iskolákban folyó értelmi nevelést. A diákok éppen azt nem tudják, hogy hogyan kell tanulni, a szerzett ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, elemezni, helyes következtetési sorokból kapott érvényes konklúziókkal érvelni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni stb. Az indítékok között a diákmegmozdulások idején szerzett tapasztalatok is szerepet játszottak. Abból az előfeltevésekből indult ki, hogy az oktatási folyamatnak részét kell, hogy képezze egy olyan tantárgy is, amelynek célja az ún. critical thinking, a kritikai gondolkodás elsajátítása. A C4P program ezt valósítja meg. A filozófiai gondolkodás és beállítódás a gyermek olvasási, írás-, beszéd- és megértési készségét egyaránt fejleszti. Ha a gyermekek olyan foglalkozásokon vesznek részt, ahol filozófiai beszélgetés zajlik, akkor olyan csoport tagjaivá válhatnak, mely csoport community of inquiry — kutató közösség módjára funkcionálhat a hagyományos vagy alternatív iskolai oktatás keretei között is.

A program hét oktatási egységből áll. Az egyes részekhez egy-egy olvasókönyv és a tanárok (szülők) részére írt kézikönyv tartozik. A kézikönyvek olyan feladatokat tartalmaznak, amelyek az adott történet filozófiai vonatkozásainak felismeréséhez, a különböző álláspontok megvilágításához és a parttalan beszélgetések elkerüléséhez nyújtanak segítséget.

Olvasókönyvek

Elfie

Kio and Gus

Pixie

Harry Stottelmeier's Discovery

Lisa

Suki

Mark

Kézikönyvek

Getting Our Thoughts Together

Wondering at the World

Looking for Meaning

Philosophical Inquiry

Ethical Inquiry

Writing: How and Why

Social Inquiry

(Tamássy Györgyi, a Philosophy for Children programról szóló tájékoztató anyagának felhasználásával. é. n.)

- ² A kutatóközösség tagjai jelenleg: Tamássy Györgyi, Békés Vera, G. Havas Katalin, Falus Katalin, Demeter Katalin, Schullerné Deák Mária.
- ³ Az adaptációt a kelet-közép-európai és magyar kultúrkörre, gondolkodásmódunk szűrőjére, a magyar pedagógus személyisége által sugallt magatartásra, a különböző pedagógiai elvek és rendszerek közötti mozgásra értem. Mindezek már a leendő alap kutatások körébe tartozhatnak. Hiszen a P4C. 35 ország több száz iskolájában különböző színeket, sajátosságokat öltött. Mi ennek a programnak magyarországi differencia specifikuma — ez is a fontos kérdések sorába tartozik.
- ⁴ Az iskola Carl R. Rogers amerikai pszichológus elmélete és gyakorlati tapasztalatai alapján szerveződött az 1993/94-es tanévtől. A személyközpontúság meghatározó elemei: az empátia, a második személy feltétel nélküli elfogadása és a kongruencia elve, a hitelesség. A tanítási folyamatban nondirektív és interaktív magatartást feltételez, ahol a pedagógus segíti, előmozdítja a gyermekben lévő képességek érvényre jutását. Motivációt teremt az új ismeretek elsajátítására.
- ⁵ A két iskola pedagógiai kultúrája és nyitottsága tette lehetővé, hogy megkezdhessük a P4C gyakorlatba való átültetését. Közelebről: a naszályi Antalffy Mátyás Általános Iskola pályázatot nyújtott be a Pedagógiai Szakma Megújulása alaphoz, „Filozófia kisiskolásoknak” címmel. A pályázaton nyert összeggel valósulhatott meg a program naszályi iskolába történő adaptálása. A Talentum Alapítványi Gimnázium alapítványi kuratóriuma pedig a tatai feltételeket teremtette meg. Itt kell köszönetet mondanom Dosztálné Vécsey Magdának a naszályi általános iskola és Fogelné Nagy Évának, a Talentum Alapítványi Gimnázium vezetőinek, valamint minden pedagógus kollégának kikísérletünket támogatták és segítettek.
- ⁶ „A tanár feladata az, hogy olyan pszichológiai légkört biztosítson, mely elősegíti az önálló és belsőleg irányított tanulást, és biztosítsa azokat a forrásokat, amelyekre a diáknak szüksége van ahhoz, hogy kielégítse érdeklődését, kíváncsiságát, alkotókedvét.” (T. L. Holdstock és Carl R. Rogers: Személyközpontú elmélet. in. Egy érintetlen dimenzió. Jegyzet 1993. Szerkesztette Elekes Mihály. Fordította Draskoczi Magda. 41. lap.)
- ⁷ Békés Vera: A „filozófiát gyermekekkel” program néhány filozófiai (ismeretelméleti) előfeltevéseiről. (Kézirat)
- ⁸ Polányi Mihály filozófiai írásai I. Atlantisz 1992, 60. lap. Öröm és bánat, Pablo Casals emlékei. Zeneműkiadó, Budapest, 1973.
- ⁹ Használok a „gyermekfilozófia” kifejezést is, mivel a közhasználatban meghonosodott. De itt és a továbbiakban is a gyermekekkel való együttfilozofálást értem ezalatt, vagyis a M. Lipman által fémjelzett Philosophy for Children (P4C) programot.
- ¹⁰ Megjegyzem, hogy a P4C program szerinti tanítás az értékközvetítő (ÉKP) iskolákban külön elemzés tárgyat képez. A kérdés nem-csupán az, hogy milyen módon tud megvalósulni programunk az ÉKP iskolákban, hanem fordítva is: segítheti-e ezen iskolákat új utak keresésében, nyitottabbá válásukban.
- ¹¹ Karl Jaspers: Bevezetés a filozófiába. Fordította Szathmáry Lajos. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987 7. lap.
- ¹² A nyolcosztályos Talentum Gimnázium első osztályában „Gondolatok a gondolkodásról” címmel írtak fogalmazást: Annamária: „A gondolkodásról nekem a gondolkodó ember jut eszembe. Igazán gondolkodni csak csendben, nyugodt lélekkel lehet.” László: „...hogya a gondolkodásról gondolkodunk, akkor bármennyire is akarjuk ennek megoldását, nem tudjuk rá a választ, mert túlságosan koncentrálnunk rá... egy kicsit el kell lazítanunk és akkor hirtelen jön a gondolat, mert nem erőltetjük.” Léna: „Szerintem ez a legérdekesebb dolog. Nagyon bonyolult. A gondolkodást nem lehet osztályozni, mint pl. a testnevelést... Szerintem a gondolkodásról nemcsak a filozófiaórán kellene beszélni.”
- ¹³ Mi az alapanyaga a filozófiai beszélgetéseknek? Lipman és munkatársai gyermekekről szóló történeteket írtak, olyanokat, amelyekben a filozófiai problémák megfogalmazói és a lehetséges megoldások felfedezői maguk a gyermekek. A történetekben természetesen felnőttek is szerepelnek: tanárok, szülők, nagyszülők. Nem ők adnak azonban választ a felvetett kérdésekre, legfeljebb „bábáskodnak” a feladatok megoldása során, továbbgondolásra, újabb kritikai vizsgálatra ösztönzik a gyermekeket. E történetek képezik a kiindulópontját a tanórai beszélgetéseknek. Mivel a kitalált történetekben a filozófiai problémák iránt fogékony gyermekek is szerepelnek, lehetőség nyílik arra, hogy velük azonosuljanak, vagy velük szemben kritikai álláspontot foglaljanak el. Mindez lehetőséget ad szókratészi dialógusok folytatására, de más módszerek alkalmazására is. Az így kezdeményezett beszélgetések keretében azután a gyerekek megismerhetik a logika, az episztemológia, a nyelvfilozófia, az etika, az esztétika stb. legfontosabb kérdéseit. A növendékek tehát nem filozófiai fogalmi rendszereket, nem a szakterminológiát tanulják meg, hanem a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását, a lehetséges válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és ily módon a másság tolerálását. Az egész koncepció az igaz és jó eszméjének, mint megkövetelt eszmének ésszerű belátásához ragaszkodik. (Tamássy Györgyi i. m. I. sz. jegyzet.)
- ¹⁴ Agi dolgozata: „Úrhajós szeretnék lenni, azért mert láthatnám a bolygókat. És addig úgy tervezem, hogy a bolygók közül leszállnék az űrben, űrruhába öltözve a Szaturnusz bolygóra. De anyukám megmondta nekem, hogy ehhez nagyon komoly felkészülésen kell átesnem. Csak azt nem mondta meg nekem anyukám, hogy milyenek ezek a kiképzések. Képzeld Laci bácsi, apukám is űrhajós akart lenni. És képzeld, hallottam a tv-ben, hogy egy fiú, aki ugyancsak űrhajós akart lenni, átrepülte egész amerikát egy repülővel. Remélem nem haragszik, hogy csak egy oldalt írtam erről. Amivel remélem örömet okoztam magának Laci bácsi.”
- ¹⁵ „Végül létezett a kommentár műfaján belül egy harmadik típus (s ez átvezet bennünket egy másik műfajhoz, a questióhoz), amikor a szöveg értelmezése kérdések formájában történt. A fölolvásokon, a szöveg értelmezése közben gyakran fölvetődtek bizonyos problémák, amelyekkel a magiszternek meg kellett birkóznia. Az efféle problémákból születhetett meg a XIII. századra a questio, a kérdés, amelynek megválaszolásakor már nem egyszerűen a szöveget értelmezik, hanem — miután a szöveg által fölvetett problémát leválasztották a szövegről — magát a problémát veszik önállóan szemügyre. A questio teljesen eredeti középkori műfaj: meghatározott fölépítése van... s mint láthattuk részben a lectióból nőtt ki... az egyes szövegek által fölvetett, valamint az önállóan megfogalmazott problémákat... rendszeres összejöveteleiken is (tisztázták). Ezek a nyilvános viták... a disputák voltak. A disputák menetének alaposabb szemügyre vétele hozzásegít bennünket a questio fölépítésének jobb megértéséhez is.” (Az értelem egysége, Aquinoi Szent Tamás 1270. IKON. Matura bölcsélet. in Borbély Gábor: Életrajzi vázlat 7. lap)
- „A questio pedig a XIII. században mindinkább megszabadult mindenfajta szöveg nyűgétől. Önmagában is létezhet... Az egyetemi viták során egy igen különleges műfaj is: a quodlibet disputa. Évenként két ízben a mesterek vállalkoztak olyan problémák megválaszolására, melyeket bárki felvetetett, bármilyen tárgyal kapcsolatban.” (Jacques Le Goff: Az értelmiség a középkorban. Fordította Klaniczay Gábor. Magvető Kiadó, Budapest, Gyorsuló idő, 130–131. lap.)
- ¹⁶ „A tanuló céljainak eléréséhez szükséges az önfegyelem, amelyet a tanuló saját kötelességeként felismer és elfogad.”
- ¹⁷ Ez a mondat Wittgenstein gondolatának analógiájaként fogalmazódott meg bennem: „A számolás lényegét a számolni tanulás közben tanultuk meg.” (Ludwig Wittgenstein: A bizonyosságról. Fordította Neumer Katalin. Európa Könyvkiadó, 1989. 21. lap)

Megjegyzés: A Pixi és Harry olvasókönyvekből vett idézetek fordítója Tamássy Györgyi.

Az ÉKP HÍREK 4. számában ígértük, hogy soron következő lapszámunkban néhány munkanem-leírást is bemutatunk. Ezeket közöljük az alábbiakban. A munkanem-leírásokat *Heffner Anna* és *Mizerák Beáta* állította össze. Mindkét munkanem a gyakorlatban többször kipróbálásra került a törökbálinti kísérleti iskolában. A kiadványterjesztő munkanemet egy-egy diákcsoport, a takarítóit valamennyi diák gyakorolta.

A KIADVÁNYTERJESZTŐ MUNKANEM-LEÍRÁSA

A munkanem neve: kiadványterjesztés.

A munkavégzés eszközei:

átvételi elismervény
elszámolólap
terjesztendő kiadványok
prospektusok, plakátok
pénztároló doboz
zárható asztal vagy szekrény

A munkavégzés folyamata:

1. *Kiadványátvétel*

- 1.1. A kiadványterjesztő tétel- és darabszám szerint átveszi a terjesztendő kiadványokat a központi kiadványfelelőstől.
- 1.2. Az átvett kiadványokat tétel- és darabszám szerint egyezteti az átvételi elismervényen felsorolt tételekkel.
- 1.3. Egyezteti a kiadványok összárát az átvételi elismervényen feltüntetett összárval. Amennyiben számítási hibát észlel, jelzi a központi kiadványfelelősnek és kéri a korrigálást.
- 1.4. A kiadványok tétel-, darab- és összár-ellenőrzése után aláírja az átvételi elismervény két példányát. Az átvételi elismervény első példányát magához veszi és megőrzi, a második példány a központi kiadványfelelősnél marad.
A kiadványterjesztő az átvételi elismervénnyel átvett kiadványokért anyagi felelősséggel tartozik.

2. *Propaganda*

- 2.1. A kiadványterjesztő a terjesztés napján az iskolarádióon keresztül felhívja a tanulók (dolgozók) figyelmét arra, hogy az óráközi szünetekben, a szabadidő-sávban, valamint délután 15⁴⁵–16¹⁵ óra között kiadványokat árusít a földszinti zsbongóban (jó időben az udvaron). Megnevezi a megvásárolható kiadványokat. A megjelent legújabb kiadványokra felhívja a figyelmet.
- 2.2. A földszinti kiállítótáblán közzéteszi a megvásárolható kiadványokat vagy az azokról informáló katalógust, plakátot. Ügyel a figyelemfelhívó, ízléses elrendezésre. A megjelenő legújabb kiadványokról folyamatosan tájékoztat.

3. *Terjesztés*

- 3.1. A központi kiadványfelelőstől átvett kiadványokat a terjesztés helyszínére szállítja. Ott azokat jól áttekinthető formában elrendezi a rendelkezésére álló asztalon.
- 3.2. Köszönti az érdeklődő tanulót, felnőttet. Megkérdezi, melyik kiadványt szeretné megvásárolni. A kiadványt kézbe adja áttekintés végett.
- 3.3. Amennyiben nem áll rendelkezésre az a kiadvány, amit vásárolni szeretne a vevő, jelezze, hogy „saj-

nos elfogyott, a jövő héten szíveskedjék érdeklődni”. A hiányzó, de keresett kiadványok címét jegyezze fel és jelezze a keresletet a központi kiadványfelelősnek.

- 3.4. Amennyiben a kiadvány megnyeri a vásárló tetszését és közli, hogy szeretné megvásárolni, a kiadványterjesztő megmondja a kiadvány árát (Ft-ba kerül... Ft-ot szíveskedjék [szíveskedj] fizetni... Ft-ot tetszik fizetni...).
- 3.5. Átveszi a vevőtől az összeget, ellenőrzi, majd belehelyezi a pénztároló dobozba. Amennyiben pénz jár vissza a vevőnek, azt visszaadja (kérve, hogy ő is ellenőrizze a visszajáró összeget).
- 3.6. A vásárlás befejeztével megköszöni azt, majd elmondja, hogy reméli, máskor is vásárol az általa terjesztett kiadványból.

4. *Kiadványelszámolás*

- 4.1. A kiadványterjesztő a terjesztési nap befejeztével kitölti az elszámolólap két példányát. Az elszámolólapon az eladott kiadványok címét, egységárát, darabszámát, összárát kell feltüntetnie.
- 4.2. Átszámolja a bevételt, egyezteti az elszámolólapon feltüntetett végösszeggel.
- 4.3. Az elszámolólapot a bevétellel együtt átadja a központi kiadványfelelősnek, aki ellenőrzi, majd aláírásával jóváhagyja az elszámolást.
- 4.4. A megmaradt kiadványokat — a kiadványterjesztés szünetelése idején és a terjesztési nap befejeztével — jól zárható helyen kell tárolni.

A kiadványterjesztők munkájának ellenőrzése:

A kiadványterjesztő munkáját az alábbi személyek ellenőrzik:

1. a központi kiadványterjesztő,
2. a munka- és pályapedagógiai felelős,
3. az osztályfőnök és az osztályfőnök-helyettes,
4. az ügyeletet ellátó pedagógus,
5. a diáktanács megbízott tanulója.

A kiadványterjesztők munkájának értékelése:

A kiadványterjesztők munkáját az ellenőrzésüket ellátó személyek értékelhetik.

Kiváló: ha a munkát pontosan (a munkavégzés folyamatánál leírtaknak megfelelően), az érdeklődő és vásárló gyerekekkel és felnőttekkel szemben udvariasságot tanúsítva látják el.

Jó: ha a munkát pontosan, a viselkedési normákat betartva látják el, esetenként felnőtt segítségét kérik.

Elfogadható: a munkát kis pontatlansággal, gyakori felnőtt segítséggel, esetenként viselkedési hibával végzi.

Megjegyzés: a kiadványterjesztő munka *fakultatív* tevékenység. Az a tanuló, aki háromnál több alkalommal elfogadható minősítést kap, a terjesztő munkát nem végezheti tovább.

A TAKARÍTÁST VÉGZŐ TANULÓK MUNKANEM-LEÍRÁSA

1. A munkavégzés eszközei:

- két műanyag vödör (szeméttárolás, felmosás)
- műanyag lapát
- kefeseprű (partvis)
- felmosóruha
- táblatörölő szivacs
- portörölő ruha
- mosópor (Ultra, vagy bármely erre a célra alkalmas mosószer)
- súrolószer (Szuperdol)
- körömkefe
- felmosófa

2. A munkavégzés helye:

Minden tanulócsoporthoz a tanítás végén azt a tantermet kell kitakarítani, ahol azon a napon tartózkodott.

3. Munkaidő:

A tanórák befejezése után 15-20 perc.

4. Munkaruha nem kötelező a feladat elvégzéséhez, de esetleg szükség lehet kötényre, vagy köpenyre.

A teendők leírása:

- Az osztályfőnöknek minden pénteken ki kell jelölnie azt a három tanulót, aki a következő héten hetes lesz. Erre azért van szükség, hogy a gyerekek otthon bejelenthessék, hogy a következő napokon 20 perccel később érnek haza, ill. ha szükséges, gondoskodhassanak munkaruháról.
- A feladat elvégzése előtt a három tanuló között a munkát meg kell osztani. Ehhez alsó tagozatos gyerekek esetén az osztályfőnök segítsége szükséges. A középső tagozaton is irányíthat az osztályfőnök, de ezt a feladatot átveheti az önkormányzat is. Az orientációs tagozaton ezt a feladatot önállóan, ill. az önkormányzat végezte.

Munkamegosztás

A továbbiakban az egyszerűség kedvéért a tanulókat nevezzük 1., 2., 3. sz. tanulónak.

1. sz. tanuló feladatai:

- a tábla törlése
- a padok tetejének törlése
- a tanári asztal törlése
- az AV-eszközök tisztítása
- az ablakpárkány és a polcok törlése
- a függöny elrendezése (az ablakot egyenletesen takarja; ha a csipesz elengedte az anyagot, vissza kell csíptetni.) Az utóbbi feladatot az 1–4. osztályosok csak tanári vagy takarítónői segítséggel tudják elvégezni.

2. sz. tanuló feladatai:

- a padok belsejének átnézése, a bennük maradt tárgyak, szemetek összeszedése, azoknak a gyerekeknek a nevét írja fel, akik a padjukban szemetet hagytak, ezeknek a tanulóknak a büntetéséről az osztályfőnök gondoskodik.
- a mosdó kisúrolása
- a csempék lemosása
- a tükör tisztítása
- nézze át, hogy a szekrényfelelősök rendezetten hagyták-e a szekrényeket, ha nem, tegyen rendet bennük, s másnap figyelmeztesse a felelősöket a mulasztásra.

3. sz. tanuló feladatai:

- a terem seprése, felmosása

A gyerekek a különböző munkaköröket naponta cserélhetik egymás között, így mindannyian megtanulják.

A teendők pontos leírása:

A munka elvégzése előtt vegyék fel a munkaruhát, a pulóver,

vagy az ing ujját tűrjék fel úgy, hogy a könyökük is szabadon maradjon.

Vegyék le az órát, karkötőt, tegyék a táskájukba.

Az 1. sz. tanuló a felmosóvödörben hozzon vizet, ha piszkos a vödör belseje, mossa ki. A szennyes vizet a vécécészébe öntse, ne a mosdókagylóba. A vödört félig töltsé vízzel és kezdjen a tábla mosásához. A szivacsot gyakran mossa ki, a felülről lefelé, függőleges irányban mozgassa, így törölje le a táblát.

A 2. sz. tanuló addig nézze át a padok belsejét, majd a cipős-, és ruhásszekrényt, tegye rendbe, ha szükséges.

Ezalatt a 3. sz. tanuló kezdje el a seprést. A munkát az ablak felőli oldalon kezdje meg és módszeresen haladjon az ajtó felé. A padok alatt is ki kell seperni!

Mire a 2. sz. tanuló készen van fenti feladataival, addigra az 1. sz. tanulóknak is be kell fejezni a feladatait (a tábla törlését). Ezután hozzanak friss vizet a vödörbe, fél maroknyi mosószert tegyen bele a tanuló és kezdjék meg a párkányok, AV-eszközök stb. tisztítását.

A mosdó és a csempe tisztítása:

A mosdóba fél maroknyi súrolószer szórjon a tanuló, nedves körömkefével súrolja ki a mosdót és a csempéket, mossa le vízzel. A tükört először nedves, majd száraz ruhával tisztítsa meg.

Az 1. sz. és a 2. sz. tanulóknak lehetőleg egyszerre kellene befejezniük a munkát, ha nem sikerül, akkor amelyikük előbb készen van, segítsen a felseprő tanulóknak, vigye le az udvari szemetesekhez a szemetesvödört.

Ha mindketten az eddigi munkákkal készen vannak, hozzanak a vödörben félig töltve friss vizet, szórjanak bele fél maroknyi mosószert.

A 3. sz. tanuló felmossa a termet ugyancsak a legtávolabbi saroknál, az ablaknál kezdve folyamatosan az ajtó felé. Eközben legalább kétszer cseréljék a felmosóvizet! A felmosóvizet nem szabad a mosdókagylóba önteni.

A felmosást felváltva is végezheti a három tanuló. A felmosóruha kicsavarására meg kell tanítani a tanulókat, ezt vagy a takarítónő, vagy a pedagógus mutassa meg.

A takarítást napközben is folyamatosan kell végeznie a heteknek.

Szünetekben töröljék le a táblát, söpörjenek fel, mossák ki a mosdót, vigyék ki a szemetet.

A takarítást az utolsó órát tartó pedagógusnak kell ellenőriznie és értékelnie!

Példás: pontosan, szakszerűen végzi a munkát, önállóan észrevesz hibákat, társainak is képes segíteni.

Jó: pontosan, szakszerűen végzi a munkafeladatát.

Elfogadható: viszonylag pontosan, figyelmeztetéssel, felszólításra végzi a munkát.

Kifogásolható: pontatlanul, gyakori figyelmeztetéssel, nem szakszerűen végzi a munkát.

Elfogadhatatlan: nem végzi el a feladatát.

Az utolsó órát tartó pedagógusnak az ellenőrző könyvecskébe kell naponta bejegyeznie az elért osztályzatot.

A takarítás során társaiddal érintkezel, ezért néhány illemszabályra, annak betartására figyelned kell.

A feladatok végzése során beszélj udvariasan társaiddal, szólitásnál a keresztnevet használd, a kérék, légy szíves formulákat használj.

Ha saját feladatoddal előbb végzel, segíts társadnak, hogy ő is mihamarabb végezzen, ez mindannyiátok érdeke is.

Abban az esetben, ha neked kell figyelmeztetned hanyag osztálytársadat, ne utasítsd, hanem kérd meg, hogy ne feledkezzen el feladatáról.

Beszélgetés közben is ügyelj a közepes hangerő megtartására!

ELTE KÍSÉRLETI GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA GIMNÁZIUM ÉS SZAKKÖZÉPISKOLA

BESZÁMOLÓ

AZ 1994-BEN ÉRETTSÉGIZETT 12. OSZTÁLYOS TANULÓK FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBE VALÓ FELVÉTELIJÉRŐL

Az 1993/94-es tanévben a gimnáziumi osztályban 27-en érettségiztek. Közülük 25-en jelentkeztek felsőoktatási intézménybe, ketten pedig fényképész szakmunkásképzőbe nyertek felvételt.

Egyetemre felvételt nyertek:	2 tanuló	Budapesti Műszaki Egyetem Közlekedésmérnöki Kar
	1 tanuló	ELTE programozó matematikus szak
	1 tanuló	ELTE magyar szak
	2 tanuló	ELTE japán szak
	1 tanuló	Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar magyar—történelem szak
	1 tanuló	Károli Gáspár Református Egyetem BTK angol—holland szak
	1 tanuló	Testnevelési Egyetem
	1 tanuló	Mezőgazdasági Víz- és Környezetgazdálkodási Kar, Szarvas
Főiskolára felvételt nyertek:	1 tanuló	Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
	1 tanuló	Államigazgatási Főiskola, Budapest
	1 tanuló	Buddhista Főiskola
Tanítóképző Főiskolára felvételt nyertek:	1 tanuló	Jászberény

A 25 felvételizettből 14-en nyertek felsőoktatási intézménybe felvételt.

0. évfolyamon kezdi tanulmányait:	2 tanuló	Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
	1 tanuló	Károli Gáspár Református Egyetem, japán szak
	1 tanuló	Gödöllői Agrártudományi Egyetem

Újságíró iskola: 1 tanuló MÚOSZ

Franciaországban nyelvtanulás: 1 tanuló

5 tanuló felvételi je sikertelen volt.

A szakközépiszkolai osztályban 19-en érettségiztek.

Főiskolára felvételt nyertek:	2 tanuló	Bánki Donát Műszaki Főiskola
Tanítóképző Főiskola:	1 tanuló	Jászberény
SZÁMALKBA felvételt nyertek:	4 tanuló	(felsőfokú képesítést ad)

5. éven idegenforgalmi szakon tanulmányait folytatja: 11 tanuló

Törökbálint, 1994. szeptember 14.

Bánky Judit
ügyvezető igazgató

AZ ÉKP — SZÜLŐI SZEMMEL

Talán hat éve lehet annak, hogy felmerült a lehetőség: Szegedről Törökbálintra települ családunk. Amikor ismerőseink is megtudták, mit tervezünk, egyikük így szólt hozzánk: „*Van ott egy általános iskola, ahol a hagyományostól eltérő módon oktatják a gyerekeket. Sok jót, legalább annyi rosszat hallani róla, mindenesetre nézzétek meg, ennyit megér a dolog!*”

Erről a beszélgetésről tökéletesen megfélelkezve, egy év elteltével, komolyan kezdünk gondolkodni azon, hová, milyen iskolába is lenne jó beíratni hatévesé cseperedett lányunkat. Törökbálint közelsége és személyes kötődésem miatt hajlottunk arra, hogy Budapestre, a Rádió Gyermekkorújának általános iskolájába járjon, hiszen mindkettőnk életét meghatározta a komolyzene iránti elkötelezettség, s az a sok-sok élmény, amivel a zenetanulás révén gazdagodhattunk. Amikor azonban 1990 nyarán megvalósult áttelepülésünk, felül kellett vizsgálni elképzeléseinket. Beláttuk: nagy merészség lenne ilyen kicsi gyereket egyedül „közlekedtetni” a főváros forgatagában, az pedig, hogy naponta vigyük-hozzuk, megoldhatatlannak látszott.

Ekkor jutott eszünkbe a korábbi beszélgetés, és kíváncsiságból ellátogattam a „*Kísérletibe*”, hiszen Törökbálinton csak ezen a néven emlegették az ÉKP-t országosan ismertté tevő általános iskolát. Megfogott az a hangulat, amit tapasztaltam. A tisztaság, a derűs légkör, az igényesen berendezett iskolagaléria azt sugallta, nem fog rossz környezetbe kerülni gyermekünk. Összes információm ennyi volt NYIK-ről, ÉKP-ről, s ma már tudom, hogy ez a semminél is kevesebb. Ahhoz mégis elég volt, hogy elindítsuk lányunkat azon az úton, amelyen ötödik éve jár már, s amely út állomásain — azaz minden tanév végén — pontosan lemérhettük, mekkora a fejlődés, mi mindennel gazdagodott, mi iránt különösen fogékony, s miben szorul segítségre? Az a beíratáskor kapott kis könyvecske, amely röviden ismertette a program lényegét, Zsolnai tanár úr célkitűzéseit, szinte követelőzően váltotta ki bennünk, szülőkből azt az igényt, hogy igyekezzünk, akarjunk minél többet megtudni az ÉKP-ről, melynek gyermekközpontúsága, a gyermekeknek felkínált értékek sokszínűsége az első pillanattól fogva lenyűgözött bennünket. Valahogy úgy éreztük, hogy mindaz az igény, remény, amit pontosan nem is tudunk megfogalmazni, de egy általános iskolával szemben magunkban követelményként „*előírtunk*”, visszaköszön a programból.

Mert azt, hogy írni, olvasni, számolni megtanuljon

a gyerek, joggal (?) várhatjuk el. Az azonban, hogy emellett megismerhet egyéb értékeket is, s talán a folyamat során rátalálhat arra a területre, amellyel a program híján nem, vagy csak véletlenszerűen kerülne kapcsolatba, olyan előny, hogy igazából még fel sem tudjuk mérni! Fantasztikusnak tartom, hogy már ilyen fiatal korban hallhatja, láthatja, kipróbálhatja a kisiskolás, hogyan kell szóni-fonni, rejtvényt fejteni, furulyázni, bábozni és bábót készíteni, süteményt sütni, agyagból szobrot gyúrni! S nem csak néhány kiválasztott gyermek, szakkörökön, hanem mindenki! A néptánc, a színjátás, a vers- és prózamondás, a különböző idegen nyelvekkel való ismerkedés, a számítástechnika, a virágrendezés, a fotózás, a sakkozás, a vizuális kultúra, a sport — az előbbiekkal kiegészítve — mind egy-egy ajtót nyit meg gyermekeink előtt, s elősegíti, hogy hamar(abb), vagy egyáltalán meglegeljk azt a pályát, amelyhez legnagyobb az affinitásuk, s amely a megélhetést, a kenyeret jelenti majd számukra. Mindezt az igényes kommunikálás eszközeivel közvetítik pedagógusaik, s igen rövid idő alatt lemérhető a fejlődés.

Már-már logikus lehet a következtetés: csupa „zseni” kerül ki az ÉKP-s iskolák végzős osztályai-ból. Ez azonban nem így van! Még egy gondosan válogatott, jó képességű gyerekekből álló közösségben sem. A „*Kísérleti*” pedig köztudottan egyszerű, körzeti általános iskola, ahová az odatartozó gyermekeket válogatás nélkül be *kell* iskoláztatni. Ilyen közegben hatványozott mértékben jelentkezik a pedagógus felelőssége! Nagyon nem mindegy, hogy az „értékközvetítő” személyét elfogadja-e a kisiskolás, vagy sem. Ezen áll, vagy bukik az oktatás sikere! Ezért tehát különös gondot kell fordítani minden ÉKP-t tanító iskolában arra, milyen erőkből áll a tantestület. Ez a program nyitottságot, megújulásra való készséget és képességet, s olyan pluszmunkákat feltételez, amelyből végső soron a gyermek profitál. Ennek a nehéz feladatnak a terheit pontosan érzik azok a pedagógusok, akik vállalták a Program szerinti oktatást. Az önismeret, vagy az önművelés nem csak a gyermekeknek, tanítóiknak is igen fontos, napi feladat.

Ezek a többletmunkák, amelyek — valljuk meg őszintén — ma még nem párosulnak megfelelő anyagi elismeréssel, kevés pedagógus számára okoznak leküzdhetetlen vágyat a Programban való részvételre. Különösen nem akkor, ha kevés vagy nem megfelelő információ áll rendelkezésükre arról, mi is az ÉKP valójában? A követő iskolák 100 feletti száma mégis azt jelzi, egyre többen ismerik fel, milyen hal-

latlan lehetőségeket ad a diákok, gyermekeink kezébe ez a szemléletmód.

Miközben Törökbálinttól Gyuláig, Szegedtől Győr, Hatvantól Hajdúnánásig, Százhalombattától Pécsig sokszor, sokaktól elhangzik: az ÉKP-t tanuló gyermekek vajon megállják-e a helyüket a középiskolákban, felsőoktatási intézményekben, felnőtt egy olyan ÉKP-s generáció, amelynek továbbtanulási statisztikájához bárki hozzáférhet, s ez a statisztika fényesen igazolja, hogy jó úton járunk. Külön büszkeség számomra, hogy az úttörő szerepet vállaló „kísérleti” az elmúlt tanévben útjára bocsáthatta az első érettségizetteket. Ők igényes szakmai zsűri előtt adtak számot tudásukról, s nem az elfogultság mondatja velem: soha rosszabb eredményeket!

A Szülők Tanácsa képviseletében módomban van bepillantani az iskolai élet kulisszái mögé is, láthatom a gondokat, problémákat. A már-már krónikus teremhiány, a pénztelenség, a küzdelem, a vitatkozás az ellenzőkkel településen és szakmán belül, olykor idegőrlő feladat.

A mások elviselése, tolerálása, az egymásra figyelem-képessége mai, agresszív, egocentrikus életünkben olyan kincs, amit féltőn kell megőrizni! Ha gyermekeink otthoni és iskolai környezetében ez a fajta

gondolkodás a természetes, ha ők is a tudást tekintik értéknek, ha nyitott, magas szinten kommunikáló, kreatív emberekké válnak, s ha mindezt az ÉKP-nak is köszönhetik, akkor szülőként elmondhatom: jó, hogy a vakszerencse utunkba vezérelte hat évvel ezelőtt ismerősünket, jó, hogy ő hallott már valami „kísérleti” iskoláról, jó, hogy itt indíthattuk el gyermekünket elsőként. S mivel ez az egész véletlenek sorozatán múlt, úgy érzem, minden velem azonos tapasztalású szülő kötelessége a „hírverés”! Ki tudja, talán sok még az olyan család, amelyben nem hallottak még az ÉKP-ról. Ne vegyük el lustaságból, vagy kényelemből a lehetőséget másoktól, ne engedjük, hogy csupán véletlenül szerezhessenek tudomást arról, amiről mindenkinek tudnia kellene! Köztudott talán, hogy az ÉKP jelenleg egyesületi keretek között, régiókban tevékenykedik. Az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesületben (ÚMIPE) létezik egy *Szülői Szekció*. Úgy gondolom, hasznos lenne, ha e szekcióban minél több szülő tevékenykedne, szervezett módon! Közreműködésemet ezúton tisztelettel felajánlom:

Oláh Lajos
szülő

Törökbálint, 1994. augusztus 9.

A HOLNAP KKT AJÁNlja

TANÍTÁSI PROGRAM, 8. osztály (NYIK)	595 Ft
FELADATGYŰJTEMÉNY, 8. osztály (NYIK)	450 Ft
IDŐTERV, 7. osztály (NYIK)	150 Ft
IDŐTERV, 8. osztály (NYIK)	150 Ft
TANÍTÁSI PROGRAM, I. osztály (ÉKP)	kb. 400 Ft
FELADATGYŰJTEMÉNY, 1. osztály (ÉKP)	kb. 200 Ft
IDEGEN NYELVI FELADATGYŰJTEMÉNY, 1. osztály	350 Ft
IDŐTERV, 1. osztály (ÉKP)	kb. 300 Ft
FELADATGYŰJTEMÉNY, 2. osztály (ÉKP)	kb. 300 Ft

Postacím: 2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8. A megrendeléseket utánvétellel elégítjük ki.

Az ÉKP HÍREK-ben közzétehető hirdetések is. Így többek között:

- álláshirdetést,
- diáküldetési lehetőségeket,
- tanszerek, taneszközök adásvételére vonatkozó hirdetéseket,
- tanfolyami szolgáltatásokat stb.

(A hirdetések díja: 500 Ft+Áfa (negyed oldal), 1000 Ft+Áfa (féloldal), 2000 Ft+Áfa (teljes oldal), 200 Ft+Áfa (próhirdetés).)

