

Még egyszer a kooperatív iskoláról

Papp György vitaindítójához

Amióta a modern pedagógia, modern iskolaelmélet (legalább) kétfelé húzódik a jó iskola értelmezésén, azóta többször tettek kísérletet az iskola-képek dichotómiájának fogalmi meghatározására. Pontosabban mindig a progresszív oldal kereste a terminológiát. A konzervatív iskolának ez sosem okozott gondot, ő önmagát – bárhogy hasadt és rengett körülötte a világ – mindig is az iskolának definiálta, az alternatívákat pedig elhanyagolható, olykor üldözendő kisebbségi jelenségeknek. A tekintélyelvű, verbális emlékezetet gyötrő iskola (milyen érdekes, hogy az iskolatörténetben e kettő általában együtt jár) ellenképeként eleinte az „aktivitást”, a „cselekvést” nevezték meg lényegi elemnek, ti. olyan iskolát állítottak, szerveztek – világszerte a 20. századelőn – a „magolás iskolájával”, más szóval a „könyviskolával” szemben, melyben a tanulók – ellentétben a passzivitás szabályaival – mindenféle értelemben „aktívak”, „cselekvők”, régi szóval (a szakma is kereste a megfelelő kifejezést) „önmunkásságuk” érvényesül.

Aztán később „oktatóiskola”, „tanulóiskola” elnevezéssel illették a „régit”, s ezzel a „nevelőiskola” kifejezést állították szembe. Az értelmezés arra kanyarodott el, hogy – e fogalmak szerint – emebben csupán „tanítják” a gyermeket, a másokban – bezzeg – a gyermek egész személyiségét megérintő „nevelés” folyik. Nem tagadható, hogy ez utóbbi iskolakép alapvetően humanisztikus érvelésű volt, a megosztott egyén helyett a teljes embert hangsúlyozta, mint az iskolai ráhatások középpontját. Középpontot említek, mert a „nevelőiskolák” elméletei mindig is a tanuló (gyermek) ún. alanyiségát hangsúlyozták önmaguk (s környezetük) fejlesztési folyamatában, szembeállítva mindezt a „régit” iskolával, melyben a tanuló a nevelés „tárgya”.

A nevelőiskola-elmélet legutolsó hazai kifejtésében még egy jelzővel definiálta önmagát: hozzátette, hogy „szocialista”. Ebben a jelzőben volt némi megkülönböztetés valódi vagy vélt, s polgárinak (burzoának) tartott individualista fantomokkal szemben, de fontosabb eleme volt a szóhasználatnak a marxista „szabadság birodalma” eszmeköréhez való öntudatos kapcsolódás. A szocialista nevelőiskolák – egyébként mint a létező szocializmus har-

cias, radikális és jobbára üldözött alternatívái – alapvetően a tanulók és a tanulókból egyesült, vagy egyszerűen csak az ontológiailag tételezett tanulóközösségek aktivitására épültek, sőt az iskola fölötti hatalomból való részesedésre alapozó iskolák voltak, miközben az egyént a teoretikusan tételezett „össztársadalomba” mint közösségi társadalomba integrálandó egyednek tekintették. Ily módon radikális vagy utópisztikus humanizmusukkal mégiscsak jó szolgálatokat tettek a magát szocialistának nevező államrezonnak, mely – *Hankiss Elemértől, Szabó Ildikótól* tudjuk – mégiscsak az organikus közösségek és személyiségek maga alá gyűrését tekintete működési elvének.

De a nevelőiskola fogalma nemcsak ezért okozott gondot. Nemcsak azért, mert összemosta a „létező iskolát” (hisz ideologikusan az is így nevezete magát) a jobb sorsra érdemes alternatívokkal, hanem sokkal inkább azért, mert nem volt pontos. Figyelmen kívül hagyta a „rejtett tantervről” ekkor már tudott tapasztalatokat. Hiszen az „oktatóiskola” is óramű pontossággal gyakorol hatást a teljes személyiségre! Az „oktatóiskola” technológiája alapján koherens emberkép írható körül. S ebben nemcsak a deklarált, a legitim

elemek érdekesekek, hanem a tagadások, a visszafejlesztett személyiségjegyek stb. is.

Annak idején – 1988-at írtunk – azt javasoltam egy, a Magyar Nemzetben közreadott írásban, hogy a kétféle iskola megkülönböztetésére más-más fogalmat használjunk: hiszen vannak *beavató* és *kirekesztő* iskolák. Úgy véltem, hogy jól operacionálizálható differencia specificát találtam. Világos beszéd. Vannak iskolák (akár különböző ideológiákkal, akár különböző közösségfelfogásokkal), amelyeknek működési alapeleme, hogy beavatják szolgáltatásaik igénybevevőit abba, ami velük – az ő érdekükben – történni fog (a beavatásnak, persze különböző fokozatai lehetnek), s vannak olyanok, melyek ezt elvből nem kötik a gyerekek, a szülei, vagy mindkettőjük (azaz egyiküknek sem) orrára. Mert úgy vélik, hogy az a 1. hatalomra, 2. szakmára, 3. felnőttekre tartozik, s nem pedig a „csekélyértelmű medvebocsokra” – hogy *Pál Tamás* szavait idézzem. Vagy szolidabban: a működéshez nincs szükségük beavatott tanulóifjúságra, tehetik a dolgukat e beavatás nélkül is. A háromféle hivatkozás látszólag különbözik egymástól, három különböző levezetés áll mögöttük, paternalizmusuk azonban mégiscsak közös emberképre, közös társadalomképre vezetődik vissza.

Sajátos dolog – kissé előre ugorva az időben –, hogy éppen a demokráciából eredeztetett alternatívitás jegyében fellépő magániskolák követeltek – már az 1993-as Köznevelési Törvényt (!) is bírálva – kevesebb beleszólási jogot a klientúrának. Miközben az oktatás magánosítása éppen más folyamatot gerjeszthetett volna: világossá tette, hogy az iskola is egyike a szolgáltatásoknak, s hogy a szolgáltatás (áttételesen vagy közvetlenül fizető) megrendelőjének lehet néhány szava, hogy mi is legyen a megvásárolt szolgáltatás.

A tulajdonviszonyok átalakulása más dilemmákat is felvetett. A „szocialista nevelőiskola” – *Gáspár, Loránd* s más kismesterek – teoretikusai azon az alapon fogalmazták meg az iskolaüzem fenntartását (iskolai önkiszolgálás, egyéb iskolai szolgálatok, termelőmunka az iskola javára

stb.) érintő tanulói aktivitás követelményét, hogy az iskola „közösségi tulajdon”, s természetes, hogy a tulajdonosok tulajdonosként viselkednek benne. Más kérdés az – amint már említettük –, hogy a derék jó pedagógiai gyakorlat pontosan kódolta az üzenetet: a létező szocializmus iskoláiban valóságos bérmunkává – bérmunkává? kényszermunkává, „pedagógiai gulágá”? – silányította (silányította? formálta, aktualizálta) a tanulói szolgálatokat, egyenruhás kápóvá az ügyeleteseket, s fel sem merült, hogy a kötelező hulladékgyűjtés bevételeivel – ha a gyerekek javára is fordították azt – a gyerekek előtt is elszámoljanak. A kérdés mégis újra és újra felvetődött: kié is az iskola? Az államiból önkormányzatívá lett iskolák közösségi jellege is bizonytalan kérdés. Nem véletlen, hogy a magyar „community school”-ok (amennyiben azok, s nem egyszerűen az amerikai alapítványi céltámogatás – extrafinanszírozás – mindenre hajlandó koldusai) alakuló civil közösségei, alapítványai jóformán mind saját fenntartójukkal szemben formálják „közösségi arculatukat”. De a magániskoláknál valóban világossá váltak a tulajdonviszonyok... A tulajdonos mérlegelésén múlik ugyanis, hogy beavatja-e vagy részben, esetleg egészben kirekeszti a folyamatok feletti uralomból a tanulókat. Mindez pedagógiai kérdés volna csupán?

Ennyit az én „magán-neveléstörténelemből”.

A válasz végül egyszerűbb is lehetne. Kooperatív iskola az, ahol kooperálnak, vagyis együttműködnek az iskola élet szereplői. A különbség ott van, hogy az iskola (s a mögötte álló törvényesség) kit is tekint az iskola élet szereplőjének, szereplőinek. A szakma? (Iskolám története – fogalmazott L. F. is, amikor nagyszabású innovációját megvalósította, „Iskolánk a pedagógusok iskolája” – írta H. Gy. iskolája programjában, „Avtorszakaja skola” – szerzői iskola – fogalmazott utolsó éveiben a reformista szovjet szakirodalom.) A fenntartó (aki így vagy úgy – mint láttuk – közösségi minőségű identitást vállal az iskola „népével”)? A szülők? Elvégre ők a

szolgáltatás valódi megrendelői – vélik so-kan.) Kooperatív iskola-e tehát az, ha leg-
alább két *felnőtt* szereplőcsoport képviselői az együttműködést választják kapcsolatu-
tuk alapulvének? Bizonyos értelemben igen. Ezt a kooperációt hivatott segíteni az iskolaszék intézménye is.

Kooperatív iskola az, ahol olyan pedagógiai folyamatok indultak be, melyekben a tanulók közti együttműködés a meghatározó. (B. J. Kooperatív Humanisztikus Iskolának nevezi az iskoláját, ahol az átlagosnál lényegesen több a csoportmunka az órán, ahol a tudáshoz

kooperatív műveltek útján jutnak el a tanulók.) A kooperatív tanulás elméletírői hol azt hangsúlyozzák, hogy az ún. hagyományos tananyag elsajátításában is hatékonyabb ez a kapcsolat- és aktivitásrendszer, hol pedig azt, hogy mindennél fontosabb „tananyag” maga a tanulás során elsajátított személyközi együttműködés...

Lám-lám, máris két, akár alternatív értelmezéssel állunk szemben.

S ekkor még nem is beszéltünk pedig néhány fontos apróságról!

Hiszen pedagógus és pedagógus között is megteremthető-megteremtendő a kívánatos kooperáció. Az egyik iskolában ez sikerül, a másikban nem. (Itt magányos haragosok törtetnek ki csöngetéskor a hideg tanáriból, s csukják magukra a tanterem ajtaját). Az ajtó mögött aztán – az előbbiektől alighanem mégiscsak függetlenül kooperálnak vagy nem kooperálnak a tanulókkal. Mások az ilyen kooperálásra mondják nem kevés aggodalommal, hogy „bratyzinak” a tanulókkal, a „tanulók uszályába kerülnek” – ez utóbbi kifejezés egyenesen egy Pedagógus Etikai Kódexből való.)

Hiszen kisiskolások és nagyiskolások között is megteremthető vagy elkerülhető a kooperáció. Van iskola, mely arra ad,

hogy az idősebb tanulók segítsék, gyámolítsák a kisebbeket, s van, amelyik nem.

De hiszen az ablak felőli és az ajtó felőli padsor közt is megteremthető vagy elkerülhető a kooperáció. Komolyra fordítva a szót: a szegregáló tanulászervezés a társadalmi csoportok gyerekei közti együttműködés fontosságát, lehetőségét vonja kétségbe.

Fiúk és lányok kooperációja? Mint fontos életkor-pszichológiai probléma?

S az egyes etnikumoké? Együttműködik-e a cigánygyerek az iskola világában

a nem cigánnyal?

Hm, hm... Vajon együttműködik-e a középosztálybeli „eszemanyuka” a devíans gyerek cigány „jódedesanyjával”? Hiszen éppen saját csemetéje számára remél nagyobb védelmet, ezért legyeskedik a pedagógusok körül.

Nyilvánvaló, hogy a „kooperatív iskoláról”

szólók alapvető gondja az, hogy az iskolához tartozó felnőttek és gyerekek közt megvannak-e a kooperáció érzékelhető jegei. Az iskolai demokráciát – különösen a gyermekek jogáról szóló egyezmény hívei körében – ezen szokták mérni. S ebben az értelemben sorolják a kooperatív iskola előképei közé – megannyi eltérés ellenére – *Sackijt* és *Makarenkót*, *Korczakot* és *Freinet-t*, *Sztehlot* és *Ádám Zsigmondot*, a modern iskolaköztestársaságok (fiúk városának) „atyját”, az amerikai *Flanagant*, de a non-direktivitás fantomját, a summerhilli *Neillt* is. Vagyis az alapkérdés mégiscsak az, hogy odaengedik-e a tanulókat (gyerekeket) az őket érintő (ne tagadjuk) hatalmas döntések közelébe? Beavatódnak-e a tanuló az iskola, az iskolai folyamatok irányításába? Akár azért, mert pedagógiailag ez a célravezető – lásd a nevelési eszményt –, akár azért, mert az iskolaüzem fenntartása szempontjából ez a biztonságos.

Meg kell jegyezni, hogy jómagam az iskola feletti hatalmat már rég egy olyan

Hiszen kisiskolások és nagyiskolások között is megteremthető vagy elkerülhető a kooperáció. Van iskola, mely arra ad, hogy az idősebb tanulók segítsék, gyámolítsák a kisebbeket, s van, amelyik nem.

hatalommegosztásos modellel szemléltetem, melyben egy hatpólusú mágnes – egyenlő erővel – tartja, lebegteti nyugalomban az iskolát. A hat pólus a hat főszereplő az iskola körül: az állam, a fenntartó (önkormányzat), a helyi (civil) társadalom, a szülők, a pedagógusok és végül, de nem utolsósorban a tanulók maguk. A rendszer-váltás utáni első parlamenti ciklusban egy-néhány *túlhatalmi* ábrándot is ki lehetett mutatni – részben az állam, részben az önkormányzatok (hány polgármesterről keringenek legendák, hogy ő írja az órendet is!), részben pedig a pedagógustársadalom részéről is. A dolog pikantériájához tartozik, hogy a harcias Szülő Kamara még harciasabb elnöke, F. Á. is szívesen követelt volna főhatalmat a szülőknek az iskolát illetően. (Nehezebb példákat találni a fentiekre az új kormányzati ciklusból; mintha az lenne a fő tendencia, hogy az állam inkább nem kér az iskola feletti hatalomból, csak pénzt ne kérjenek tőle, de itt ott – pl. a kisiskolákkal szembeni fellépésében – mégiscsak megjelenik a részéről némi reflexszerű többlethatalmi igény.)

Azt azonban a beszélgetőtársaim sem vitatják, hogy a gyerekek kirekesztettségéből az egyezkedésből tartósnak mondható. A különbség ott van, hogy vannak, akik ezt természetesnek, sőt jogszerűnek találják. Nem minden tanulság nélküli, pártállástól, politikai meggyőződéstől, ideológiai elvektől függetlenül is egyetértés van az effajta jogszerűség kérdésében (nemcsak az ellenzék, hanem a szocialista parlamenti frakció sem csinált nagy ügyet abból, hogy késlekedett a közoktatási törvény módosítása, s ezen belül a harmonizáció a gyermek jogairól szóló egyezményrel, mely világosan megteremti a jogi alapjait annak, hogy az iskolai ügyekben kooperációképes partnernek kell tekinteni a gyermeket).

A történetnek persze van néhány érdekessége is. A. B. miniszter koalíciós ajánlattal fordult a szülőkhöz, amikor a pedagógusokat hibáztatta a hittanoktatás dinamizálódásának elmaradásáért. K. A. államtitkár a pedagógusokhoz, amikor azt mondta, hogy a felállítandó TOK-ok a

„bugris (sic!) polgármesterektől fogják majd megvédeni a pedagógust”. Mások abban hittek, hogy az önkormányzat is kénytelen lesz az iskola érdekében majdani választóival szövetséget kötni: az iskolával való elégedettség igazi vokstermelő energia. Mi tagadás, az önkormányzatok estében sokszor az „üres kamra bolond gazdasszonya” szindróma érvényesült.

De az sem lebecsülendő: a pedagógusok jelentős része értette meg, hogy fegyverszünetet kell kötni a „nyolcéves háborúban”, s a legfontosabb koalíciós partner mégiscsak az a siserehad, amellyel nap mint nap szembetalálja magát. Minden pesszimizmusom ellenére igenis jelentős mértékűnek találom azt az érdeklődést, mely a magyar iskolákban a pedagógusok részéről a humanisztikus pedagógiák irányában újabban tapasztalható – én ebben a koalíciókötés szükségének felismerését látom, miközben mindegy, hogy mindez pedagógiai elhivatottságból vagy önvédelemből történik (ti. hogy valaki rájött: mégiscsak inkább meg tud tartani egy órát, inkább tanulásra tudja fogni a rosszul motivált tanulókat, ha megegyezik velük – akár szabályos „tanulói szerződés” útján is).

És végre beszéljünk a lényegről!

Miben lehet együttműködni az iskolában?

Először is abban, hogy „miben lehessen együttműködni”! Felfogásom szerint az iskola alkotmányos jogrendjében alapvetőek (bármekkora is a tanulói részvétel, illetve a hatalommegosztás foka – erre hál’ istennek ma nincsenek kötelező normák és szabványok, az iskola helyi nevelési rendszerként maga alakítja ki ennek mértékét) azok a szabályok, melyek a kooperáció mértékét, módját írják le. A kooperativitás elemi foka, hogy a tanulók egyáltalán ismerjék ezeket a szabályokat (bocsánat, van ennél elemibb foka is, az, hogy egyáltalán létezzenek ilyen szabályok, s ne az abszolút és koordinálatlan önkény uralkodjék). Nyilvánvaló, hogy a kooperativitás valójában mégiscsak ott kezdődik, hogy a tanulók (s nemcsak az őket reprezentáló elitük, vagy hajdani „öseik”) e szabályok kialakításában legalább a véleményüket elmondhassák, netán hogy választ

kapjanak – legyen az akár indokolt elutasítás is. Nyilvánvalóan ennél fejlettebb fok, ha a szabályalkotásban keményebb jogokhoz jutnak a tanulók: természetesen ebben az esetben válnak, válhatnak maguk is a „törvények öreivé”.

Másodszor arról is beszélni kell, hogy a szűken vett tanulás mennyire türi a kooperativitást. Ez látszatra egyszerű didaktikai kérdés. Igen. Az a kérdés, hogy van-e az iskolában olyan tanulói érdekltség, amely nem egyszerűen egyéni célokat szolgál. Azaz, miképp idézhető elő olyan tanulási folyamat, melyben Jancsi valóban érdekelt abban, hogy Juliska is megtanulja a leckét. A különböző – kollektív érdekltséget mesterségesen kierőszakoló – elbarokkosodó tanulmányi, iskolai versenyek ideig-óráig hoznak csak megoldást, a serdülőkor kételye azonban elsöpri ezeket mint egy mesterséges mechanizmus kellékeit. A legnehezebb dolog, hogy az iskola ún. alapfunkciójában valóságos szükségelt alakuljon ki a kooperativitás iránt. A sűgás, a puskázás – mint elemi kooperációs gesztusok – illegitimek ebben az iskolai világban! Tán a projekt módszer...

S ez már átvezet a harmadik kérdéskörbe. Abba a kérdéskörbe, hogy mégiscsak vannak olyan pedagógiai tevékenységek, melyek önmagukban hordozzák a kooperativitás kényszerét. És itt visszakanyarodunk a reformpedagógiai kérdésfeltevéshez. Ama bizonyos „önmunkássághoz”, a „munkaiskola” problematikájához. Szentlőrinc példája a napnál világosabban bizonyította, hogy a termelés-gazdálkodás valóban a kooperációt elősegítő tevékeny-

ség. Hasonló tapasztalatokkal szolgál az iskolások öntevékeny művészi tevékenysége is. A kórus, színjátszó kör, zenekar, iskolaújság szerkesztése – csupa olyan tevékenység, melynek van használható (hogy úgy mondjam társadalmilag hasznos) vonatkozása, s ennek létrehozása olyan alkotó folyamat, mely képtelen kooperáció nélkül megvalósulni. (Valamennyire nyilvánvalóan az iskolai sport is teremthet hasonló helyzeteket, ott azonban a versengés princípiuma gátakat is képez, de a sporthoz mint pedagógia jelenséghez nem értek.)

Vagyis ma sincsen egyszerűbb következtetés: az ún. szűkített iskolában jóformán megvalósíthatatlan, széles – a gyerekek majdani felnőttként kijáró jövőjéhez különbözőképpen viszonyuló – tevékenységi körű iskola hozza létre a kooperáció lehetőségét és szükségét mind horizontálisan, mint vertikálisan, azaz a gyerekek és gyerekek, valamint gyerekek és felnőttek között.

Azt is megismétlem: kooperatív iskolára két dolog miatt van szükség: 1. mert a társadalomban érvényes emberképben mintha felértékelődne a kooperativitás értéke (Igaz ez? – ha igaz lenne már most is, akkor az iskolák rohannának a kooperativitás „karjai” közé); 2. mert a tanárok előbb-utóbb rájönnek, hogy ha a kooperáció lehetőségét nem kínálják fel, akkor elemi erővel sodorja majd el őket a diákok alig civilizált „iskolapolgári engedetlenségi mozgalma”.

„Még kér a nép...”

Trencsényi László