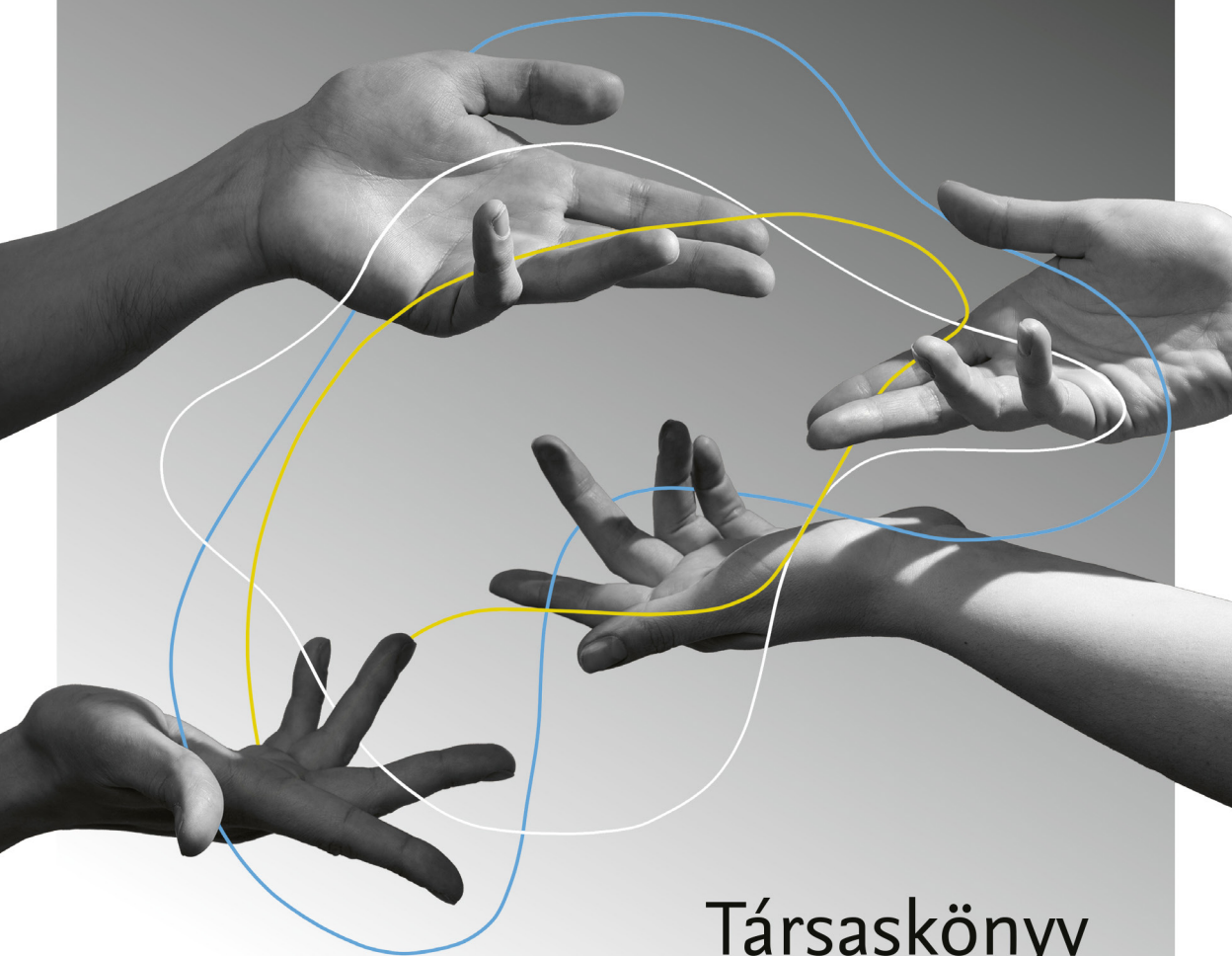


Földes Petra

A bizalom tere



Társaskönyv
tanároknak

Földes Petra

A bizalom tere

– TÁRSASKÖNYV TANÁROKNAK



Budapest, 2024

Szerkesztette: Kele Fodor Ákos
Korrektor: Gyimesné Szekeres Ágnes
Borítóterv: Zádor György
Tördelés: Hollós János
Ábrák: HueMine Relevant Design Kft.

ISBN 978-615-82337-6-7
Minden jog fenntartva
© Földes Petra, 2024
© Tea Kiadó, 2024

[nyomda]

Tartalom

Úton a társas tér felé	7
A Társaskönyvről	11
TALÁLKOZÁS AZ ISKOLÁBAN: A JELENLÉT PEDAGÓGIÁJA	15
A találkozás tere	15
Változó kontextusban	17
Mit olvassak?	23
TANÁROK, DIÁKOK, SZÜLŐK	25
Iskolai szerepeink	25
Társadalmi szerepeink – szerepelvárások és szerepkonfliktusok	32
Mit olvassak?	39
KI VAGY TE? A TANULÓ MEGISMERÉSE	41
Személyiségpszichológiai megközelítés	41
Társas viselkedés	60
Szociokulturális megközelítés	73
Speciális szükségletek	83
Mit olvassak?	97
SZEMÉLYÉSZLELÉS –	
BUKTATÓK A TANÁR-DIÁK-SZÜLŐ KAPCSOLATBAN	101
Milyennek látjuk egymást? A személyészlelés alapfogalmai	105
Sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció az iskolában	119
Mit olvassak?	127
A TANÁR ÉS A HATALOM	129
Kié a gyerek?	130
Hatalom és partnerség a tanári kommunikációban	135
A tanár értékelő jelenléte	146
A szégyen természete	156
Mit olvassak?	169

A BIZALOM TERE	171
A bizalom természete	171
Az intézményen belüli bizalom alapkövei	176
Bizalom a szülők és az iskola között	183
Mit olvassak?	196
A BIZTONSÁG TERE	197
Személyes és életkori szükségletek az érzelmi fejlődésben	199
A konfliktusok természetrajza	207
A zaklatás természetrajza	223
A tanár mint a biztonság záloga	236
Mit olvassak?	241
A TANÁRI PÁLYA	243
Pályaszocializáció, pályáiv	243
A kiégés jelensége, folyamata, megelőzése	249
Segítő kapcsolat az iskolában	280
Mit olvassak?	298
AZ OTTHONOSSÁG TERE – AHOL JÓ LENNI	
ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS	299
A társas közeg otthonossága	300
Az otthonos fizikai tér	303
Mit olvassak?	308
Az idézett történetek forrása	309

Úton a társas tér felé

Pontosan emlékszem a pillanatra, amikor eldőlt, hogy dolgom van az iskola világával. Érettségi előtt álltunk, és egy Üllői úti kiskocsmában – ma is tisztán látom a pinchelyiséget – próbáltam az osztálytársaimat meggyőzni arról, hogy másmilyen is lehetne az iskola: olyan hely, ahol vigyáznak mindenkire. Azokra is, akik nem számítanak álomdiáknak – akiket másfelé hajt az érdeklődésük, akiknek kevésbé menő a bizonyítványuk vagy akiknek nehezebben megy az elvárásokhoz való alkalmazkodás. Nem volt könnyű dolgom, úgy éreztem, hogy valahogy diszónánsan hat maga a problémafelvetés is. Hiszen a sulis eredményessége, és a szerepe abban, hogy jó eséllyel indulunk az egyetemi felvételin, vitathatatlan volt. A hétköznapokban minden egyértelműnek, jól rendezettnek, szükségyszerűnek tűnt, ráadásul éreztük a tanáraink elkötelezettségét és rendkívüli felkészültségét is.

Mégis, miközben egyenes úton voltunk az egyetem és a karrier felé, alattomosan kúszott be az életembe a szorongás: nem pontosan értettem, hogyan, de a bőröm alá hatolt az érzés, mintha valami baj lenne velem – és ezzel nem voltam egyedül. Egyre inkább úgy éreztem, hogy az iskolai hétköznapjainkban nem stimmel valami. Ellenállhatatlanná vált a késztetésem, hogy megértssem, mi történik, és kezdtem rendszerben látni az addig elszigetelt kellemetlenségként megélt eseményeket.

Nem szerettem, hogy a művészeti díjas diákok nem kaptak dicsőretet az évvárón, mert ott csak a tantárgyi versenyek győzteseinek járt az elismerés. Nem szerettem, hogy azt a társunkat, aki négy éven át egyszer sem szólalt meg a feleltetés során, rendszeresen felszólítják és ezzel percekig tartó némaságra kényszerítik a tanárok. Nem szerettem, hogy eredmény szerinti sorrendben vehették át, egyesével a padosorok között a tanári asztalhoz szalalozva, a bizonyítványokat – persze a leggyengébbtől a legjobb felé haladva –, mint valami díjkiosztón. Illetve egy díjkiosztónál is rosszabb volt a helyzet, hiszen ott azoknak, akik nem kapnak díjat, nem kell nyilvánosan megszégyenülniük. Nem szerettem, hogy az iskola a teljesítményünkkel – azon belül is önkényesen szelektálva – azonosított, miközben azt, ami személyes és egyedi volt bennünk, ha észre is vette, úgy kezelte, mint valami kalapdíszt. És nem szerettem,

hogy úgy tűnt, mindez a legtöbb szereplő számára, ha nem is komfortos, de természetes.

Abban, hogy *Van más megoldás is!* – ami később egy alternatív pedagógiáról szóló kötet címe lett –, annyira hittem (ez akkor, ott, a kiskocsmában vált nyilvánvalóvá), hogy attól kezdve szerettem volna tanár lenni. Vagyis a társas tér izgatott már akkor is, nem a tantárgyként választott matematika tanítása. A tantárgyamtól később meg is váltam, mert úgy éreztem, matekot csak komoly teljesítménymotivációval lehet hitelesen tanítani, engem pedig valami más hajtott. Így rövid matektanári működésem legboldogabb időszaka az a tanév lett, amit egy zeneművészeti szakközépben töltöttem, ahol a matek nem érettségi tantárgy. Szabad és élményközpontú órákat éltünk meg a diákokkal, miközben a frissen alakult tanári karban egymással ismerkedtünk, tereket és tananyagokat gondoltunk újra, órarendi sávokat tologattunk, ebédlőt, kollégiumot látogattunk – vagyis iskolát építettünk.

Akkor, a kilencvenes évek közepén az iskolateremtést kivételes lehetőségnek, kalandnak éltem meg. Azóta eltelt harminc év, és ami akkor kaland volt, az mára szükségszerűvé vált: a tudatos (újra)teremtés folyamatát az iskoláinknak nem lenne szabad megúszniuk – még ha ez a szakmai evidencia a mai szakpolitikai szabályozás tükrében utópiának is tűnik.

Hogy miért lenne a változás szükségszerű? Mert azt az iskolát, amire akkor, végzős gimnazistaként először rácsodálkoztam, a közvetíteni (akkor még úgy mondták: átadni, megtanítani) kívánt ismeretek és morális tanítások hívták életre, lassan már kétszáz évvel ezelőtt. Az akkor kétségkívül modern, szervezeti bravúrnak számító koncepció erejét igazolja, hogy mennyire ellenáll a változásoknak – a legtöbben ma is a gyerekkori tapasztalatainkban őrzött képet látjuk viszont, amikor szülőként, nagyszülőként visszatérünk az iskolába. Ma sem ritka a templomi elrendezésre emlékeztető, egyirányú tanári kommunikációt támogató osztályterem, és még mindig sokan járnak kaszárnyaszerű, közösségi tereket nélkülöző iskolaépületbe. Ha pedig a tartalmat nézzük, oktatási reformok sorának spontán visszarendeződése mutatja, hogy képtelenségnek tűnik az iskola világának csupán egy-egy részelemét kicserélni vagy finoman, apró lépésekkel mozdítani a rendszeren – épp ezért lehet, hogy egészen más úton érdemes elindulni.

Ebben a kötetben arra invitálok az olvasót, hogy a személyes viszonyok irányából gondoljuk újra az iskolai működéseket, rutinokat. Azt állítom, hogy az iskola, a pedagógia világa elsődlegesen egy kapcsolat, egy közösségi és nevelői viszony, és hogy először ezt a viszonyt kell jól érteni és megélni tudni ahhoz, hogy egyáltalán érdemes és releváns legyen a tartalomról és a módszerről beszélni. A tanárokkal és tanárjelöltekkel együtt töltött sok-sok idő azt igazolja

számomra, hogy sokan gondolkodunk így. A kapcsolódáson alapuló megközelítések valahogy mégis lepattannak a rendszerről: lassan elhalnak vagy elszigetelődnek, az emberi tényező a hatékonyságot kiszolgáló eszközzé degradálódik.

Ezért nagyon tudatosan javaslom, hogy mozduljunk ki a szokásos – a keretek adta lehetőségek által meghatározott – nézőpontból, és üljünk fordítva a lóra. Fedezzük fel újra a nevelői viszonyban jelen lévő emberi evidenciát, és ebből vezessük le a kívánatos iskolai működések, lerakva egyfajta *kapcsolatorientált pedagógia* alapjait.

A Társaskönyvről

Ha az iskolára mint a közösségi tanulás, a találkozás terére tekintünk, láthatóvá válik, hogy a tanulás személyes viszony. Személyes viszony a megismerés tárgyához, a tanuló társakhoz, a folyamatot katalizáló pedagógushoz. Ha abból indulunk ki, hogy a tanuláshoz feltétele a személyes és társas jóllét, az iskolára úgy tekinthetünk, mint egy tanulást támogató társas térre: olyan helyre, ahol potenciálisan megtalál a személyes inspiráció, az elismerő szó vagy épp a jókor érkező, felelős bírálat; ahol mód van egy világmegváltó beszélgetésre, és ahol megélhetőek és megoldhatóak az óhatatlanul kialakuló konfliktusok. Abban hiszek és azt szeretném ebben a kötetben megmutatni, hogy a társas megközelítés nélkülözhetetlen ahhoz, hogy újragondoljuk a változó infokommunikációs, gazdasági, társadalmi környezetben az iskola (egy iskolaszerű intézmény) funkcióját.

E könyvben felvillantott témákat összefűzi, hogy mind kapcsolódnak a felnövekedés és a megismerés folyamatának személyes és társas dimenziójához. A szaktudományos felosztást tekintve a feldolgozás eklektikusnak tűnhet; a didaktika, az általános és társas lélektan területére sorolható ismeretek és tapasztalatok kapcsolódnak össze egymással egy-egy téma mentén, hiszen a tartalmakat nem a szaktudományos rendszerek szervezték össze, hanem a hétköznapi iskolai valóságban jelen lévő emberi dimenzió.

A kötetben szereplő megfigyelések, esetleírások, példák jó része a saját tapasztalataimból és tanítványaim élményeiből származik. Mindegyik eset megtörtént, azonban a rövid esetleírásokban, ahol az azonosíthatóságot elkerülendő szükséges volt, kisebb momentumokat megváltoztattam. A szövegben a valós történeteket kapcsolom össze a megértésüket segítő megközelítésekkel, szemléleti és fogalmi rendszerekkel. A pedagógiai és pszichológiai fogalmakra, az elméleti keretekre nem kőbe vésett igazságként, hanem a valóság leírására alkalmas eszközként tekintek, végig szem előtt tartva, hogy az elmélet nem maga a valóság: a megismerése segíthet az eligazodásban, de nem léphet a valóság helyébe. A példák és értelmezések egymásba szövődő bemutatásával ahhoz igyekszem eszközt nyújtani, hogy a tárgyalt jelenségeken, folyamatokon elgondolkodva ki-ki megsejtse, megfogalmazza, rögzítse a maga felismeréseit. A könyvben használt fogalmi apparátust elsősorban értelmező, magya-

rázó funkciójában használom, és az ehhez szükséges mélységben mutatom be. Mindezt kiegészítendő, a kötet a fejezetek végén az elmélyülést szolgáló, illetve a további felfedezésekhez utat mutató olvasmányokat is kínál.

A *Társaskönyv* együtt gondolkodó, inspiráló, megerősítő társsá szeretne válni a pályán lévő pedagógusok és tanárjelöltek, valamint a tanárképzők számára az emberi dimenzió által meghatározott iskolai viszonyok feltárásában, a kapcsolatorientált pedagógiai gondolkodás elmélyítésében.

KAPCSOLATORIENTÁLT PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS – HOZZÁVALÓK

A kötet fejezetei különböző nézőpontokból és fókuszokkal villantják fel a tanárdiák-szülő kapcsolatrendszer tényezőit. A témákat egy lehetséges lineáris logika szerint rendeztem el, de ez nem jelent kötelező bejárési utat, hiszen nagyon valószínű, hogy az Olvasó a saját gondolatterképe alapján más sorrendben, akár más alá-fölérendeltségi viszonyban helyezné el egymáshoz képest a témaköröket. Ezért – talán az első, problémafelvető és az utolsó, laza összegzést tartalmazó fejezet kivételével – azt javaslom, hogy ki-ki a saját logikája, érdeklődése, előzetes tapasztalatai mentén kínálkozó sorrendben ismerkedjen a kötet témáival.

1. Találkozás az iskolában: a jelenlét pedagógiája

Az iskolát, abban a formájában, ahogy tanulóként megismertük, egy lassan változó kánon szerinti tudás átadására hozták létre, mára azonban látható, hogy a szédítő tempóra kapcsolt változások közepette a tananyag- és tanításközpontú iskolai rutink mindinkább tarthatatlanná válnak. Ebben a fejezetben amellet érvelünk, hogy érdemes az eddigi megközelítésünket megfordítani: nem a tananyagból, hanem a világ megismerésében részt vevő diákok és tanárok találkozásából, az abban megélhető élményekből kiindulni, és a tanulás folyamatát a kapcsolódásra építeni.

2. Tanárok, diákok, szülők

Ez a fejezet arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen rutink, elvárások és szerepértelmezések határozzák meg a tanár-, diák- és szülőszerepet, mit jelent ezeknek a szerepeknek a kapcsolatorientált megközelítése, és hogyan lehetséges egymáshoz az iskolai közegben személyként kapcsolódni. A fejezetben felvetett problémákra azután a kötet további részében igyekszünk válaszokat találni.

3. A tanuló megismerése

A kapcsolódásnak részben feltétele, részben természetes hozadéka a megismerés. Ez a fejezet azt a kérdést járja körül, hogyan lehet teljes nyitottsággal, ítélkezésmentesen jelen lenni a helyzetben, és befogadni a másik személyt, miközben a jelenlétünk éppen attól professzionális, hogy tudunk értékelni, vagyis képesek vagyunk a tapasztaltakat azonosítani, és a kapcsolat továbbépítésében, a tevékenységek megválasztásában természetes módon felhasználni. A fejezet számos, a megismerést támogató pszichológiai és szociológiai szempontrendszerrel villant fel, azonban ezt nem a kategorizálás céljával teszi – hiszen ezzel a kategóriákat a valódi megismerés helyébe állítaná –, hanem azért, hogy eszközöket adjon az ítélkezésmentes jelenlét minél komplexebb figyelemmel történő megéléséhez.

4. Személyészlelés

A megismerés folyamatában senki sem tudja kivonni magát a másik ember észleléséhez kapcsolódó elfogultságok alól. Ebben a fejezetben megismerjük a személyészlelésnek azokat a – hétköznapi gondolkodásunkban jelen lévő – elcsúszásait, amelyekre állandó önmonitorozással szükséges reflektálnunk. Ahhoz, hogy az ítélkezésmentes érdeklődés attitűdjét a kapcsolatainkban fenn tarthassuk, és a megismerés során valóban a másik ember lényegére, ne pedig a saját gondolkodási hibánk által kialakított fantomképre reflektáljunk, tisztában kell lennünk a személyészlelés itt tárgyalt buktatóival.

5. A tanár és a hatalom

Meglepően keveset foglalkozunk azzal a természetes körülménnyel, ami részben a felnőtt-gyerek viszonyból, részben az iskola intézményi jellegéből fakad: a tanár és a tanuló viszonya, de a tanár és a szülő viszonya sem mentes a hatalmi dimenziótól. Márpedig, ha erre nem reflektálunk, akkor a partneri szándékú kapcsolódás úgy kaphat gellert, hogy közben nem értjük pontosan, mi történik velünk. A fejezetben sorra vesszük, hogy milyen tényezők alakítják a szereplők közötti hatalmi viszonyokat, és kiemelten foglalkozunk a tanári kommunikációban megjelenő hatalmi vonás elemzésével. A súlyos érzelmi terheket jelentő helyzetek körében a fekete pedagógia jelenségvilágát és a szégyen természetét vizsgáljuk.

6. A bizalom tere

Itt érkezünk el a kötetben központi szerepet játszó bizalom fogalmához, amit a pozitív, támogató társas közeg alapjának, és így az arról való gondolkodás alapfogalmának tartunk. A fejezetben igyekszünk a bizalom fogalmát definiálni, és a működését körbejárni. Az iskola világára fókuszálva mélyebben is megismerjük a szülők és a pedagógusok közötti bizalom feltételeit és akadályait, a kapcsolódást elősegítő kommunikáció sajátosságait, valamint az iskola belső világában kialakuló bizalom feltételeit.

7. A biztonság tere

A biztonságérzet alapvető emberi szükségletünk, ezért a hétköznapi életünk bármelyik színterétől elvárjuk, hogy fizikai és társas értelemben is biztonságos legyen. A gyerekek számára az iskola az egyik legmeghatározóbb közeg, ami a tanulás mellett az érzelmi fejlődésükre is jelentős hatást gyakorol. A fejezetben áttekintjük, hogy mit jelent a biztonságos környezet a különböző életkorú gyerekek érzelmi szükségletei szempontjából. A társas közeg biztonságos működésének alapvető feltétele a konfliktusok konstruktív kezelése és a bullying megelőzése, melyek kiemelt helyet kapnak a fejezetben.

8. A tanári pálya

Tanárrá válni és tanárnak lenni – az eddig elmondottak értelmében – a személyiség számára komoly kihívás, mely a folyamatos reflektálás és fejlődés elvárását jelenti, ami az inspiráció mellett jelentős megterhelést is magával hoz. A fejezet azt vizsgálja, hogy ebben a folyamatban hogyan lehetünk képesek a személyes egyensúlyt fenntartani, a veszélyek körében pedig részletesen foglalkozik a kiegészítő folyamatával, felismerésével, megelőzésével. A tanári pályán – különösen a tanárszerep kapcsolatorientált felfogásában – sajátos kihívásként jelenhetnek meg a segítő szereppel együtt járó feladatok. A fejezet az erre való reflektáláshoz is kínál szempontokat.

9. Ahol jó lenni

Az összegző fejezetben az otthonosság fogalma köré rendezzük el az eddigiekben feldolgozott témákat, és kitekintésképpen az otthonosságot biztosító fizikai tér néhány jellemzőjét is felvillantjuk.

Találkozás az iskolában: a jelenlét pedagógiája

„Mikor az ember azt mondja:
Te, az Én-Te szópár Én-jét is kimondja.
Mikor az ember azt mondja:
Az, az Én-Az szópár Én-jét is kimondja.
Az Én-Te alapszót csak egész lényével
mondhatja az ember.
Az Én-Az alapszót sohasem mondhatja
egész lényével az ember.”

Martin Buber: Én és Te

A találkozás tere

„Bármikor beszélgetünk a gyerekekkel a kényszerű iskola-bezárás kezdete óta, arra a kérdésre, hogy mi hiányzik leginkább, amióta otthon kell maradniuk, a leggyakoribb, legigazibb, legátéltébb válaszuk mindig az: a többiek. Az osztálytársak, a barátaim, a többi diák, a barátnőim, a haverok, a lelki társak, a többi ember.

[...]

Minden fontos élményhez, értékes gondolathoz, emberi-erkölcsi felismeréshez a másik ember által és más emberek közegében jutunk el. A másik ember az a kapu, amin keresztül a megismerés és megértés felé eljutunk. Az iskola a hétköznapi életben automatikusan – persze melyik iskola jobban, melyik rosszabbul – működteti ezt a kaput, működteti a társas együttlétnek azt az intenzív formáját, amit iskolának nevezünk. És mindezt önkéntelenül teszi, pusztán azért, hogy napi hat-nyolc órában együtt van ötszáz vagy ezer ember, gyerekek és felnőttek, és mindent, amit csinálnak, együtt kell hogy megcsinálják. Vagyis az iskola automatikusan, per definitionem a közvetlenség és a személyesség közege.”

Fenyő D. György: Pedagógiai jegyzetek a karanténból [1]

Az, hogy sokan, és ráadásul azonos céllal vannak egy időben egy helyen, valóban a közvetlenség és személyesség ígéretét hordozza, ám a kölcsönös megismeréshez és megértéshez vezető kapcsolódások ettől még nem jönnek létre. Gyors internetes keresés alapján a hazai média tudósításai tízből még mindig hat-hét esetben olyan illusztrációt közölnek az iskolai tanulásról, ahol a gyerekek a jól ismert padosorokban egymás háta mögött ülnek, és a tábla felé fordulva figyelnek – esetleg jegyzetelnek vagy jelentkeznek –, a tanár pedig velük szemben áll és magyaráz. A villámkutatást folytatva, negyven pedagógiai asszisztenst megkérdezve sem sokkal jobb a helyzet: 23-an választották azt, hogy az általuk ismert intézményben hagyományos elrendezésű tantermeket használnak. Ez az elrendezés pedig híven tükrözi azt a tanárközpontú tanulás- (inkább tanítás)felfogást, ami az iskola világát, és ezzel együtt a szereplők közötti viszonyokat jó kétszáz éve már alapvetően meghatározza. Ez a viszony pedig kevésbé támogatja „a társas együttlétnek azt az intenzív formáját”, amiről Fenyő D. György beszél.

Mindaz, amiről ebben a kötetben szó esik, a személyességet és közvetlenséget, a gyerekek és a pedagógusok, illetve a szülők *találkozását*: annak feltételeit, nehézségeit és lehetőségeit állítja középpontba. A pedagógiai *találkozásról* való gondolkodás útján a 2019-es Taní-tani konferencia központi témája – A találkozás kultúrája – indított el. Azóta foglalkoztat, hogy ez a fogalom alkalmas a pedagógia kapcsolati és műveltségkövetítő funkciójának az együttes megjelenítésére, és így alapja lehet egy komplexebb megközelítés kidolgozásának.

Egy társas aktust akkor nevezek találkozásnak, ha a résztvevők az adott helyzetben a saját belülről motivált cselekvésük során összekapcsolódnak, és így együttes élményt élnek meg. Egy ilyen találkozás létrejöttének alapvető feltétele a szereplők jelenléte, ami több a puszta részvételnél: **a jelenlét a teljes személyiség nyitott, belső akadályoktól mentes részvétele a helyzetben**, ami tehát nélkülözi a szorongásokat, az előítéleteket vagy a külső elvárásokra való reflektálást. A jelenlét az itt-és-most teljes személyiséget kitöltő megélése, ami lehetővé teszi a társak és a helyzet akadálymentes észlelését, és így a szereplőknek az általuk létrehozott élményben történő összekapcsolódását.

A találkozásban feloldódik a szereplők között esetlegesen fennálló hierarchia: találkozás tehát akkor jön létre, ha adott pillanatban mindenki úgy éli meg, hogy a cselekvésben a saját indíttatása, belső motivációja alapján, és nem egy dominánsabb szereplő vagy külső körülmény nyomására vesz részt. Lehetséges tehát a találkozás mint élmény egy alapvetően tekintélyelvű viszonyban is, ha a közös cél érdekében kialakított rendszerrel a résztvevők valóban azonosulnak, és a szabályokat, követelményeket, elvárásokat mindnyájan evidenciaként, belső azonosulással élik meg. Ilyen körülmények közt a fejlődés, a közös

Földes Petra egyedi látásmódján keresztül az iskolát és a pedagógiai munkát bizalom- és kapcsolatközpontú megközelítésben mutatja be. A diákok, a tanárok és a szülők különféle szerepeinek közelítését tűzi ki célul egy bizalmi légkör kialakításának reményében. A fizikailag és lelkileg is biztonságérzetet nyújtó pedagógiai tér bemutatása során nagy figyelmet fordít a sérülékeny társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekekre – és a pedagógusokra, akik fokozottan ki vannak téve a kiégés kockázatának.

*

Az iskola az emberiség számára meghatározó fejlődési terep, és ha nem tud a diákoknak mást adni, mint amit évszázadok során adott, elveszíti – és rosszabb esetben elveszejt – a gyerekeket. Földes Petra spirituális hangú tankönyve olyan utakat jelez, amelyek mindig is a pedagógia alapjai kellett volna, hogy legyenek, de a teljesítménykényszerben fuldokló, minősítés- és tananyagfókuszú tanítás megakadályozta, hogy a pedagógusok a gyerekekkel és tanulásukkal foglalkozzanak.

A *Társaskönyv* éppen olyan, amilyennek a szerző az iskolát elképzei: együtt gondolkodó, inspiráló, kapcsolatorientált, és rendkívül gyakorlatias, sok valódi esettel és példával. A 21. század a változásról szól, ez a könyv a változásba beleszédült világ közepén mutat fel örök értékeket. Ajánlom ezt a könyvet mindenkinek, akinek a gyerekeken és a tanuláson keresztül köze van a jövőhöz.

Gyarmathy Éva



4 690 Ft



www.teakiado.hu