

UP SZ

Új
Pedagógiai
Szemle

2014 / 9–10.

**Balogh László (1932–2009) a Pedagógiai
Szemle főszerkesztője 1973–1990**

A pedagógustársadalom fegyelmezése (1919–1926)

Cigány nyelvek, nyelvkönyvek

Vita a matematikaoktatásról

Tankönyv- és tantárgykritikák

Média és pedagógia

A MUZSIKÁS

GYERMEKTÁNCCHÁZ

NEGYVENEGYEDIK ÉVE

A képekről

JUHÁSZ BÁLINT

A Szabadiskola egy közéleti aktivizáló program, amelyet a múlt tanév elején indított a Krétakör középiskolásoknak. A cél az volt, hogy egy csapat diák számára vonzóvá és érdekessé tegyünk a közéleti és társadalmi kérdésekkel való foglalkozást, és tapasztalattá a közügyekről való gondolkodás lehetőségét és felelősségét. A programban különböző magyarországi és erdélyi iskolákból érkező fiatalok vettek részt.

Több véleménynyilvánítási forma (közös facebookoldal-szerkesztés, köztéri akciók, azonos korú diákok számára vezetett vitaszínház, részvétel egy politikai színházi előadásban) kipróbálása után a folyamatot azzal zártuk, hogy egy interaktív játékot terveztünk a diákokkal közösen, amelyet ők vezethetnek saját kortársaik számára.

A lap képsorozatán (a címlapon, valamint a 14., 35., 73., 83., 115., 118., 121., 123., 128. oldalakon) ennek a jelenetei láthatók. A játék alapja egy iskolai történet, amelyet a diákok gyűjtéséből közösen választottunk ki. Ennek meghatározó elemeit filmre vettük; a diákok a játékban a filmrészletekre építve moderálnak beszélgetést a résztvevőkkel.

Az első próbajátékon készült felvételeket Linn Löffler készítette.

(A programot ősztől HOME címmel a budapesti Goethe Intézettel közös projektként, a támogatásukkal folytatjuk, a program részeként az újonnan csatlakozó magyar és német diákok vesznek majd részt a nyáron előkészített játékban, és találkozhatnak ezen keresztül az előző évfolyammal.)

A címlapon: a diákok történetekkel érkeztek, amelyeket a környezetükben gyűjtöttek kortársaik közéleti és közösségi kérdésekhez való viszonyáról. Közösen elemeztük ezeket, és együtt választottuk ki, hogy miről szóljon a játékunk.

UP SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

2014 / 9—10.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM

A képekről
(Juhász Bálint)

LÁTÓSZÖG

- 5** Balogh László (1932–2009) a Pedagógiai Szemle (az Új Pedagógiai Szemle elődjének) főszerkesztője volt 1973–1990-ig (Takács Géza)
- 6** **BALOGH LÁSZLÓ:** Életemről, munkámról
- 8** **MÁTRAI ZSUZSA**
Két történet munkakapcsolatunk kezdeteiről
- 10** **LUKÁCS JUDIT:** Pontos és átlátható forgatókönyv
- 12** **VAJTHÓ LÁSZLÓ**
Egy elkallódott Bessenyei-kiadvány (1962)

TANULMÁNYOK

- 15** **GERGELY FERENC**
A pedagógustársadalom fegyvermeze (1919–1926)

MŰHELY

- 36** **ARATÓ MÁTYÁS**
Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány
- 47** **MENYHÉRT ILDIKÓ:** Cigány nyelvkönyvek a fiókban
- 50** **JAKAB GYÖRGY:** A médiaoktatás értelmezési kereteiről
- 58** **PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN:** Hallás és olvasás utáni szövegértés különbségeinek vizsgálata egy negyedikes osztályban

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 69** *Vita a matematikaoktatás problémáiról, egyetemi és középiskolai nézőpontból*
GOMBOS ÉVA: Az érettségi szintek számát inkább növelni kellene
- 74** **DR. KORECZNÉ KAZINCZI ILONA:** Gondolatok Csernoch Mária informatikai tankönyvekről szóló kritikájáról
- 79** **CSERNA MÁRIA:** Válasz Dr. Koreczné Kazinczi Ilona kritikájára
- 84** **BOGDÁN PÉTER:** MONITOR Live – Egy kritikai műhely állásfoglalása és javaslatai a romák tankönyvi megjelenéséről

PEDAGÓGIAI JELENETEK

89 VESZPRÉMI ATTILA

Úgy tetszik, hogy jó helyen vagyunk itt... A Muzsikás Gyermektánccházzól

95 KERESZTY ZSUZSA

Media pro Juventute – Egy program a filmértő fiatalokért (Társszerzők: Posta István, Juhász Imre, Brodarics Csilla, Horváth Cecília, Jávor István, Márton András, Halász János, Soponyai Dóra, Kerényi Mária és Rozgonyi Ádám)

110 Tajti Matyi – A Puskás Akadémiáról a Barcelonába (világhálós idézetek)

KITEKINTÉS

111 LAPSZEMLE

– Válogatás angol nyelvű online pedagógiai folyóiratok tanulmányaiból 3. (Bozsik Viola)

116 NÉMETH SAROLTA

Kreatív iskolák Svédországban

SZEMLE

119 Fehérvári Anikó: A szakmai képzés és a társadalmi átalakulás (Polónyi István)

122 Jáki László: Kósa András (Földes Petra)

124 Nógrádi László: Szalai Ferenc – Interaktív táblák (Bíró Piroska)

ABSTRACTS

129

NAPLÓ

130 ÚPSZ lapbemutató a Corvin téren (Takács Géza) – XVI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (Bozsik Viola) Gyümölcsosztás – sajtófotó.

144 Szerkesztői jegyzet

A lap fotósorozatát Linn Löffler készítette

B4 VAJTHÓ LÁSZLÓ Hatvanhárom és fél

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet folyóirata
Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |

KÁLLAI MÁRIA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** | **NYÍRI KRISTÓF** | **TURI KATALIN** | **VASS VILMOS**

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztő

BOZSIK VIOLA

Olvasószerkesztők

DOBOS ZSUZSANNA | **GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES** | **JUHÁSZ ZSUZSANNA**

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

PATTANTYUS GERGELY

Megrendelés

HORVÁTH MÁTÉ

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Központ
Igazgató: Pálfi Erika

1143 Budapest, Szobránc u. 6-8. IV. em. 411.
Mobil: +36 30 789 1807 **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: ofi.hu/upsz

Felélős kiadó

**Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
főigazgatója:** Kaposi József

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj egy évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomdai előkészítés, nyomda: WOW Stúdió Kft.

(1138 Budapest, Népfürdő u. 3/B.)

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ARATÓ MÁTYÁS

romológia mesterszakos hallgató |
Pécsi Tudományegyetem |
Bölcsészettudományi Kar

BALOGH LÁSZLÓ (1932-2009)

az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője 1973-
tól 1990-ig

BIRÓ PIROSKA

egyetemi tanársegéd |
Debreceni Egyetem | Informatikai Kar |
Információ Technológia Tanszék

BOGDÁN PÉTER

tanár | Budaörsi Tanoda
doktorjelölt | ELTE-PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola

BOZSIK VIOLA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle |
Budapest

BRODARICS CSILLA

tanár | Óbudai Waldorf Iskola

DR. CSERNOCH MÁRIA

egyetemi docens |
Debreceni Egyetem | Informatikai Kar |
Könyvtárinformatikai Tanszék

FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénés szakember |
Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

GERGELY FERENC

ny. tanár | történész | Budapest

GOMBOS ÉVA

matematika–fizika szakos vezetőtanár |
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola |
Budapest

HALÁSZ JÁNOS

a Lauder Információs Központ vezetője |
Budapest

HORVÁTH CECÍLIA

történelemtanár |
Lauder Javne Iskola | Budapest

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs |
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

JÁVOR ISTVÁN

filmkészítő – fotográfus |
Lauder Javne Iskola | Budapest

JUHÁSZ BÁLINT

edukációs programvezető |
Krétakör | Budapest

JUHÁSZ IMRE

magyar–történelem szakos tanár | Sylvester
János Református Gimnázium | Budapest

KERÉNYI MÁRIA

intézményvezető tanár |
Zöld Kakas Líceum | Budapest

KERESZTY ZSUZSA

magyartanár | pszichológus | Budapest

DR. KORECZNÉ KAZINCZI ILONA

matematika–fizika szakos általános iskolai és
számítástechnika szakos középiskolai tanár |
informatika tankönyvek felelős szerkesztője |
kutató | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet |
Budapest

LÖFFLER, LINN

magyar szakos bölcész | Humboldt Egyetem |
Kelet-Európa szakértő | Berlini
Szabadegyetem



Balogh László (1932-2009) a Pedagógiai Szemle (az Új Pedagógiai Szemle elődjének) főszerkesztője volt 1973 és 1990 között

LÁTÓSZÖG

Amikor másfél évvel ezelőtt főszerkesztői megbízást kaptam az Új Pedagógiai Szemlénél, magától értetődő volt, hogy a lap hagyományait és örökségét is vállalom. Annál is természetesebb volt ez számomra, hiszen a lappal már a nyolcvanas évek végén kapcsolatba kerültem, nagy megtiszteltetésnek éreztem a „Pedszemlében” való megjelenést, függetlenül attól, hogy mit gondoltam a hivatalos magyar pedagógiáról. Ekkor ismerkedtem meg az akkori főszerkesztővel, Balogh Lászlóval, és szót érttünk, noha nem volt kérdéses, hogy más a viszonyunk a magyar közoktatáshoz.

Később, Schüttler Tamás főszerkesztő idején rövid ideig a lap munkatársa lettem. S bárhogy is volt, az a komoly, lelkiismeretes szerkesztői munka, ami Balogh László idején a lapot jellemezte (a munkatársak révén is, természetesen, ezúttal csak Majzik Lászlónét emelve ki, aki Balogh László mellett a lap, s egyúttal a magyar pedagógiai közélet meghatározó személyisége volt évtizedeken át) továbbra is a folyóirat védjegye maradt.

A pedagógusok jelentős része ma is tudja, mi az a Pedagógiai Szemle, noha nem biztos, hogy bólintanának rá, igen, még ma is működik. Hiszen a szakdolgozathoz a lap írásai szinte nélkülözhetetlenek voltak. Ma sem ritka az olyan szakdolgozat, amelyben a folyóirat évtizedekkel ezelőtti tanulmányaira hivatkozik a szerző.

Balogh László 1990-ben, az Országos Pedagógiai Intézet Országos Közoktatási

Intézeté alakulásakor nem kapott főszerkesztői megbízást, így hát majd harminc év után nem dolgozott többé a lapnál.

Mindezt azért bocsátottam előre, mert talán így érthető, mennyire meglepett, amikor kiderült, hogy 2009-ben bekövetkezett halálakor egykori lapjában, noha íródott, mégsem jelent meg róla nekrológ. S természetesen azóta sem.

A meg nem történt már nem pótolható, de az ügyet, úgy véltem, rendezni kell. Nem találtam a módját. A nekrológ elkallódott. A szerkesztőség régi iratai is nagyrészt elvesztek a költözések során. Aztán végül találkoztam Lányi Andrásné neveléstörténésszel, aki maga is dédelgette magában a gondolatot, hogy foglalkozni kellene Balogh László munkásságával. Személyesen ismerte, tisztelte és nagyra becsülte az egykori főszerkesztőt. Vele jutottam el Balogh Lászlónéhoz, aki alighanem öt éve várta már ezt a látogatást, és tőle az alábbi kéziratot kaptam, melyet Balogh László a betegágyán írt. Egykori lapja számára készítette, mert betegen is az maradt, aki volt, gondos, előrelátó szerkesztő.

Balogh László szerkesztői munkásságáról természetesen a neveléstörténet mond majd értékelést. Pedagógiai, neveléstörténeti dolgozatai is hasznosítandó részei szellemi örökségünknek. Az ÚPSZ-nak pedig kötelessége a kezdeményezés.

(Takács Géza)

BALOGH LÁSZLÓ

Életemről – munkámról



1932. augusztus 8-án születtem Vas megyében, Szőce községben. Négy elemi, négy polgári (Szombathelyen), tanítóképzőt (Kőszegen), pedagógia-filozófia szakot, pszichológiával kiegészítve, „pedagógia” egyszakos diplomával az ELTE Bölcsészettudományi Karon végeztem kitüntetéses oklevéllel 1955-ben.

Egyetemi tanársegéd voltam az ELTE-BTK-n 1955–1957-ben. 1957 áprilisától a Pedagógiai Tudományos Intézetben dolgoztam, kezdetben mint tudományos segédmunkatárs, majd tudományos munkatárs. Közben, 1957 júliusától az újra kiadásra kerülő Pedagógiai Szemle (a PTI tudományos havi folyóirata) szerkesztési teendőit is elvégeztem, 1963. augusztusig.

Intézeti vezetői javaslatra 1959 és 1963 között „félállásban” elláttam a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Szaktitkár-

ságán a pszichológia szaktitkári teendőket. Heti három teljes munkanapot igénybe véve az ügykörhöz tartozott az MTA Pszichológiai Intézete, az MTA Pszichológiai Bizottsága és 12 albizottsága, valamint az országban működő pszichológiai laboratóriumok az összes anyagi és személyi problémáikkal. Rendkívül sokrétű és nehéz munka volt, mégis ez a tevékenység maradandó szemléletalakítással, munkaszervezési és (magas szinten működő szakemberekkel, tudósokkal) együttműködési és kapcsolattartási tapasztalatok értékes tanulságaival párosult.

Három évig, Intézeti munkám mellett, kísérletként, párhuzamosan a harmadik és negyedik osztályokban pszichológiát és logikát tanítottam a II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumban.

A Pedagógiai Tudományos Intézet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet átszervezése következtében 1962 szeptemberétől az Országos Pedagógiai Intézet munkatársaként dolgoztam főiskolai adjunktus, majd docensi besorolással. 1973. januártól az OPI és a Magyar Pedagógiai Társaság Elnökségének felkérésére és megbízásából a Pedagógiai Szemle felelős szerkesztői teendőit láttam el egészen 1990. december végéig, az Intézet megszüntetéséig, a folyóirat 40. évfolyamának befejezéséig osztályvezetői besorolásban. Az OPI-ban e munkám mellett neveléstörténeti kutatásokat is folyamatosan végeztem. Ennek eredményei szakfolyóiratokban és tanulmánykötetekben láttak napvilágot. 1963–66. között az MTA keretében eleget

tettem a kandidátusi vizsga követelményeinek, a disszertációt azonban nem adtam be.

Évtizedeken át tagja voltam – két turnuson át titkára is – az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának, s ugyanígy a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályának, valamint Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályának, az előbbiben különböző funkciókat is elláttam (titkár, társelnök). A Magyar Pedagógiai Társaság Elnökségének több turnuson át voltam tagja, egészen 2003-ig.

Az OPI megszüntetése után 1991 novemberétől az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban tudományos főmunkatársként dolgoztam. 1993. februártól osztályvezetői, majd főosztályvezetői besorolásban az intézet kiadói tevékenységének irányítása volt a feladatom. 1995. februártól mentem nyugdíjba. Munkaszerződéssel nyugdíjasként ugyanezt a tevékenységet láttam el 1997-ig. 1997 nyarától a Fővárosi Pedagógiai Intézetben a Budapesti Nevelő című intézeti szakmai folyóirat felelős szerkesztési munkáját végeztem 2007. június végéig. Így összesen és folyamatosan 52 évig dolgoztam. Súlyos betegségek miatt fejeztem be a „hivatalos” szakmai tevékenységet.

TUDOMÁNYOS-SZAKMAI MUNKA

A szakmai tanulmányok, cikkek, közlemények, előszók, összeállítások, szerkesztések összes száma 110–120 körül van. 49 önálló könyvet, kötetet, sorozatfüzetet szerkesztettem. Ezen kívül a Pedagógiai Szemle című, országos terjesztésű, havonta megjelenő folyóiratot 7 évig szerkesztettem, majd 17 éven át felelős szerkesztői teendőit láttam el. A Budapesti Nevelő című szakmai folyóiratnak pedig nyugdíjas-

ként 10 éven át a felelős szerkesztői teendőit végeztem el.

A következő fontosabb kutatási témákkal foglalkoztam a PTI-ben, az OPI-ban, illetve az OPKM-ben.

- A vizsgarendszer, az érettségi vizsga története, vitairódmának tanulságai, 1851–1992. Mintegy 1500 tételt feldolgozó, jelentős részben *annotált bibliográfia* és az ahhoz csatlakozó magyarázó tanulmány.
- A vizsgarendszer, elsősorban az érettségi vizsga problémátörténetének monografikus feldolgozása.
- Az iskolai értékelés – minősítés – osztályozás története szakmai és vitairódmának jelentős részben *annotált bibliográfia* 1777–1945. 1968-ig az alapvető szakmai irodalom itt is együtt van. A bibliográfia összterjedelme mintegy 22–25 kéziratív. E témakörökből tanulmányok jelentek meg.
- *Fináczy Ernő életműve, pedagógiájának elemző feldolgozása.* A témakörben 1968-tól több tanulmány jelent meg. Kiemelkedő a Magyar Tudományos Akadémián 1985-ben rendezett tudományos emlékülésen tartott előadásom részletesebb, jegyzetekkel ellátott változata a Pedagógiai Szemlében. E témával összefüggésben dolgoztam fel a *pedagógia értékelméletének megalapozására irányuló hazai törekvéseket* írásos tanulmány formájában amely 1969-ben a nemzetközi neveléstörténeti konferencián előadásként is elhangzott.
- *Waldapfel János élete és pedagógiai munkássága* című témát elsőként 1966-ban dolgoztam fel. Előadás formájában a Magyar Tudományos Akadémián 1966-ban rendezett Waldapfel Emlékülésen ismerttettem életművét. Részletesebb formában, jegyzetekkel ellátva a Magyar Pedagógiában jelent meg. Egy sokkal részletesebb feldolgozása készült el e témának a Magyar pedagógusok című sorozat számára,

110 oldal terjedelemben, amely kézirat formájában áll rendelkezésre.

- *A polgári pedagógia kritikai elemzése* nemzetközi kutatócsoport keretében *Olaszország közoktatásügye, fejlesztésének tendenciái* című témán dolgoztam 1975–1988 között. Több előadásom hangzott el nemzetközi konferenciákon (Moszkva, Berlin, Varsó), illetve publikációk jelentek meg külföldi pedagógiai szakfolyóiratokban, majd egy nemzetközi tanulmánykötetben, amely magyar

fordításban is megjelent (*A tőkés országok iskolapolitikája*, 1983, 188–206. o.).

A felsorolt témák mindegyikéből számos tanulmány jelent meg akadémiai tanulmánykötetekben, szakmai folyóiratokban, az MPT által kiadott kötetekben, illetve a Neveléstörténeti Füzetek sorozat kötetiben és a Neveléstörténet című folyóiratban. Ezeket az adatokat a megjelent tanulmányok, közlemények stb. bibliográfiája tartalmazza.

Budapest, 2007. november

MÁTRAI ZSUZSA

Két történet munkakapcsolatunk kezdeteiről

1980-ban történt, hogy az Országos Pedagógiai Intézetet, nem először és nem is utoljára, átszervezték. Az átszervezések persze általában arra is szolgálnak, hogy a nem kívánatos személyektől megszabaduljanak. Ez esetben elsősorban a főigazgatótól akartak ily módon megválni, aki a Minisztérium rendcsinálójaként került oda, de alig néhány év alatt inkább az Intézet védelmezőjévé vált. Nem tudom, mi okból, a helyettesének is mennie kellett, s harmadikként nekem is. (Tudtam, hogy ennek nem szakmai, hanem magántermészetű okai voltak.) Aki nem akart ott látni, megkérte az akkori miniszterhelytest, hogy távozzon el onnan. Két hónapot kaptam,

három hónap próbaidőt javasolt, hogy saját szemével győződjön meg arról, milyen ember és munkaerő vagyok valójában

hogy befejezzem az aktuális munkáimat. Éppen ebben voltam, amikor felkeresett az újonnan megbízott főigazgató-helyettes az-
zal, hogy segíteni szeretne, mert méltánytalanlannak tartja az elbocsátásomat. Azt ajánlotta fel, hogy beszél a Pedagógiai Szemle főszerkesztőjével, Balogh Lászlóval, hogy vegyen oda. A folyóirat szerkesztősége az OPI épületében kapott helyet, de nemcsak az Intézet lapja volt, hanem a Magyar Pedagógiai Társaságé is. Mivel a felsőbb utasítás úgy szólt, hogy csak intézeti munkatársként nem maradhatok, így az MPT képviselőjére való hivatkozással lehetővé vált, hogy szerkesztőként mégis maradhassak.

Egy idő múlva hívatott Balogh László, akivel korábban nem volt személyes kapcsolat. Egy papírt tartott a kezében, mondván, hogy jó néhányan felkeresték, óva intve attól, hogy engem alkalmazzon. Majd monoton hangon felolvasta, mit mondtak rólam. A lista hosszú volt, karakteremre nézve nem mondhatni, hogy hízelgő jelzőkkel, de arról nem volt szó benne, hogy rosszul végeztem volna a korábbi munkámat. Mikor befejezte, néztük egymást egy darabig, várta, hogy mit mondok. Csak annyit szoltam némi szarkazmussal, hogy ilyen „levetemült” embert nyilván nem kíván munkatársnak, aztán felálltam, hogy elmenjek. Erre halkan megszólalt, és azt mondta: tapasztalata szerint olyan ember nincs, akinek ennyi rossz tulajdonsága lenne, jó meg egy sem. Három hónap próbaidőt javasolt, hogy saját szemével győződjön meg arról, milyen ember és munkaerő vagyok valójában. Soha nem felejttem el, milyen jólesett, hogy nem hitt a mendemondáknak, és az adott körülmények között kiállt mellettem.

A másik történetem az első próbamunkámhoz kapcsolódik. Egy hosszabb tanulmányt kellett megszerkesztenem, amiben semmilyen gyakorlatom nem volt. Egyetem után tanárként dolgoztam, és az OPI-ban végzett tantárgygondozói munkába is épp, hogy kezdtem beletanulni, amikor abba kellett hagynom. Így aztán tapasztalat és különösebb eligazítás nélkül láttam munkához a saját fejem szerint. Javítottam a helyesírási, nyelvhelyességi hibákat, ahogy gondoltam, és a tanulmány szerkezetéhez is kis mértékben hozzányúl-

tam. Mikor végeztem, odaadtam Balogh Lászlónak, mondván: kész van. Ő alaposan átnézte, majd egymással szemben ülve lassan sorolni kezdte, milyen hibákat nem vettem észre, illetve javítottam rosszul.

A kb. 20 oldalas tanulmány szerkesztésében soktucatnyi hibát talált. Csodálkozva tapasztaltam, mennyire nem vagyok tisztában a központosással, az egybe- és különírás szabályaival, valamint azzal, hogy

mindent ellenőrizni kell, mindennek utána kell menni, főként azoknak a dolgoknak, melyekben „biztosak” vagyunk. Majd megmutatott a kéziratban néhány szerkesztői fogást, kiemelve, mi mindenre kellett volna figyelnem. Ezzel a mélyvízbe

dobással kezdte el, majd nem sokkal utána be is fejezte a kiképzésemet. Már akkor is tudtam, milyen jót tett velem. Nemcsak lehetőséget adott, hanem meg is tanított a szerkesztői munka technikai részleteire, melynek igen nagy hasznát vettem, különösen majd húsz évvel később, amikor egy rövid ideig könyvszerkesztőként dolgoztam.

A három hónapos próbaidőből évekig tartó emberi és munkakapcsolat lett, az után is, hogy nemsokára más munkakörbe kerültem. Mi sem mutatja ezt jobban, mint, hogy bár kutatóként már más intézeti egységhez tartoztam, jó ideig maradtam a szerkesztőségi szobák egyikében, és továbbra is részt vettem a Pedagógiai Szemle mindennapi munkájában. Ahogy mondani szokták, jó csapat voltunk: Balogh Lászlóval, Majzik Lászlónéval, Budai Ágnessel, Lukács Judittal, Benei Magdival. Hálás vagyok, hogy közējük tartozhattam.

a három hónapos
próbaidőből évekig tartó
emberi és munkakapcsolat
lett, az után is, hogy
nemsokára más
munkakörbe kerültem

LUKÁCS JUDIT

Pontos és átlátható forgatókönyv

1982 tavaszán kezdtem úgy érezni, hogy az iskolai lét, a tanári munka már nem igazán adja azt az örömet, amit korábban. Azt hiszem, erről és az ott eltöltött évekről is lehetne sok mindent írni, de most nem akarok leragadni ennél az élménynél. Tehát '82 tavaszán elkezdtem körülnézni, merrefelé találhatok olyan munkát, amely új lehetőséget teremthet, amelyben nagyobb örömet lelek, mint az iskolaiban. Egy korábbi munkám által megismert kutató kolléga hívta fel a figyelmemet arra, hogy a Pedagógiai Szemle szerkesztőt keres. És ne szépítsük, be is ajánlott, amikor látta, hogy érdekel a munka. Ekkor ismertem meg Lacit, Ba-

logh Lászlót, a folyóirat felelős szerkesztőjét. Sokszor hallottam tőle ezt, hogy ő „felelős szerkesztő”, azt hiszem, valami törvényi alapja volt, hogy nem főszerkesztője volt a lapnak. Talán kicsit fájts is

neki ez a titulusbeli megkülönböztetés. Jelentkeztem nála, és harminc évem minden öntudatával azt gondoltam, hogy alkalmas is vagyok erre a munkára. Ő kérdezett, meghallgatott, majd kicsit szégyenlősen mondta, hogy van több komoly jelölt is, többek között..., khm, egy iskolai párttitkár is. Végül is engem választottak. Nem tudom pontosan, minek is köszönhettem. A protoktoromnak, a három kolléganőnek, akiknek talán én szimpatikusabb voltam, vagy Laci akarta így... Mindenesetre szeptemberben ott kezdtem, de már nyár-

ra kaptam próbafeladatokat. Könyvkritikákat, kisebb műhelymunkákat, próbáljak belőlük emészthető, olvasható írásokat gyártani, vagy esetleg mondjam ki egyikről-másikról, hogy menthetetlen írás. Nagyon kétségbeestem. Fogalmam sem volt, hogy miként is kezdjek hozzá. Aztán bementem a szerkesztőségbe, és kértem segítséget. Laci kedves, halk mondataival, néhány anekdotával segített megvilágítani, mi is a dolgom, mi is lesz a dolgom. De igazából neki nem is kellett sokat foglalkoznia velem, hiszen akkorra már a szerkesztőségben dolgozó Majzik Lászlóné Kati, Budai Ágnes és a szerkesztőségtől éppen távozó, de a szobában még

ez a műhelymunka, ez a tanulás aztán egy életre meghatározta a szöveghez, az íráshoz, a szerkesztéshez való viszonyomat

évekig velünk maradó Mátrai Zsuzsa olyan kis műhelyt alkottak, akik pontosan tudták, hogy miként kell bevezetni valakit ebbe a munkába. Ez a műhelymunka, ez a tanulás aztán egy életre meghatározta a szöveg-

hez, az íráshoz, a szerkesztéshez való viszonyomat.

Laci pontos és átlátható forgatókönyv szerint vezette a szerkesztőséget. A tanulmányokat lektoráltatta, és az egy-egy lapszámba beválogatott minden írásnak volt gazdája a szerkesztőségben. A havi rendszerességgel megtartott szerkesztői bizottsági üléseken az írás gazdája felvezette az adott tanulmányt, a róla készült lektori véleményt és mindent, amit fontosnak tartott, hogy a bizottság tudjon róla. Emlekeztem szerint én már októberben refe-

ráltam a szerkesztőbizottság ülésén egy-két írásról. Iszonyatosan izgultam, amit Laci néhány kedves, nyugtató szóval próbált oldani, nem túl eredményesen. Aztán lassan bevezetett – ő és a kolléganők csapata – ebbe a munkába is, mint ahogy azt is megtanították, hogy miként kell tapintatosan, ámde szakszerűen megszerkeszteni egy-egy szakmailag érdekes, nyelviileg és szerkezetiileg azonban kiforratlan írást.

Laci 1990-ig volt a lap élén. Én még néhány évig folytattam ott a munkát, majd az intézet más központjába kerültem. Valószínűleg soha nem lettem volna képes a későbbi feladataimat jól elvégezni e nélkül az „iskola” nélkül. ’90 után már ritkán

találkoztunk, és azt is csak késve hallottam, hogy beteg. Utoljára talán a Szebenyi Péter- emlékülésen futottunk össze, ahová kicsit már sántítva, de jókedvűen érkezett. Szemérmesen említette betegségét, de nem panaszkodott. Láthatóan örült a régi barátoknak, kollégáknak.

2009-ben váratlanul ért a halála. Kértem a Szemle akkori főszerkesztőjét, ne feledje a nekrológot. Megnyugtató, megszervezte. És nem néztem utána a lapban, megjelent-e. Egészen mostanáig nem tudtam, hogy végül is nem búcsúztunk el tőle. Kicsit szégyenkezem. Talán még nem késő. Remélem.

Pedagógiai Szemle

XXIII. évfolyam 1. szám

1973 január

VAJTHÓ LÁSZLÓ

Egy elkallódott Bessenyei-kiadvány

Korunk, 1962. 11. 1349-1350.

Megható, hogy néha olyanok, akiket sohasem láttunk, s akikkel posta útján is ritkán érintkeztünk, jobban beleférköznek az emlékezetünkbe, mint akár-hány mindennapi ismerősünk. Ilyen élményem Halmi István. Mindössze néhány levelet váltottunk, azt is nagyrészt elfújta a szél. Arcképét nem bírom. Egyetlen verskötete: Tánccolunk a tűz körül, megvan könyvtáramban. Szép ígéret, szívesen lapozgatom.

A negyvenes évek elején ismeretlen fiatal tanártól kaptam levelet Nagyváradról. Nem volt meglepetés. Egyre-másra érkeztek hozzám levelek, ifjú és örege-dő kollégáktól is, no meg tanítványaiktól: munkálatra jelentkeztek, a Magyar Irodalmi Ritkaságok című sorozatom továbbépítésére. Ez a levél is arról szólt. Csak a boríték hátlapján tűnt fel szokatlanul takarékosnak a feladó címe:

„Halmi István, tanár, Nagyvárad Gimnázium.”

Mit adjanak ki a derék nagyváradiai? Nagy bökkenő volt ez. Maga Halmi is tanácstalan volt, tőlem várta az ötletet. Hiszen lett volna kéziratban felejtett szöveg elég, s volt is már akkora befolyásunk múzeumokban, levéltárakban, hogy hivatalos pecséttel ellátott kölcsönkéreseinket komolyan vették ... Dehát akkoriban már nyugtalanok voltak az állapotok, ritka értéket nem mertem postára adni. Végre mentőötletem támadt. Adja ki újra a Nagyvárad Gimnázium ifjúságunk első kiadványát, Bessenyei Hunyadi című eposztöredékét, melyet 1929-ben Budapesten a Markó utcai VII.-es osztályom hozott nyilvánosságra, sajnos, kevés példányban, úgyhogy hamarosan megint ritkaság lett belőle. Mindjárt el is küldtem a magam egyetlen példányát, azzal a javaslattal, hogy Halmiék modern helyesírással adják közre, hátha így több olvasója akad. Halmi István örömmel fogadta a gondolatot, kivált, hogy Szondy György, a kiváló ifjúsági író, főszerkesztő-helyettes is melegen pártfogolta a vállalkozást. Aztán nagy csend következett. Már-már azt képzeltem, hogy meggondolták a dolgot, kedvüket veszítették. Hanem egy szép napon mégiscsak hírt adtak, megnyugtatót. Aztán megint hallgatás, hónapokig. Kezdték kétségkedni. Ok nélkül, mert darab idő múltán megint jelentkezett az én derék, láthatatlan munkatársam. Tegezett végre. Boldog voltam, hogy ez a kedves vadóc kezdett bizalmasabb lenni. Egyébként nem sok jót mondtak a szemlátomást izgatott, sietős sorok: „Ha babonás volnék, kapcsolatot keresnék a kiadásra szánt munka és behívásaim között. Most harmadszor fogtam hozzá a tervhez, harmadszor kaptam behívót. Legutóbbi levelemben – szinte érezve ezt – azt

írtam, hogy arról is gondoskodom, hogy ha engem megint behívnak, két kollégával is megbeszéltem, hogy átvegye a munkát; mondanom sem kell, hogy ez alkalommal mindkét kollégát behívták velem együtt.

Keresnék egy másik kollégát, hogy rábízam, de amilyen a mi tanári karunk helyzete, ez – azt hiszem – példa nélküli... 12 rendes tanárunk volt az év elején, közülük kettő meghalt, az egyik Ukrajnában. Négyen az év eleje óta megszakítás nélkül teljesítenek katonai szolgálatot, most ismét vonulunk be. Ilyen körülmények közt egyelőre visszaküldöm a Bessenyei-példányt. Természetesen – ha hazakerülök – ismét jelentkezni fogok, bár arról, hogy a munkához még a folyó évben hozzákezdhesünk, azt hiszem, végleg letehetünk.“ Eszembe jutott Bessenyei György egész kálváriája, sziszifuszi küzdelme emberekkel, körülményekkel, vaksággal, kásahegyekkel. Lám, legújabb támasztatói is az ő sorsát élik tovább.

Válaszom biztatás volt, amennyire lehetett. Visszaküldtem egyetlen Bessenyei-példányomat is: ennél reménykeltőbbet nem is cselekedhettem volna.

Tenger idő telt el megint, nekem legalább úgy rémlett.

S lám, egyszer csak jött jó üzenet is, kárpótlásul. Levél nélkül jött-e, egyenesen a nyomdából? Vagy Halmi István is írt hozzá néhány sort? Már nem emlékszem rá annyi idő kódén át. Vastagocska volt a küldemény: megérkeztek az első hasábok.

Mindjárt elvégeztem a szerkesztői korrektúrát, s még aznap postára tettem. Most már nyugodt voltam. Halmi István kollégám, munkatársam szívósságában meg a nyomda elkezdett munkájában rendületlenül bízva, nem látszott többé olyan hosszúnak a következő hetek-hónapok sora. Végre, 1944 áprilisának vége táján megjött az egész anyag, előszóval, mely így kezdődött: „Ezt a könyvet kiadta 1944 márciusában a nagyváradi Dr. Kecskeméti Lipót zsidó gimnázium 1943–44. évi hetedik osztálya.“ Következett az igazgató, a diák-famulusok, fiúk és lányok neve. Székely Béla tanár írta az előszót, a sajtó alá rendezést Halmi István végezte.

A könyvet az osztály két elhunyt irodalomtanára, Révész György és Szilas Izidor emlékének szentelték.

A sajtó alá rendezésen meglátszott, hogy akik végezték, minden lelkeségük és önfeláldozásuk ellenére jó ideje el voltak zárva a forrásoktól, de így is nagyon megörültem neki, s javígtattam, amit javíthattam. Siettem postára tenni az anyagot.

Pár nap múlva visszaérkezett a csomag, a hátapon vignettával, rajta ezzel a szóval: ELKÖLTÖZÖTT.

Székely Bélával később egy tanári konferencián találkoztam. Tőle tudtam meg, hogy Halmi István elpusztult.

Azért él ő, kidőlt munkatársaival, a Bessenyei-gondolatban.



Szabadiskolai jelenetek





GERGELY FERENC

A pedagógustársadalom fegyelmezése (1919–1926)

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a magyar nevelői társadalom, ezen belül főként a néptanítók helyzetét elemzi 1919 és 1926 között, a korszak és a téma gazdag irodalmát, sajtóját hasznosítva, rámutatva a levéltári források országos feltárásának hiányára. A Tanácsköztársaság bukása, az ország területi megcsonkítása utáni felelőskeresésben (mikor pedig a legnagyobb szükség lett volna nemzeti összefogásra) nagy hangsúlyt kapott az értelmiség, ezen belül is a pedagógusok szerepe. A 133 nap során kinevezett igazgatókat leváltották, a pedagógusoknak számot kellett adniuk, mit tettek és mit tanítottak a két forradalom alatt. Utasítások születtek a tanítás kötelező, keresztény-nemzeti szellemiségéről. A fehérterror, majd az igazolási eljárások során törvénytelen ségek, kegyetlenkedések is előfordultak. Ezek ellen a Szociáldemokrata Párt, a szakszervezetek és a baloldali sajtó tiltakozott. A tisztogatás irányítója a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban felállított Állandó Fegyelmi Bizottság volt. Kiemelt figyelem fordult a zsidó pedagógusok szerepvállalására, akik szembe tünően nagy számban álltak a két forradalom törekvései mellé, segítették célkitűzéseik gyakorlati megvalósítását. A pedagógusok helyzetét súlyosbította az általános szegénység, munkanélküliség. Szükséges volt az oktatási rendszer olcsóbbá tétele, a nevelés nemzeti jellegének fokozása, a polgárosodást eredményesebben szolgáló oktatás. Ugyanakkor alkalmazkodni kellett az ország új méretéhez, ez – többek között – tanítók elbocsátásával járt, melynek politikai okai is voltak.

Kulcsszavak: *Tanácsköztársaság, Horthy-korszak, neveléstörténet, néptanítók, Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium*

KIREKESZTÉS ÉS „NEMZETI EGYSÉG”?

Az elmúlt évtizedek alatt tanárként és történészként egyaránt foglalkoztatott a kérdés: miért olyan kapkodós a történelmünk? Kormányzataink miért siettetik mesterségesen a problémamegoldást?

A túlzott sietség nem túl drága-e mindannyiunknak? Arányban van-e a problémáink megoldására fordított energia, tudás, pénz a kimutatható eredményekkel? A társadalom egészét, ezen belül az egyes állampolgárokat, csoportokat, vallási közösségeket, önszerveződő társadalmi szervezeteket érő, szinte folyamatos és a szűkésnél jóval nagyobb stressz, a szüntelen

izgalmi állapot, lelki feszültség milyen leírható károkat okoz, mekkora pusztulást idéz elő, generációkon is átívelően? Miért nem sikerül tartós „nemzeti egységet” teremtenünk, a pillanati fellángolásokon túl,

legalább a mindenkori „sorskérdéseket” illetően? Miért gondoljuk azt, hogy a politikai hatalom sikeres megragadása egyúttal a sikeres problémakezelést is garantálja? Ez az írásom a pedagógusok szorongatásairól szól, azt szeretné elérni a károk felmérésével, hogy olvasóim töprengjenek el a történeteken, majd kutatásaikkal, véleményeikkel, állásfoglalásaikkal járuljanak hozzá egy konstruktív társadalmi magatartás formálódásához is.¹

ESÉLY: ROSSZKOR. MEGOLDÁS: FELEMÁS.

A történetírás által kronológiai kalodába zárt „rövid” 20. század (1914–1991) az átélőknek, a magyar társadalom döntő többségének – beleértve az uralkodó köröket is – inkább végtelenül hosszúnak tűnhetett. Megrázkódtatások láncolatából állt, melyekben hol a politika, hol a gazdaság volt a domináns elem. A közoktatás és a közművelődés ezek hálójában vergődött. A dualizmus kora látványos eredmények születésének ideje volt. Ugyanakkor számos, a magyar élet modernizációját akadályozó probléma még megoldatlan volt; ezek egymásra torlódtak, és a tömegek elégedetlen-

ségének hullámain döntési helyzetbe került kormányzatok az I. világháború éveiben, majd a háborút követő két forradalom rendkívüli viszonyai közepette igyekeztek

ezeket megoldani.

A rendkívüli idők kínálta-követelte eszközökkel és módszerekkel. Magyarország 1918-ra végveszélybe került: a négy éve tartó öldöklés fájó **embervesztése** mellett, a **gazdaság, a mindennapi létbiztonság és az oktatás-nevelés helyzete is kétségbeejtően alakult**. Bomlás, hanyatlás, s vele kiáltó ellentétben

kevesek hirtelen gazdagodása a végsőkéig fokozta az elégedetlenséget. A váratlanul ránk szakadt nemzeti függetlenség széleskörű nemzetközi támogatást és belső társadalmi összefogást, legalább a nagy pillanathoz illő nemzeti egységet igényelt volna. Ehelyett a teljes nemzetközi elszigeteltség és a szembenálló társadalmi-politikai erők egymásnak feszülése növelte a bajt. A „történelmi” Magyarország területén idegen hadseregek erői állomásoztak, a szomszédos népek sovénizta politikai csoportjai pedig, kormányaik útján, az ország teljes felosztásán munkálkodtak. A két forradalom, az „őszirózsás” és a „proli-diki” (Tanácsköztársaság) ebben a rendkívüli helyzetben, a **valóságtól elrugaszkodva, ugyanakkor hivatkozva arra**, harcot hirdetett és folytatott, olyan, az események sodrában állandóan módosult tervek keresztülhajszolása érdekében, melyek gyakran utópiának, feleslegesnek, sőt ártalmasnak bizonyultak. A Tanácsköztársaság vezetői néhány hónap alatt szerették volna elérni a teljes magyar élet új „vágányokra”

¹ Tanulmányunk a tanítók, tanárok huszadik századi sorsával foglalkozó nagyobb dolgozat első része. A kéziratból az idén már megjelent az Új Pedagógiai Szemleben egy másik fejezet: *A B-lista és a pedagógusok* (Gergely, 2014).

állítását. Miközben átmeneti sikereket értek el a frontokon, a terrorral, a harcos ateista gyakorlattal, a mezőgazdaság, a közoktatás átalakítása során tett átgondolatlan lépésekkel maguk, tehát a **„modernizáció” gondolata és gyakorlata ellen hangolták az ország lakosságának többségét.**

Törvényszerű volt a nagy kísérlet bukása, elkerülhetetlen a restaurációs erők visszataszító visszavágása. A magyar lét alapjainak gyökeres megváltoztatása mint fő feladat, továbbra is fennállt. Ezt lehetett tagadni, magyarázni, megoldását újra meg újra elodáztatni, de semmissé tenni nem.

A közoktatás és a közművelődés ügye, benne a magyar pedagógustársadalom egészének helyzete, működése – az óvodai dolgozóktól az egyetemi oktatókon át a miniszterekig – az előzőekben jelzett körülmények között alakult, s hatott vissza azokra, közvetlenül és távolokban egyaránt. A továbbiakban ennek a folyamatnak egy részére, a pedagógusok, ezen belül is **elsősorban a néptanítók** forradalmak alatti és utáni helyzetére összpontosítjuk figyelmünket.

TÖRTÉNETÍRÁS „ÜNNEPLÖBEN”

Először is áttekintjük azt a nagyszámú és egyre szilárdabb tárgyi alapokon nyugvó, ugyanakkor szemléletében és előadásmódjában is változó irodalmat, amely a kutatónak segítséget és feladatot egyaránt jelent.

Az első említésre érdemes művek létrejöttében az események közvetlen, személyes átélése párosult a sebtében összegyűjtött dokumentumok mélyebb, tudományos elemzésének, szakmai vitájának és a higgadt mérlegeléshez nélkülözhetetlen

távlatának hiányával. A *Gratz Gusztáv* szerkesztette kötetekről van itt szó, melyeket a forradalmak ismert kutatója, *Hajdu Tibor* a következőképpen értékeli: „a Tanácsköztársaság történetével foglalkozó konzervatív irodalom egyet kíván bizonyítani: a szocialista rendszer mindenképpen életképtelen, különösen pedig idegen a magyar nép lelkétől és vágyaitól” (*Hajdu, 1969*). A *bolszevizmus Magyarországon* című kötet negyedik könyve szólt a kultúráról, ezen belül a közoktatásról. Mindhárom szerző, különösen *Imre Sándor* elismeréssel ír a Közoktatásügyi Népbiztosságról és a proletárdiktatúra mellé álló pedagógusok lendületes, sőt, szenvedélyes működéséről.² Törekvéseik – hangsúlyozták – lényeges kérdésekben régóta indokoltak voltak. A kudarcot két tényezővel magyarázták: nem sikerült a közvélemény megnyerése és a szükséges pénzügyi fedezet előteremtése sem. Számos kritikájuk indokolt, termékeny viták alapját képezhette volna. Mi csak egyet idézünk *Imre Sándor* figyelmeztetéseiből: „Majd ha részletesen megírja valaki – olvasható a népoktatásról szóló alfejezetben – a diktatúra négy hónapjáról a magyar nevelés történetét, egyenként kell számba vennie a népbiztosságnak nemcsak legfőbb irányítóit, hanem a kisebbeket is. Pusztán a személyek lelkületének, e feladatra való felkészültségének s e kettőből fakadó magaviseletének az elemzéséből lehet majd megállapítani: miért volt a közoktatás egyes ágaiban különböző hatása a proletárdiktatúra kormányzatának, s mik voltak a rejtett mozgatói az intézkedéseknek” (*Gratz, 1921, 623. o.*).³ Ugyanakkor sem *Imre Sándor*, sem a kötet többi szerzője nem tért ki a múlhatatlanul szükséges közoktatási-közművelődési reformok elmaradásának részletes indoklására. A for-

² A negyedik, *Kultúra* című kötet szerzői: *Imre Sándor, Riedl Frigyes és Császár Elemér*. A bevezetőt *Balanyi György* írta.

³ Ugyanitt olvashatjuk azt is: „pártpolitikai eszközzé süllyesztették az iskolát és a tanítót”.

radalmak gyakorlatának bírálataánál pedig hiányzott a rendkívüli helyzetből adódó esendőségek méltányos kezelése.

A *Kaas-Lazarovits*-féle kötet 1930-as müncheni, majd 1931-es londoni megjelenése után (*Kaas és Lazarovits*, 1930), mely a nyugati közvélemény számára próbált el-, illetve a közvélemény előtt leszámolni a forradalmakkal, **hosszú szünet következett** a forradalmak történetének kutatásában, az esetleges új eredmények közzétételében. A folytatásról ismét *Hajdu Tibor* idézzük: „A marxista-leninista irodalom feladata lett volna a lenini eszmék előretolt állásának, a Magyar Tanácsköztársaságának beható elemzése és méltatása. Ámde a kommunista történetírára fokozottan állt az, ami általában jellemezte a historiográfia viszonyát a Tanácsköztársasághoz. A Tanácsköztársaságot nagy politikai jelentősége és összefonódása az utána következő évtizedek problémáival az érdeklődés középpontjába állította ugyan, de gátolta is történetének részletes és hű megírását” (*Hajdu*, 1969).

Szántó Béla emlékiratai kéziratban maradtak.⁴ „Nem véletlen – írja *Hajdu* –, hogy még az első terjedelmesebb, minden fő kérdésre kitérő népszerű összefoglalás sem nálunk jelent meg”, hanem a Szovjetunióban *M. F. Lebov* tollából, 1959-ben (u. o.). *Hajdu Tibor* monográfiái a két forradalomról 1968-ban és 1969-ben kerültek az olvasók kezébe. Ezeket a szerző – követendő szerénységgel – első kísérletnek tartotta.

A *Gratz* szerkesztette 861 oldalas kötetben 123 oldal szól a kultúráról és a közoktatásról. *Hajdu* az őszirózsás forradalomról értekezve a 469-ből mindössze egyet, a

Tanácsköztársaságról szóló kötetben pedig a 461-ből nyolc oldalt szentelt a kultúrának és közoktatásnak. Kifogásolta, hogy a *Gratz* szerkesztette kötet szerzői csupán a TAGYOB⁵ anyagára támaszkodtak, ő viszont *A forradalom és kultúra* című fejezet közoktatásról szóló részéhez (447. o.) mindössze egy *Kelen Jolán*- és egy *Ladányi Andor*-írást hasznosított.⁶

Az első magyar proletárdiktatúrát a **személyi kultusz** kiteljesedésének éveiben a **himnikus hangvételű kultuszirodalom** és történetírás szorosan összekapcsolta *Rákosi Mátyás* alakjával, 19-es szereplésével. 1919 és veteránjai az állampárti diktatúra évtizedeiben a hatalmat birtokló kommunista párt ideológiai és gyakorlati támaszai voltak. Minden **politikai válság idején az ő hősi küzdelmüket tárta olvasói elé** a pártsajtó, a veteránok pedig, eleget téve a protokoll-meghívásoknak, elérzékenyülve meséltek a felejthetetlen 133 napról kisiskolásoknak, úttörőknek, ipari tanulóknak és termelőszövetkezeti fiataloknak.

1953-at követően a történeti kutatások is lélegzethez jutottak. Az 1956-os forradalom és szabadságharc leverését követően pedig ismét felértékelődött a magyar forradalmi munkásmozgalom, ezen belül is a hazai kommunista múlt története. A két világrendszer békés egymás mellett élése (a '60-as évek első éveitől számított új történelmi szakasz), a felerősödő ideológiai versengéssel együtt, további lökést adott a két forradalom és az 1944-ig terjedő időszak, az ún. Horthy-rendszer kutatásának. Elsősorban az **évfordulók adta lehetőségeket kihasználva**, de az oktatás és a pártpropaganda szükségleteitől is készítve, 1959-ben, 1961-ben, 1963-ban, 1968-ban,

⁴ *Szántó Béla* kéziratára Hajdu Tibor utal (*Hajdu*, 1969, 410. o.)

⁵ A Tanácsköztársaság Történeti Adatainak Gyűjtésére Szervezett Országos Bizottság.

⁶ Egyik mű sem tesz említést annak a 877 ezer könyvnek a megsemmisítéséről, melyek a Szent István Társulat tulajdonát képezték. Hallgatnak a lefoglalt művek számáról, a szerzőikről, de a „fehérek” ilyen irányú visszavágásáról is. Lásd A magyar kormány 1919. évi 6.221 ME. sz. rendeletét.

valamint 1979-ben számos dokumentumkötet, bibliográfia, levéltári forrásjegyzék és ismertetés, helytörténeti dokumentumkötet és tanulmány jelent meg, köztük oktatási és művelődéstörténeti tárgyú is. (*A magyar tudománytörténet*, 1971, 496–543. o.)

A „tabukérdések” továbbélése ellenére a neveléstörténeti tárgyú tanulmányok, dokumentumkötetek és összefoglaló művek forrásbázisa szélesedett, nagyobb figyelmet kaptak a fővároson kívül történetek, az értékelések is **elmozdultak**

az egyoldalú dicshimnuszok zátonyáról.

Elsősorban *Köte Sándor*, *Kelemen Elemér* és *Szabolcs Ottó* munkái adtak okot bizakodásra. Ezt a várakozást *Kelemen Elemér* váltotta valóra (2008), s *Donáth Péter* nagy horderejű, rendkívül adatgazdag, megközelítésében újszerű, előadásmódjában körültekintő és szellemes műve teljesítette ki (2009). Minderre már a sokadik „rendszerváltást” követően, azaz 1989 után, sőt, a 2000-ik évet is átlépve került sor. Ugyanakkor a köztörténeti összefoglalásokban kísért a múlt, lassan halványul a gazdaság- és politikatörténeti dominancia, nehezen tör utat magának a „totalitás” és a „kis” történetek szükséglete.⁷

1918 és 2013 között **kilencvenöt év** telt el. A XX. századról könyvtárnyi történeti mű született. Mégsem hagyhatjuk

szó nélkül, hogy az **alapvető** levéltári forrásanyag, esetünkben az oktatás-nevelés és művelődéstörténet **forrásanyaga ma sincs birtokunkban**, hiányát témánk feldolgozásánál is fájón nyugtáztuk. Ez részben a kutatókon kívül álló okokkal

magyarázható, részben a neveléstörténet-írás lebecsülésére vezethető vissza. Ez a dolgozat, azon túl, hogy ismét felhívja erre a figyelmet, szerény mértékben enyhíteni is próbál ezen a helyzeten.⁸

Mielőtt néhány kérdést részletesebben is szemügyre vennénk, olvasóink figyelmébe ajánlunk két adatot, a pedagógusok (tanítók-tól az egyetemi oktatókig), valamint tanítványaik (minden növendék az elemi iskolásoktól a felsőfokú oktatási intézményekben tanulókig) létszámát az 1919/1920-as tanévben. A 284 919 tanulót/hallgatót 20 840 oktató képezte/nevelte. Külön említjük a 16 313 néptanítót, az 56 541 középiskolást, valamint a 18 449 főiskolást/egyetemistát (*KSH évkönyvek*). Közülük kerültek ki történetünk forrásokban is megörökített szereplői. A számok ismeretében **minden olvasónk eszközölhet összevetéseket**, végezhet számításokat a részvétellel, aktivitással, büntetésekkel, veszteségekkel kapcsolatban.

⁷ E téma kutatása és feldolgozása során is bebizonyosodott az, hogy „kis” történetek nélkül nem lehet hiteles „nagy” történetet írni, és fordítva. A nagy összegzések nem „élnek”, nincs hangulatuk, légkörük, ha kísérletet sem tesznek a korabeli életérzés megidézésére. Az irodalmi művek ezért nélkülözhetetlenek egy-egy korszak ábrázolásánál.

⁸ Hiányoznak a forradalmak időszakára visszatekintő tanszabványok, viták jegyzőkönyvei, illetve ezeknek a tanterületi főigazgatóságok által véleményezett és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban felterjesztett változatai. Ez a felekezeti iskolákra is vonatkozik. Nem kerültek elő a fegyelmi eljárások eredményeit tartalmazó megyénkénti táblázatos és szöveges kimutatások sem. Ugyancsak hiányoznak azok a statisztikai jellegű összegzések, melyeket a megtorlás elől menekülő tanítók felkutatása érdekében kellett készíteni a tanügyi hatóságoknak. Ezek hiányában nem lehet részletes, országos áttekintést adni sem a „vörös”, sem a „fehér” terror áldozatairól, sem a fegyelmi, illetve bírósági eljárásokról, de még a büntető jellegű magukon viselő B-listázásokról sem.

AZ OKOKRÓL ÉS A FELELŐSÖKRŐL

Az I. világháború végén Magyarország (a „történelmi Magyarország”), Európa hajdan erős védőbástyája – így búsongott a nemzeti beállítottságú sajtó –, romokban hevert.⁹ Milyen okok vezettek idáig? Kik a felelősök? Mit kell tenni a teljes megsemmisülés elkerülése érdekében? Ilyen, és ehhez hasonló kérdések tartották izgalomban a közvéleményt, a napi megélhetésért folyó erőfeszítések közepette is. Érthető, hogy a felelősség kérdése az oktatási rendszerrel, s benne a pedagógusok, mindenekelőtt a **néptanítók** szerepével kapcsolatban is felmerült. A felnövekvő nemzedékek nevelésében/képzésében játszott **szerepüket túlértékelve**, ennek mértékében vetették fel felelősségüket. Az élmények frissek, a sebek nyitottak voltak, a józan mérlegelés helyett a szenvedélyek irányították a tetteket.

A restaurációs erők gyengék voltak, a brutális rendcsinálásnak nem akartak, de nem is lettek volna képesek

határt szabni. Ne gyűlölködjünk! – figyelmeztettek olvasóikat az újságok. (Lásd *Az Újság* és a *Magyarország* 1919. szeptember 28.-ai számainak 1. oldalát.) A józan hangra, jön-jön az a miniszterelnö-

köktől, a belügyminiszterektől vagy éppen a baloldal üldözöttjeinek védelmére kelő Népszavától, még hosszú hónapokig alig hallgatott valaki. A pedagógustársadalom és az ifjúság '18-19-es magatartásának megítélésére is rányomta bélyegét ez a bosszúsomjas, keserű hangulat. A feszültség mértéke, a proletárdiktatúra maradványai-

a pedagógustársadalom és az ifjúság '18-19-es magatartásának megítélésére is rányomta bélyegét ez a bosszúsomjas, keserű hangulat

nak felszámolása, a konszolidációs eszközök és módszerek megválogatása és alkalmazása, valamint a „vétekese” **felelősségre vonása** – már csak az idegen megszállók átmeneti jelenléte miatt is – az **ország egyes vidékein más és más volt**. A „bűnös városban” történekről aránytalanul többen tudunk, mint az országszerte zajló eseményekről. „Annak, aki a tanácsrendszernek nevezett rémuralom történetét meg fogja írni, külön fejezetet kell szentelnie a fővárosi tanítóság szerepének ebben a nagy összeomlásban...” (Lásd a *Magyarország* 1919. október 5-ei számának 5. oldalát.) Az Új Nemzedék ezt a szerepet „szégyenteljesnek” minősítette, fő okát pedig a destruktív elemek, „kótyagos” tanítók számának rohamos növekedésében jelölte meg. Ezek közül került ki az új iskolavezetők 80%-a. A statisztikai adatokkal való hadakozás, a „számháborúsi” 1919. augusztus 1-jével vette kezdetét, és, mint látni fogjuk, a zsidó/izraelita tanítók/tanárok részvételével kapcsolatos vitákban csúcspontba ért.

Felmerült a férfi és női résztvevők arányának, részvételük hevességének problematikája is. A nők szereplését „férfiasabbnak” ítélte az *Új Nemzedék*.

A *Gratz*-kötet szerzői is említésre méltóan

tartották a **nők viszonylag nagy számát** a kárhoztatott 133 nap alatt (*Gratz*, 1921, 621. o.).¹⁰ Idővel fontosabb kérdések kerültek a viták középpontjába, a vélemények is szabadabban ütköztek a politika színterein, főként a Nemzetgyűlésben. Az egyoldalú, alpári hangú elutasítást, szidalmazást viszszaeszközölték a higgadtabb, tárgyilagosabb

⁹ A „nemzeti” sajtó széles körben alkalmazott ilyen bombasztikus megfogalmazásokat.

¹⁰ Ezt ezen kívül is számos forrásunk említi. A női résztvevők viszonylag magas száma, a férfiakét túlszárnyaló szenvedélyes fellépése elnyomottságukkal, emancipációs törekvéseikkel függött össze.

megítélések. A megszólalók a tapasztalatok összegzésére, a legfontosabb tanulságok megfogalmazására, a sürgős teendők számba vételére törekedtek. A Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztériumhoz (VKM), a székesfővároshoz, a megyék vezetőihez forduló „monstre” pedagógusküldöttségek, amelyek memorandumokban összegezték képviselteik kéréseit, a vezető tisztségviselők válaszaiban érzékeltették az egységes elítélés helyébe lépő árnyaltabb megítélést. Például *Bódy Tivadar* polgármester-helyettes 1920 márciusában a következőket hangsúlyozta egy pedagógusküldöttség előtt: „Igaz ugyan, hogy a tanítók közül került ki a legtöbb kommunista, de a küldöttség, és azok, akiket képviselnek, a főváros és a haza leglelkesebb hívei” (*Magyarság*, 1920. március 20. sz., 7. o.). A Nemzetgyűlés 1921. június 9-i ülésén *Usetty Ferenc* képviselő meggyőződéssel hirdette: „Az olyan tanfőúr, aki hivatása magasztán nem áll, irgalom nélkül el kell távolítani az iskolából. (Úgy van! Úgy van!) Ne essünk a múlt hibáiba. A gyermekek jövőjét nem bízhatjuk mindenkire, hanem csak olyan emberekre, akikről joggal elmondhatjuk, az istenek kedveltei. Kiválasztásuk a legnagyobb gonddal történjen, munkájukat pedig becsüljük meg jobban” (*Nemzetgyűlési Napló*, 1921. június 9., 603. o.). „Sajnos a múltban – hangoztatta *Mózer Ernő* képviselő – a magyar tanítósággal és papsággal a kormányok vajmi keveset törődtek. A páriái voltak a mi társadalmunknak. [...] Nekünk [...] olyan anyagi és erkölcsi helyzetbe kell őket juttatni, hogy ne legyenek kénytelenek nyomorogni. Segíteni kell őket, hogy állandóan dolgozhassanak. Ebben az esetben – szemben

1919-cel – képesek lesznek ellenállni a jobb megélhetést ígérő baloldali csábításnak, és eredményesen munkálkodni a nemzeti gondolat térhódításán, s a revízió. Az össz-

az összeomlás »ezernyi« oka közé tartozik a pedagógusképzés alacsony színvonala, az, hogy a pedagógusok nem ismerték mélyebben növendékeik személyiségét, és elhanyagolták a gyakorlati életben hasznosítható ismeretek oktatását

szeomlás »ezernyi« oka közé tartozik a pedagógusképzés alacsony színvonala, az, hogy a pedagógusok nem ismerték mélyebben növendékeik személyiségét, és elhanyagolták a gyakorlati életben hasznosítható ismeretek oktatását.” (*Nemzetgyűlési Napló*, 1920. december 22. sz., 328–330. o.).

ZSIDÓ PEDAGÓGUS: BÚNBAK ÉS/VAGY KÜZDŐTÁRS?

Az »ezernyi« ok között kitüntetett helyet foglalt el a hazai zsidóság magas részvételi aránya a századelő politikai-szellemi szervezkedéseiben, a forradalmak előkészítésében és vezetésében. Különösen szembevetendő ez a »felülreprezentáltság« a kulturális élet területén, valamint a közoktatásban. Utóbbi a legújabb történeti irodalom is bizonyítja (*Gyurgyák*, 2001). A korabeli »nemzeti« sajtó pedig mindent megtett annak érdekében, hogy a friss adatokat táblázatokba szedve súlykolja: a háború haszonélvezői, a hadimilliomosok zsidók, a politikai okból letartóztatottak többsége zsidó, a szabad pályákra előkészítő iskolák (pl. felsőkereskedelmi iskolák) tanulóinak zöme ugyancsak zsidó. Ők szerepeltek elsősorban az elbocsátandó pedagógusok és tanulók/hallgatók jegyzékein. Politikusok és közigazgatási testületek dolgoztak ki törvényjavaslatot, hoztak határozatot a szabadkőművesek kizárásáról az ország vala-

mennti intézményéből és közhivatalából, Budapesten a keresztény iskolából. Követelték, hogy a forradalmak alatt kompromittálódott tanítót és tanárt pedagógus pályán ne lehessen alkalmazni, s ha mégis, a nemzeti és keresztény szellem kialakítására közvetlenül alkalmas tantárgyakat (magyart, történelmet) ne taníthassanak. (Lásd *Zákány Gyula* nemzetgyűlési képviselő 57. sz. indítványát.) Ezek mellett alig hallatszott a *Budapesti Fehér Újság* figyelmeztetése: nem minden keresztény tisztességes, s nem minden zsidó gazember! (1919. november 27. sz.).¹¹

Ez a lapos, visszás, történeti elemzésnél szinte használhatatlan megjegyzés arra mégis elegendő, hogy jelezze: a hazai zsidóság magatartása a forradalmakkal és a polgári rend jogfolytonosságának helyreállításával kapcsolatosan bonyolult képlet. Ezt témánk esetében is szem előtt kell tartanunk. **A két végpontot**, szélső magatartásformát, egyfelől a „hitehagyott”, kizárólag a szélsőbaloldali politika képviselésével azonosuló, másfelől a fennmaradását, érvényesülését a többségi, jelen esetben a keresztény-nemzetinek mondott magyar társadalomba való, **fenntartás nélküli beolvadásban** látó csoport képezte. Előbbi vesztesként hagyta el a magyar belpolitikai küzdőteret, utóbbi minden igyekezetével bizonyítani kívánta nemzethűségét,

a revízió szolgálatára való alkalmasságát. A forradalmakban szerepet játszó zsidó vezetők sorsának alakulásáról, benne a közoktatás és közművelődés területén szerepet játszókéiról tájékoztat az irodalom. Az alkalmazkodó zsidó pedagógusokról, helyzetmegítélésükről, a forradalmakról,

a restaurációról, a zsidó iskolaügy állapotáról és távlatairól hangoztatott nézeteikről közlünk most itt néhány jellemzőnek tartott adatot.

Az Izraelita Tanügyi Értesítő 1920 januárjában így összegezte – az egyesület titkári jelentését idézve – a „lefolyt nyolc hó-

nap” történetét: ez volt a magyar izraelita tanítóság **legsomorúbb** korszaka. „Bánatos szívvel gondolunk a nagy veszteségekre, melyet a kommunizmus szerencsétlen uralma a nemzeti nevelésre és a zsidó iskoláinkra és a zsidó tanítóság legnagyobb részének lelki életére gyakorolt.” De „elvonult a vihar, kibontakoznak megint az épület körvonalai és hálaének kél ajkunkon...” A folytatást akár *Haller István* miniszter¹² is mondhatta, írhatta volna: nem kell új épület, nem kell új program: „a vallás, haza, erkölcs és tudás szent eszméi” adottak. A zsidó tanítók – hangsúlyozták a visszatekintők – a proletárdiktatúra alatt is ezek szellemében dolgoztak (8. o.).¹³ *Polnay Jenő* az Országos Magyar Zsidó Szövetség nevében a következőket nyilatkozta a *Bu-*

¹¹ Diósgyőr vezetése például nem engedélyezte zsidó ember letelepedését a városban.

¹² *Haller István* (1880–1964) több ellenforradalmi kormánynak is propaganda vagy kultuszminisztere, ő készítette elő, illetve terjesztette be a parlamentnek a numerus claususról szóló törvényjavaslatot.

¹³ Ugyanez a lap 1918. november–decemberi számában közölte *A lelkek forradalma* című írást. Idézzük: „A magyar tanítóság erői hittel és lelkes bizalommal köszöntik a demokrácia fényes diadalát [...] **mi voltaképpen régtől fogva a forradalom eszmekörében éltünk**. A mi lelkünk mindig lázongott a régi rend ellen [...] Ha már nem lehattünk a forradalom első pionírjai, legyünk annál kitartóbb, annál lelkesebb építőmesterei.” Az átkeresztelkedési és névmagyarosítási „hullám” is a bizonytalanság, a félelem jelenlétére utal.

dapesti Fehér Újságnak 1919. november 27-én: „Magyarország felett **egy rossz szellő** suhintott végig, amely keresztüljárt tisztos, magyar érzelmű embereket is, olyan nyomokat hagyva ott, amelyek a politikai és társadalmi élet nyugalmába is belesüvítettek, hogy gyűlöletet ébresszenek fel polgártársban, polgártárs iránt. Ez a rossz szellem megbénította egészséges gondolatainkat, féktelensége úrrá lett rajtunk és ellene nem tudtunk védelmet keresni [...] Őszinte megelégedésünket fejezzük ki a keresztényeknek, pártokba való tömörülésükért [...] Ugyanígy cselekedjen a zsidóság is, amelynek ez most különösképpen kötelessége, hogy bebizonyítsa a magyar haza iránti törhetetlen ragaszkodását. A zsidóság **már rá is lépett** erre az útra.” A *Zsidó Szemle* 1921. november 4-ei számának első oldalán feltett kérdése: „Fátyolt a múltra?” indokolt volt.

De a brutális fehérterror és harsány antiszemitizmus lassú visszaszorulása, a helyébe lépő „csendes” antiszemitizmus és intézményesült erőszak a hivatalos zsidó vezetőket is arra készítette: **örömmel** fogadják, hirdessék a zsidó oktatásügy terén mutatkozó eredményeket, és **szelíd aggódással** tegyék szóvá a vállalt asszimilációt veszélyeztető kormányzati lépéseket. „Az ország különböző részéről azon örömdetes hírt vesszük – írta az *Izraelita Tanügyi Értesítő* 1920-ban –, hogy hitközségek, melyek a '70-es évek óta a felekezeti iskolákat beszűntették, az új tanévvel azokat újra megnyitották.” Pest, Kecskemét, Debrecen, Óbuda példázza ezt. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1920 nyarán nyilvánossági jogot adott a Zsidó Gimnáziumnak, elismerve a jogát az önálló, felügyelet nélküli működésre. „Adja Isten – hálálkodott az *Izraelita Tanügyi Értesítő* –, hogy mind a magyarság, mind a zsidóság komoly hasznát lássa.” (1920. V-VIII. 48. o.) Ez év márciusában megalakult a

„Héber Tanerők Szövetsége”, a 'Hisztadrot Hanozim Haivrim b' Budapest', amelynek célja a héber nyelv terjesztése és tanításának egységesítése volt. A Zsidó Gimnázium Baráti Köre és a Zsidó Egyetemisták Nemzeti Szövetsége szintén az együttműködés szellemét képviselte.

Aggódalomra adott okot a tanítóhiány, képzésük évtizedek óta húzódó megoldatlansága, a *numerus clausus* és annak „aláfele” történő kiterjesztésére módot adó középiskolai felvételi rendszer. A „zord idők szomorú bélyegét” magukon hordozó jelenségek ellenére – sugalmazta a sajtó – a zsidó felekezeti tanügy „hatalmas fejlődésnek indult...” (*Izraelita Tanügyi Értesítő*, 1921. május-július, 72. o.). A viharfelhők átmenetileg valóban elvonultak, de a felhőtlen égboltról csak ábrándozni lehetett. Az *Ungváry Krisztián* által felvetett beolvadási feltételek alakulása sem bel-, sem külpolitikai vonatkozásban nem adott okot bizakodásra (*Ungváry*, 2012).

CSAK EGY IRÁNY LEHETSÉGES!

A „piszkos munkát” ezúttal is a szélsőjobb oldali katonai és civil erők kezdték, boszszúszomjtól hajtva, minden törvényességet mellőzve, szabad utat engedve a legalantasabb emberi ösztönöknek, indulatoknak, szenvedélyeknek. A tanácsszervek helyébe lépő régi/új államigazgatási szervek egyrészt bekapcsolódtak a „rendcsinálásba”, másrészt törvényes látszatát igyekeztek kelteni a történeteknek. Az országos és helyi szervek állást foglaltak a forradalmakkal szemben, és hitet tettek a keresztény-nemzeti Magyarország védelme és megerősítése mellett. Minden, 1918. október 31-e és 1919. augusztus 1-e között hozott intézkedést, törvényt és rendeletet semmissé nyilvánítottak, a kinevezéseket hatálytalanították,

az 1919 nyarán kiadott rendelkezéseket nem tették közzé a Hivatalos Közlönyben. Országos körözést adtak ki a népbiztosok és más baloldali vezetők ellen. A megyék hasonló kiadványaiban minden pedagógust felszólítottak: azonnal jelentkeznek a munkahelyén. Megkezdték a pedagógusokra vonatkozó statisztikai adatok gyűjtését.

A Közoktatásügyi Népbiztosság által kinevezett „iskolavezetőket”, vagyis igazgatókat azonnali hatállyal leváltották. Elődeiket (a leváltottak által leváltottakat) visszahelyezték. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, a Székesfőváros Tanácsa és a Tankerületi Főigazgatóságok rendeletek, utasítások sorát adták ki a tisztogatás alapelveiről, a bonyolítás módozatáról, a tanítás mielőbbi megkezdéséről és kötelező szellemiségéről.

A kettős célt: a baloldal kiszorítását a közoktatás és közművelődés vezető pozícióiból, valamint a tanítás mielőbbi folytatását egységesen, a kívánatosnak ítélt egységes tartalommal és szellemiséggel kívánták elérni. Ezt támogatta a régi, feloszlatott pedagógus-tömrölések újraindulása,

a meglepően gazdag és szakmai szempontból is sokszínű pedagógiai sajtó, ezt képviselték a politikai pártok, a szélsőjobb oldali társadalmi szervezetek pedagógustoborzásai és az egyházak is. A Tanácsköztársaság jelszava lett, ellenkező politikai tartalommal, az iránymutató: **ezen túl csak egy irány lehetősége!** A keresztény-nemzeti egység mindenekfelett! A turulmadár, a nemzeti színek, a tárogató és az államilag támogatott „búsongás” jellemezte a hivatalos törekvéseket, együtt a sastollal és a fokossal. Sze-

rencsére a meggyötört magyar pedagógus életrevalóságáról tett tanúbizonyságot. Nem „búsongott”, dolgozott. Köztük a „Sanyarú Vendelek”¹⁴ utódai is.

A „SEPRÚZÉS” ELVEI ÉS GYAKORLATA

A Főváros Tanácsa már augusztus 7-i ülésén rendeletet alkotott a kompromittáltak azonnali eltávolításáról, az esetleg felmerülő munkaerőhiány pótlásáról (lásd a *Fővárosi Közlöny* 1919. augusztus 15-ei és október 24-ei számát), másnap a fegyelmi eljárások felfüggesztéssel együtt járó megkezdéséről. Ebben a rendeletben figyelmeztettek a tényállás tü-

zetes, egyéni vizsgálatának fontosságára. Az eredményekről „legkésőbb nyolc nap leforgása alatt” kértek jelentést (96.115/1919-1. sz. r.). A pedagógusoktól elvárták a segítő közreműködést. Azt hangoztatták: „a lehető legnagyobb tárgyilagosságra kell törekedni. Lelkiis-

mereti kérdést kell csinálni abból, hogy senki fölött pálcát ne törjünk csupán a látszat alapján, avagy mendemondák után indulva, ne hallgassunk az indulat, a szenvedély, a sértett önérzet, a megbántott hiúság szavára, hanem csakis pozitív adatokra, nyilvánvaló tényekre támaszkodva ítélkezzünk [...] a folytonosság elve alapján állunk [...]. Vissza kell térnünk oda, ahol működésük erőszakosan félbeszakadt [...] ne a gyűlöletet hirdessük, hanem a szeretetet és a megértést” (61.919/VII. sz. körlevél).¹⁵

¹⁴ A XIX. század végi vicclapok kifigurázott tanítóalakja.

¹⁵ A körlevelet a fővárosi közoktatási ügyosztály vezetője adta ki.

A VKM azonos húrokat pengetett. Azt ígérte, a „legszigorúbb igazságosság és méltányosság” jegyében, közmegelegedésre foglalkozik a felmerülő személyi ügyekkel. Elsősorban a tantestületek előtti öngigazolásoknak adott helyet. A testületi döntéseket négytagú bizottság vizsgálata készítette elő. Az eredményből világosan ki kellett tűnnie, **ki mit tett** a két forradalom idején, főleg pedig annak, **mit tanított**. Minden egyes pedagógusról külön-külön kellett szavazni. Az érdekeltek ebben nem vehettek részt. „Megokolt esetben” szabadságoltathattak.¹⁶ A döntésekbe bevonták a Magyar Tanítók Nemzeti Szövetségének képviselőit, de a tanárok azonos elnevezésű érdekképviselői szervezetét is (*Budapesti Közlöny*, 1919. augusztus 19. sz., 1-2. o.).

Egyesek minden tanuló alapos kifaggatását sem tartották mellőzhetőnek. Ugyanakkor figyelmeztettek: kenyerétől ne fosszunk meg senkit, ne gyártsunk mártírokat! A belügyminiszter a rendőrhatalóságot arra figyelmeztette: „sem a jogrenddel, sem az emberszeretettel nem egyeztethető össze az a vadállatias kegyetlenség, amely az ártalmatlanná tett gonosztevőknek testi megkínzásában vagy lelki gyötrésében keresi és találja kielégülését. Ezért a letartóztatottakkal való kegyetlen vagy embertelen bánásmódot a leghatározottabban elítélem és szigorúan megtiltom.” (*Fővárosi Közlöny*, 1919. október 24. sz., 707-708. o., 120.684/1919-VII. sz. r.)¹⁷

A sok hivatalos ígélet, figyelmeztetés, tiltás, részletes útmutatás mind azt jelezte: **a gyakorlatban jelen voltak** ezek a nem kívánatos jelenségek. Pest-Pilis-Solt-Kiskun Vármegye közigazgatási bizottsága 1919. október 10-én tárgyalta a „tisztogatás”

eddig tapasztalatairól. Megállapították: „a bűnösöknek bűnhődniük kell, de a legszigorúbban kell elítélni minden rendellenességet és törvényteleniséget. [...] A tanítók igazolási eljárása folyik, sok helyütt azonban mindenféle mendemonda alapján meghurcolják a tanítót. Ezt a visszasságot meg kell szüntetni.” (*Magyarország*, 1919. október 11. sz., 6. o.)

Ezeket a „visszásságokat” szóvá tette a lassan magához térő és a korlátozott nyilvánosságot óvatosan kiaknázó Szociáldemokrata Párt vezetése és sajtója, a munkásság és a baloldallal rokonszenvezők körében olvasott *Népszava*; a szakszervezetek és a sorait rendező Gyermekbarát Egyesület pedig jóval határozottabban állt ki a „fehér Lenin-fiúk” üldözöttei, de a segítségért hozzájuk forduló pedagógusok mellett is. *F. János* írta, bírálatként, a *Népszava* szerkesztőségének 1919. augusztus 5-én kelt olvasói levelében, melyet az újság október 12-ei számának 5. oldalán közölt: **„Írjunk meg mindent!** Az őszinte, nyers igazság a mi fegyverünk...” Ha nem is mindent, de sok megfontolásra érdemes adatot közreadtak, bár olykor érzelmektől túlfűtött megfogalmazásban. Például a hajmáskéri internáló táborban uralkodó embertelen állapotokról szóló híreket, a Szocialista Tanítómozgalom vezetőinek hivatalos fellépéseit, a mellőzött pedagógusok szociális nyomorának tényeit. De közölték a *Népszava* hasábjain a fegyelmi határozatok és bírósági ítéletek egyikét-másikat is. Ezeket a fellépéseket a hatalmi tényezők a konszolidáció előrehaladtával egyre kevésbé hagyhatták figyelmen kívül. A Magyarországi Tanítók Szakszervezetének az üldözött tanítók érdekében tett

¹⁶ Erről több újság is tudósít. A „nemzet ellen vétők” eltávolítását szorgalmazta a *Nemzetnevelés* 1919. november 1-jei száma 18-19. oldalán, a *Néptanítók Lapja* 1919. évi 38-44. száma a 24. oldalon, illetve az 1920. évi 42-43. száma a 32. oldalon, a *Virradat* 1920. március 30-ai száma a 3. oldalon.

¹⁷ A tanítók képviselőit a VKM szeptember 23-án kelt 184799/1919.-B/V. sz. leirata nyomán biztosította a Főváros.

lépésére a polgármester helyettese csak így válaszolhatott: „az igazságtalanságok egy részét hamarosan jóvá fogják tenni” (uo.). Más kérdés, hogy a vizsgálat nélkül elbocsátott ideiglenes tanítók ügye nem rendeződött a remélt mértékben.

Ez a játszma a hatalmi tényezők és a „vesszőfutásra” ítélt pedagógusok között 1922-ben új szakaszához érkezett. A VKM-ben ekkor állították fel az Állandó Fegyelmi Bizottságot, amely a vitás ügyekben volt hivatott dönteni. Ezzel egyidőben jelentősen emelték a fizetéseket, ésszerűsítették a minisztériumi munkát. A kormányok előtt, gazdasági téren, a konszolidációra nézve is nagy horderejű feladat állt: a pénzügyi stabilizáció, az államháztartás egyensúlyának helyreállítása. Ez újabb lehetőséget biztosított az eddig is alkalmazott „rejtett B-listázásra”, vagyis az elbocsátások kiszélesítésére, a politikai szempontból nemkívánatos elemek perifériára szorítására. Mielőtt rátérnénk ennek tárgyalására, elkerülhetetlen a háborút követő évek szociális viszonyainak, az iskolának és az ifjúság helyzetének rövid jellemzése.

HÁBORÚ, NYOMOR, ZÜLLÉS

A történeti irodalom bőven tárgyalja és dokumentálja a háborút és az összeomlást követő zűrzavart, nyomort. A szerzők ebből vezették le a forradalmi erők hatalomra jutását, majd ezzel bizonyították a Horthy-rendszer kizsákmányoló, népnyűzó voltát (Nemes, 1956; Hajdu, 1969). Mi a korabeli sajtó általában túlzó, hatásvadász, érzel-

mek és indulatok korbácsolására törekvő írásaiból óvatosan, körültekintően szemezgetve, mozaikszerűen állítunk olvasóink elé egy képet. Talán valamivel közelebb kerülünk az elsüllyedt valóság felidézéséhez.

A munkanélküliség jelentette a fő gondot. Ezt növelte a 16 ezer menekült, köztük a számos, elsősorban székely pedagógus, akiket a 4000 vagonlakó között is meg lehetett találni. Az 1919/1920-as iskolaévet köszöntő *Köztársasági Újság* 1919. évi 1. számának első oldalán így jellemezte az uralkodó hangulatot: „Csüggedten, reményvesztetten, majdnem apátiával megyünk át az új iskolaévbe. Nincs egy reménysugár, melyet követni mernénk s nincs egy biztató szó, melyben hinni tudnánk.” A napi megélhetéshez szükséges javak árai a békebelinek sokszorosára nőttek, a jövedelmek viszont, rendezetlenségük mellett, egyre inkább elszakadtak ezektől. A sajtó naponta közölte az emelkedő árakat, a megélhetési nehézségek gyors növekedését. A *Magyarság* írta 1919 októberében: a tanítóságnak lakbéréen kívül kellene legalább 1 000 korona. Egy öl keményfa felvágva 1 500 korona, egy téli öltöny 800, egy télikabát 800, egy kalap 200, 3 pár harisnya 150 korona. Tehát összesen 2 450 koronába kerülne a téli ruházat. A köztisztviselői fizetések viszont havi 600–1 000 korona körül mozogtak.¹⁸ Nem volt a pedagógustársadalomnak olyan csoportja, amely ne panaszkolt volna sanyarú helyzetét, sajátos helyzetéből is adódó sérelmeit. Az *Újság* 1919. november 4-ei számának 2. oldalán, *Az iskola rabszolgai* című írásában hangsúlyozta: „Még fájdalmasabb hangok hallatszanak a tanítók, tanítónők

¹⁸ Valamennyi lap közölt adatokat a közszükségleti cikkek árának alakulásáról, például a piaci hírek rovatban. 1923-ban egy vadnyúl 17 ezer, 1 kg dió 6 ezer, 1 kg gesztenye 3 ezer, egy telefonkészülék felszerelése 200 ezer koronába került. Bővebben lásd a *Nemzetgyűlési Napló* 1920. augusztus 25-ei számának 27. oldalát és az 1924. február 20-ai számának 532–536. oldalait; a *Magyarság* 1919. október 18-ai számának 6. oldalát és az 1923. június 19-ei számának 8. oldalát; a *Szakszervezeti Értesítő* 1919. évfolyamát; Az *Újság* 1920. március 2-ai számának 4. oldalát és az 1920. március 28-ai számának 6. oldalát.

és óvónők táborából. Körülbelül 35 000 diplomás ember teljesítette kötelességét [...], de egy sincs közülük, akinek megélhetése biztosítva lenne. Így nem lehet kultúrát terjeszteni...” A zsidó tanítók anyagi helyzetéről állapította meg a *Zsidó Szemle* 1921. október 28-án a 11. oldalon: „Nincs olyan foglalkozási ág a köz- és magántisztviselők között, amely mostohább elbánásban részesülne kenyéradójától, mint a tanító.” A cikk idézi a mondást: „Ha nincs kenyérre való liszt, akkor nincs tanítás.” A *Magyar Tanítóképző* című folyóiratban *Mesterházy Jenő* írt részletesen a tanárság anyagi helyzetéről. Megállapította: „a tanári fizetés a békebelinek átlagosan csak 35 és fél százaléka, a tanárok még életben vannak.” A pedagógustársadalomnak, főként a tanítóságnak a kultúrfölény kiharcolásában játszott szerepe és anyagi helyzete közötti kiáltó különbség kárhoztatása állandóan napirenden volt a Nemzetgyűlés vitáiban is.¹⁹ Egyetlen társadalmi rétegnek sem jelentett vigaszt, így a nemzet napszámosságainak sem, hogy mások sem dúskálnak – kevesek kivételével – az anyagi javakban. A zálogház, az ingyenkonyha, a pótlékok elmaradása, a fűtetlen lakás, a kulturálódás lehetőségének kérdésessé válása a „középosztályon” belül és kívül őket érintette leginkább. Mindez rányomta bélyegét hivatásuk gyakorlásának minőségére, és nemzetépítő hivatásuk lelkesültségére is.

Holott **ennek tárgyi és személyi feltételei** a háború, a forradalmak és Trianon együttes hatására **ijesztőek** voltak. Az oktatási-nevelési és a (komoly anyagi

áldozatok árán nemrég emelt) gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények egész sora a megszállt, majd elcsatolt területeken maradt (*Gergely*, 1997).²⁰ Szülők, testvérek százezrei szolgáltak a hadseregben,

áldozták életüket hazájukért, lettek rokkantak. A frontszolgálat és a hadifogság megszakította, megtörte, sokszor lehetetlenné tette a fiatal korosztályok továbbtanulását, választott hivatásuk gyakorlását. **Nehezen találták meg a helyüket a civil életben,** a felsőfokú oktatási

intézményekben, kényszerből elfogadott kenyérkereső pályájukon. Azoknak az oktatása-nevelése, akik az iskolák padjaiban maradhattak, messze elmaradt a békebelitől. Rövidített tanévek, hosszú „szénszünetek”, a sok hiányzó tanerő, a „gépesített halál” hírei, hatásának közvetlen tapasztalatai, a hősi halálról szóló értesítések szaporodása, a sebesültek látványa, a **politikai jelszavak és a valóság között nyíló és mélyülő szakadék**, a háborúval együtt járó ezernyi illúzió- és erkölcsromboló hatás ingerültté, ellenségesse, nihilistává tett sokakat, gyarapította a szélsőséges, baloldali csoportosulásokhoz csapódók számát. A romló táplálkozás, a szociális viszonyok, ezen belül a kétségbeejtő lakáshelyzet – elsősorban Budapesten – táptalaja lett a tébécének, nehezítette a vörheny-járvány leküzdését. A forradalmak ifjúság- és oktatáspolitikája reményeket ébresztett és sokakat mozgósított a fiatalok közül is. Számosan eszközei lettek a gyors, átütő és maradandó eredményekkel kecsegtető

¹⁹ Ld. a 12. sz. jegyzetet.

²⁰ Erről bővebben lásd a *Nemzeti Újság* 1920. január 27-ei számának 5. oldalán az *Elnémult iskolák: A béketervezet a magyar kultúra ellen* című cikket. A szerző tételesen felsorolja a várhatóan elvesző és megmaradó oktatási intézményeket.

oktatási reformnak, amely gyökeresen új alapokra kívánta helyezni a „hagyományos” tanár-diák viszonyt. A kudarc elke-
seredést, kétségbeesést, nem egy esetben
makacs ellenzékiiséget váltott ki.

Magasba szökött a fiatalok bűnelkö-
vetők száma. Csak a fővárosban 42 ezer is-
kolakerülőről adott hírt a sajtó. Országosan
mintegy kétszázezerre becsülték számukat.
A tanulmányi átlagok osztályonként eltérő
mértékben, de általában jelentősen hanyat-
lottak, a szorgalom, a jó tanulás nem volt
„erény”. A tanulóifjúság egyik nyomorgó
csoportja igyekezett segíteni a másik,
ugyancsak nehéz helyzetben lévők. De jelen
volt a „csak egy nap a világ” hangulat is.

Hatott a háborús évek

során elmulasztottak

pótlásának „elvé”. Mozi,

színház, kabaré, kávéház,

táncpaloták, zsúrok,

születésnapok, bajtársi

összejövelelek – megany-

nyi lehetőséget nyújtott

a fiataloknak, amelyekkel a tehetősök éltek

is. „Dőzsölt” a **fővárosi fiatalság egy ré-**

sze, oly mértékben, hogy Horthy Miklós
kormányzónak kellett felhívással fordulni
hozzájuk: ne tivornyázzanak!

Az egyetemeken és főiskolákon el-
uralkodó antiszemita hecckampányok,
a forradalmak idején kompromittáló-
dottak elleni eljárások, együtt az iskolán
kívüli ifjúság fegyelmezését és katonai
előképzését szolgáló levante intézmény
szervezésével **éveken át életben tartot-**
ták azt a feszültséget, amely nemcsak a
fiatalok „békére való áttérését”, hanem a
nehezen formálódó nemzeti megbékélést
és együttműködést is zavarta (*Ladányi*,
1979; *Gergely és Kiss*, 1976).

Ezek közé a visszahúzó, ugyanakkor az
adott körülmények között elkerülhetetlen
kormányzati lépések közé tartozott a már
említett B-listázás.

A PÉNZÜGYI EGYENSÚLY ÁLDOZATAI

A feszült belpolitikai helyzet és a nyomasz-
tó anyagi-szociális viszonyok sürgették és
egyben nehezítették is a megoldást. Az
1870-es évek óta kialakult, jórészt dzsentri
eredetű köztisztviselői réteg, melynek lét-
száma már a dualizmus korában is túlmé-
retezett volt, ragaszkodott életformájához,
hivatalához, előjogaihoz. A szabad pályák-
tól való idegenkedése, hagyományai, egyol-
dalú képzettsége és a tapasztalatok hiánya
fékezte a foglalkozásváltást. A változtatás
elkerülhetetlenségét a kormányzat és a saj-
tó még csak hangoztatta, sürgette. A for-

málódó új oktatás-

és művelődéspolitiká

sem jelentett többet a

problémaegyüttes felis-

merésénél, a változtatá-

sok melletti óvatos ki-

állásnál. A VKM-nek

olcsóbbá és hatéko-

nyabbá kellett tenni, és a csonka ország

méreteihez, szükségleteihez igazítani az ok-

tatási-művelődési rendszert. Egyszerre kel-

lett figyelembe venni az adózó polgárok te-

herbíró képességét és megoldani az

államháztartás egyensúlyának biztosítását,

az államgépezet, az oktatás- és művelődés-

ügy hatékony működését. A probléma már

az átmeneti kormányok idején foglalkoz-

tatta a szakmát és a közvéleményt. Javasla-

tok, tervezetek, feltételezések és bírálatok

jelentek meg. Ezek azt hangsúlyozták: pon-

tos helyzetértékelés, távlati terv szükséges.

Csak ennek birtokában lehet a létszám-

cökkentés mértékéről és módozatairól ér-

demben vitázni, dönteni. Egyesek úgy vél-

ték: jogilag is a **legindokoltabb volna**

elbocsátani a „szabadkőműves és a nem-

zetre kártékony tanok követőit.” Azokat,

akiknek a megélhetésüket biztosító vagyó-

nuk van. A „tűrhető” nyugdíjjal bírónak.

A „nagyon csekély” szolgálati idővel rendelkezőket. Azokat a férjezett nőket, akik nem családfenntartók. Minden leányt, aki nem teljesen árva vagy nem kifejezetten családfenntartó, és végül azokat, akiknek tanult mesterségük van, melyet újból folytathatnának.²¹ Az érintettek egy részében felmerült a külföldre távozás lehetősége, mások, akik eredménytelenül próbáltak szerencsét külföldön, visszasírták itthoni életüket (*Világ*, 1920. április 9. sz., 1. o.).

Az 1922. évi VI. törvénycikk végrehajtása²² elkeveredést, tiltakozást váltott ki országszerte. A Nemzetgyűlésben a szociáldemokrata *Peyer Károly* követelte: tűzzék ismét napirendre az „egész komplexumot, folytassák le újból a szabályszerű eljárást...”. Csak olyanokat tartsanak meg, akiknek ez a hivatal a kenyérkeresetük és használhatók (*Magyarság*, 1922. július 7. sz., 3. o.). A Közalkalmazottak Nemzeti Szövetsége (KANSz) és az Állami Tanítók Országos Egyesületének delegációja a VKM államtitkárnak a figyelmét hívták fel sérelmeikre. Az „elemi iskolákból – hangsúlyozták – több mint kétezer tanító és óvónő vonatott el.” *Petri Pál* nem tartotta megalapozottnak érvelésüket. Ezért a B-listás Tisztviselők Országos Szövetségének tíztagú küldöttsége 1922. augusztus 4-én *Bethlen István* miniszterelnököt kereste fel. Felhívták a figyelmét arra, hogy a vonatkozó rendelet nem adott kellő időt a megfelelő elhelyezkedésre. A miniszterelnök szerint is történtek „bizonyos igazságtalanságok”, de **„teljes igazság nincs a földön.”** Az érintettek újbóli elhelyezkedésükig eddigi járandóságaikhoz ragaszkodtak. Követelték: az átcsoportosítás során ne kapjon ilyen állást az, aki nem közalkalmazott. Felhívták a figyelmet arra,

hogy a B-listázottak 90%-a menekült. Egyénenkénti új felülvizsgálatot tartottak szükségesnek (*Magyarság*, 1922. augusztus 6. sz., 2. o.). A továbbra sem javuló életkörülmények a tiltakozók harci kedvét növelték (*Magyarság*, 1922. augusztus 11. sz., 6. o.).

1923 májusában a Nemzetgyűlésben ismételten szóba került a „listázás” ügye. A nyugtalanság forrása az a hír volt, miszerint a „legjobb esetben húszezer közalkalmazottról és azok hozzávetőlegesen negyvenezer hozzátartozójáról, legrosszabb esetben negyvenezer közalkalmazottról és annak nyolcvanezer hozzátartozójáról van szó”. Újra kataszter készítését sürgették, amelyből kiderülne, ki milyen elbánást érdemel, és elbocsátását követően mivel tud majd foglalkozni. Már azt is nagy eredményként könyvelnék el, ha a „listára” kerülteknek 40-50%-át tudnák foglalkoztatni. Fontos, hogy az intézkedések bizalmat, megnyugvást keltsenek és az állam érdekeit szolgálják (*Nemzetgyűlési Napló*, 1923. augusztus 27. sz., 202. o.). A jobboldali sajtó rendszeresen közölte az elégedetlenségről szóló híreket, ugyanakkor figyelmeztette is az opponálókat: „A közalkalmazottak még legsanyarúbb helyzetükben sem vívhatják meg küzdelmüket – fenyegetésekkel”. A bizalmat kívánta erősíteni gróf *Klebsberg Kunó* miniszter a Magyar Tanítóegyesületek Országos Szövetsége által előkészített VIII. Egyetemes Tanítógyűlésen, amelyet 1923. július 4-én tartottak a Tanítók Házában. A miniszter beszédében hangsúlyozta: Magyarországon **nincs fölösleges tanító és nem is volt.** Megígérte, hogy a 20%-os létszámapaszta nem fog kiterjedni a kisdédóvónői és a néptanítói állásokra (*Magyar Tanítóképző*, 1923).

²¹ Lásd a *Magyarság* cikkei az 1920. március 26-ai szám 3. oldalán, az 1922. július 7-ei szám 3. oldalán és az 1923. augusztus 29-ei szám 3. oldalán.

²² A vázolt folyamat törvényi háttérét képezte az 1920. évi XI. tc., az 1921. évi XXXVI. tc., az 1922. évi VI. tc. és az 1924. évi IV. tc.

1-8. sz., 117-119. o.). A *Magyarság* 1923. július 6-i számának 2. oldalán ismertette a miniszteri beszédet és annak egy olyan mondatát, amit a *Magyar Tanítóképző* című folyóirat mellőzött. Nevezetesen: „Ne legyen az iskola agitátorműhely!”

Augusztus 27-én már *Szabó Sándornak*, az új törvényjavaslat előadójának szavait mérlegelhettek a nemzetgyűlési képviselők: „Úgy érzem, mintha egész légijója övezne körül azoknak a sötét gondoknak, amelyek (azok) [...] homlokáról jönnek ide, (akik) [...] az állami ellátásban habár csak száraz kenyeret és hajlékot kaptak, de azért mégis megkapták. [...] Ez a törvényjavaslat **nem jóléti törvény**, hanem nehéz kérdések megoldására szükséges intézkedéseket tartalmazó.” Alkotóinak **fő célja: a közszolgálat érdeke**. Hegymegi-Kis Pál képviselő szerint: „Szomorú időben, szomorú kötelességet teljesít a Nemzetgyűlés.” *Maday Gyula* pedig azt emelte ki: „Ominózus jog, amikor a kultúra miniszterét a kultúra csökkentésére vagyunk kénytelenek utasítani.” A felszólalók élesen bírálták a végrehajtás eddig elkövetett hibáit (*Nemzetgyűlési Napló*, 1923. augusztus 27. sz., 202-207. és 341. o.). A sajtó ezek közül az 1 115 000 analfabéta és a tanítók számának csökkentése közötti ellentmondást emelte ki (*Magyarság*, 1923. május 8. sz., 2. o és az augusztus 29. sz., 3. o.).

Klebelberg miniszter 1923. augusztus 31-én mondott beszédet a Házban. Részletesen szólt a közigazgatás egyszerűsítéséről, a saját tárcáján belüli leépítésről. Most is

kiemelte: az óvónők és a tanítók „elvileg kikapcsolatnak” a létszámapasztásból, amely általában „sokkal kisebb akció”, mint volt az 1922. évi. A miniszteri expozét **éles, személyeskedő, politikai célzatú közbekiabálásokkal tarkított vita követte**. A szociáldemokrata *Peidl Gyula* kifogásolta, hogy a kormányzat a középfokú és felsőfokú oktatási intézmények oktatóinak létszámát nem kívánja csökkenteni. A tanítókkal szembeni eljárás így annak „bosszú” jellegét sejteti. A minisztérium hivatalnokainak létszáma még mindig túl magas, évi aktaforgalma – kétszázezer ügyirat – meghökkentő. Az a törekvés, miszerint a tanítókat a főispánok neveznék ki, tartahatatlanság és egészségtelen központosításra utal, a tanítókat még az eddiginél is kiszolgáltatottabbakká teszi. Decentralizációt sürgetett (*Nemzetgyűlési Napló*, 1923. augusztus 31. sz., 305-311. o.).²³

Az 1924. évi VI. törvénycikk, amely törvényi alapját képezte a gazdasági stabilizációnak, komoly előrelépést jelentett a konszolidáció folyamatában, de egyben figyelmeztetést is: fiskális nehézségek esetén újabb megszorítások várhatók.²⁴ A *Népszava* 1925-öt, mint az újabb reménytelenség évét köszöntötte (január 1. sz., 1. o.). Friss javaslatok láttak napvilágot, amelyek további létszámapasztást, a közigazgatás további egyszerűsítését, az állami munkaközvetítés hatékonyságának fokozását és a helyi közigazgatásban jelentkező „rengeteg személyi kiadás” radikális csökkentését tartották halaszthatatlannak. (Uo.) Szorgalmazták a fize-

²³ Vö. *Martin Walser* írásával, aki az 1923-as németországi közhangulatról így ír: „Dulle bódéja, a falak és a mennyezet inflációs bankjegyekkel van kitapétázva. Százrezsekekkel, milliósokkal, milliárdosokkal, billióssokkal. Egy újság, mondta Adolf, 1923-ban tizenhatmilliárd márkába került. Valahányszor Johann erről az inflációról hallott, mindig úgy képzelte, hogy lázas volt az ország, 41 vagy 42 fokos láza lehetett.” (*Walser*, 2004, 95-96. o.)

²⁴ Lásd a Magyar Törvénytárban az 1924. évi IV. tc. II. sz. jegyzőkönyvének II. cikkelyét. A reformok programja a 2. pont értelmében: „Ha kiderül, hogy a program elégtelen, a magyar kormány köteles azt a főbiztos kívánságára a szükséges mértékben módosítani, akár a kiadások újabb korlátozásával, akár az adók újabb felemelésével, vagy más közigazgatási intézkedésekkel.”

tések és a munkaerő országosan arányos újraelosztását. **Egészségtelennek tartották** azt, hogy **az országban ezer lakosra két néptanító és négy rendfenntartó közeg jut**. A kultuskormányzat a felsőfokú képzés erőteljes fejlesztését szorgalmazta, az ellenzék azonban az alapiskolázottság színvonalának emelése mellett foglalt állást. A Pénzügyminisztérium *Bud János* miniszter vezetésével elérte, hogy a tanítók megkapták békebeli fizetésüknek több mint 100%-át, a KANSz viszont sérelmezte, hogy a státusrendszenél mellőzték előterjesztéseiket. A Ház megszavazta az új, szilárd fizetőeszközt, a pengőt, ugyanakkor a B-listások közül nem kevesen, mínusz 20 C°-os hidegben havat lapátolva keresték meg a mindennapi kenyérüket, s öngyilkosok is kerültek ki soraikból. A Magyar Rádió Hírmondó című első műsorát sugározta, ezzel együtt a fővárosban 20%-kal csökkent a húsfogyasztás, felére esett a kenyérgyárak teljesítménye. Húszeszen jelentkeztek munkanélküli segélyért. A *Magyarország* 1925. december 3-i számában fekete esztendőről, „ájult szegénységről” írt, s kérdéssel zárta jajongását: „Hogyan fog ez végződni?” A *Magyarság* december 23-án *Vádindítvány – B-lista miatt a cseh miniszterelnök ellen* címmel írást közölt az első oldalon,

egészségtelennek tartották azt, hogy az országban ezer lakosra két néptanító és négy rendfenntartó közeg jut

a *Néptanítók Lapja* viszont úgy tett, mintha mi sem történt volna.²⁵

1926. A „ropogós”, csengő-bongó szép új pengő reményeket ébresztett, melyeket a rövidesen kirobbanó világgazdasági válság köddé változtatott. Az utcára kerülő munkanélküliek száma jóval meghaladta a létszámapasztottakét.

SOK ADAT, KEVÉS TUDÁS

Végül illene arra a kérdésre adatszerűen válaszolnunk, hogy az 1918. október 31-e és 1926 közötti időben hány pedagógust bűntettek politikai indíték alapján, milyen

büntetést kaptak, és meddig viselték ennek terhét. Bár a két terrorhullám, a (forradalmár) *Szamuely Tibor* és az ellenforradalmár *Prónay Pálék* vezette gyilkosságok és terrorcselekmé-

nyek adatait mindkét fél gyűjtötte,²⁶ **teljes képünk ma sincs** róluk. *Dr. Váry Albert* már 1922-ben összefoglalta kutatási eredményeit. Könyvében 587 személyt sorol fel, akiket a vörösök öltek meg. Közöttük volt néhány egyetemi hallgató és pedagógus is. A szerző jelzi: az elszakított területekről nem sikerült begyűjtenie az adatokat. **Nem szerepelnek** könyvében az öngyilkosok, illetve a szenvedés és bántalmazások nyomán

²⁵ Lásd még a *Magyarország* 1925. november 4-ei számának 7. oldalát, november 25-ei számának 7. oldalát és november 27-ei számának 10. oldalát, valamint a *Népszava* 1925. február 26.-ai számának 12. oldalát.

²⁶ Lásd például *Somogy Vármegye Hivatalos Lapjának* 1920. évi január 15-ei 3. sz. A tanfelügyelőség a következő felhívással fordult a megye iskoláinak igazgatóihoz, tanítóihoz: „A kommunizmus üzelmeiben részt vett tanítók nagy része az igazoltatás elől úgy igyekszik kitérni, hogy állásáról lemondott vagy azt egyszerűen elhagyta s más tankerületből (sic!) itt próbált új álláshoz jutni. Hogy a bűnösök ilyen módon ki ne kerülhessék méltó büntetésüket s ne bújhassanak ki a felelősség alól, a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr 1919. évi december 2.-án kelt 29/426-B.IV. számú rendelete alapján felkeresem a címet, hogy minden egyes oly tanítótól, aki akár más tankerületből, akár a tankerület más községéből jelenlegi állására 1919. évi augusztus 1-je óta került, az 1919-es évben s különösen a tanácskormány ideje alatt tanúsított magatartására vonatkozó iskolai és politikai közszéki igazolványt terjessze be.” Kelt, 1920. január 9.; u.o. 1921. 48. sz. 422. o.

elhaltak sem. Szerinte mintegy hetvenezer ember ellen indult bűnvádi eljárás, és 15 ezer embert helyeztek előzetes letartóztatásba. A bíróságok „csak” hatezret ítélték el. Kétezer-ötszázat felmentettek, a többivel szembeni bűnvádi eljárást megszüntették, illetve kegyelmet kaptak. Háromszáznál több kompromittálódott személyt a Szovjetunió vett át, magyar fogoly tisztek ellenében. Váry szerint a bírói ítéletek alapján kivégzettek száma „alig haladja meg” az ötvenet. S ma már – tehát 1922-ben – „csak” 400 kommunista elítélt tölti szabadságvesztés büntetését. *Kelen Jolán, K. Bartos Erzsébet és Bihari Mór* 1963-ban megjelenő *Kioltott fáklyák* című kötetében harminc kommunista pedagógus áldozat életrajzát adták közre. Jelezték, hogy rajtuk kívül „számos” 1919-es pedagógusról is tudnak, akiket ugyan nem tisztí különítményesek gyilkoltak meg, de megaláztatottan, kenyerüktől, hivatásuktól megfosztottan a Tanácsköztársaság megdöntése után néhány hónap vagy év múlva meghaltak.²⁷ *Gyurgyák János* – a történeti irodalom széleskörű felhasználása alapján – úgy véli: az 1919-es áldozatok száma 1500 körüli lehetett, akik közül 657-et a románok végeztek ki. A bíróságok

1919-1920-ban „mintegy 100” halálos ítéletet hoztak. Ebből 74-et végre is hajtottak. (*Gyurgyák*, 2001, 111-115. o.) Az összefoglaló történeti művek a két terrorhullám megkínzottainak és áldozatainak számát közel azonosnak – ezer fő alattinak – tartják, az internáló táborokba kényszerítettekkel együtt azonban számuk meghaladta a tízezer főt.²⁸

Ungváry Krisztián főleg a minisztériumokból és az iskolákból eltávolítottak „nagy tömegéről” beszél (105. o.). Ezekben az összefoglaló adatokban, sokat sejtető, de semmitmondó utalásokban **pedagógusok** is szerepelnek, tételesen vagy csak feltételezhetően. Mind a kötetek szerzői, mind pedig a tanulmányírók között van olyan, aki félreérthetetlenül kimondja: „megközelítő adat sincs”, a meggyilkoltak számát ma sem tudjuk. A felsőfokú intézetekre vonatkozóan nem lehet számszerűen megmondani az áldozatok számát, s ilyesféle megfogalmazásokkal találkozunk csak: „erőteljesen sújtotta”, „ennél jóval több volt...”²⁹ A sajtóban 1919 és 1922 között szórt, főleg Budapestre vonatkozó számadatok találhatók, jó esetben iskolafajonkénti bontásban, minden következetességet nélkülözve.³⁰ Ismereteink

²⁷ 1963-ban a teljességre törekvés hiányát területi korlátozással indokolni groteszk. Ld. még pl. *Kiss Ibolya: Császy László* című dolgozatát. *Pedagógiai Szemle* 1963/7-8. sz., 680-687. o. Adalékként vö. *Magyarság* 1919. december 17. sz., 6. o. A cikk a Kecskemét környéki tanárgyilkosságról tudósít.

²⁸ Lásd: *Romsics Ignác: Magyarország története a 20. században*. Budapest, 2010, 688. o.

Köte Sándor: A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései. Budapest, 1979, 290. o.

Balogh Sándor – Szabolcs Ottó (1963, szerk.): *Pedagógusok a két világháború között (1919–1945)*. Budapest, 1963, 231-234. és 262. o.

²⁹ Az előzőekben már idézettekben kívül lásd: *Ködöböcz József* (1986): *Tanítóképzés Sárospatakon*. Budapest, 194-197. o.

Gábris József (2000): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája I-II*. Esztergom, 34-40. o.

A Rákosi-diktatúra évei. Letöltés: http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/szeged/szeged_tortenete_5/pages/006_a_rakosi_diktatura.htm (2014.10.30.)

Bihari Mór és Both Béla (1958): *A szocialista tanítómozgalom története*. Budapest, 201. o. Lásd A Tanácsköztársaság vereségének hatása a város politikai életére című fejezet. A szerzők kilenc pedagógus meggyilkolásáról tesznek említést. Ők is hangsúlyozták: „még csak megközelítő adatokkal sem” rendelkeznek.

³⁰ Csak néhányat említünk:

Fővárosi Közlöny, 1919. augusztus 29. sz., 616-617. o., 1921. február 18. sz., 251. o.

Nemzetnevelés, 1919. október 15. sz., 6-7. o., 1920. március 1. sz., 15. és 58. o., 1920. április 1. sz., 62. o.

Az Újság, 1919. november 14. sz., 6. o., 1920. január 9. sz., 4. o.

Virradat, 1920. február 13. sz., 4. o., 1920. március 20. sz., 1. o.

Új Nemzedék, 1919. október 5. sz., 6-7. o.

szerint a vidékről a minisztériumba már 1919 késő őszétől beérkező jelentéseket senki sehol nem idézte. Nem tették közzé sem akkor, sem azóta, holott az 56-os tűzvész csak a minisztériumi iratokat semmisítette meg, a megyei levéltárakban ott lapanghatnak, érintetlenül. Abból a néhány, kizárólag Tanítóképző Intézetekről és két megyéről szóló írásból nem lehet az összes megye, tehát a vidék pedagógusainak '19-es részvételére, majd üldöztetésére, a pályáról történő eltávolítására következtetni. A nem állami, felekezeti, községi és társulati, valamint a más tárcákhoz tartozó iskolák adatai pedig **fel sem bukkannak** a rendszertelenül publikált tények között.

Kelemen Elemér több írásában 6 500 elbocsátott pedagógusról beszél. Ez a

szám – figyelmezteti olvasóit *Kelemen* – a „legóvatosabb becslés” eredménye. A már idézett *Klebensberg*-expoé 1922-ben 3 017, 1923-ban pedig 1 440 elbocsátott óvónőről, tanítónőről és tanítóról tesz említést. Ez összesen 4 457 pedagógus. A 6 500 és a 4 457 közötti különbség talán az előbbiekben jelzett adathiányból származhat. Ha a köztisztviselők esetében a sajtó a vesztesek közé számította az érintettek szűk családi körét, ez elől nem térhetünk ki a pedagógusok esetében sem. Amennyiben átlag 3-4 főt számítunk egy családnak, akkor a közvetlenül érintettek száma 13 371, illetve 19 500 lesz. **Ezek csak számok, ám akikről szólnak: emberek.**

IRODALOM

Iratok

1920. évi XI. tc. az állami, államvasúti és vármegyei tisztviselőkre és egyéb alkalmazottakra vonatkozó egyes intézkedésekről.
1921. évi XXXVI. tc. állami kislakások építéséről.
1922. évi VI. tc. a közszolgálati és egyéb alkalmazottak (nyugdíjasok, özvegyek és árvák) anyagi helyzetének javítása, valamint egyes állami bevételek fokozása tárgyában.
1924. évi IV. tc. az államháztartás egyensúlyának helyreállításáról.
1924. évi VI. törvénycikk az államháztartás hiányainak fedezése céljából felveendő belső kölcsönről.
- 61.919/VII. sz., körlevél; 96.115/1919-1.sz., r.; 120.684/1919-VII. sz., r.; 184799/1919.-B/V. sz., I. (VKM, 1919. szeptember 23.)
- PSzKLt 658/f. 10/2. I-II. kötet.
- PSzKLt 658/f. 10/4. é. n.

Lapok

- Az Újság*, 1919. november 14. sz., 6. o.; 1920. január 9. sz., 4. o.; 1920. március 2. sz., 4. o.; 1920. március 28. sz., 6. o.
- Budapesti Fehér Újság*, 1919. november 27. sz.
- Fővárosi Közlöny*, 1919. augusztus 15.; 1919. augusztus 29. sz., 616-617. o.; 1919. október 24. sz., 707-708. o.; 1921. február 18. sz., 251.o.
- Izraelita Tanügyi Értesítő*, 1920. V-VIII. 48. o.
- Köztársasági Újság*, 1919. 1. sz., 1. o.
- Magyar Tanítóképző*, 1923. 1-8. sz., 117-119. o.

- Magyarország*, 1925. november 4. sz., 7. o.; 1925. november 25. sz., 7. o.; 1925. november 27. sz., 10. o.; 1925. december 3. sz.
- Magyarország*, 1919. október 5. sz., 5. o.; 1919. október 18. sz., 6. o.; 1919. december 17. sz., 6. o.; 1920. március 26. sz., 3. o.; 1922. július 7. sz., 3. o.; 1922. augusztus 6. sz., 2. o.; 1922. augusztus 11. sz., 6. o.; 1923. május 8. sz., 2. o.; 1923. június 19. sz., 8. o.; 1923. július 6. sz., 2. o.; 1923. augusztus 29. sz., 3. o.
- Nemzetgyűlési Napló*, 1920. augusztus 25. sz., 27. o.; 1923. augusztus 27. sz., 202–207. és 341. o.; 1923. augusztus 31. sz., 305–311. o.; 1924. február 20. sz., 532–536. o.;
- Nemzetnevelés*, 1919. október 15. sz., 6–7. o.; 1920. március 1. sz., 15. és 58. o.; 1920. április 1. sz., 62. o.
- Népszava*, 1919. október 12. sz., 5. o. 1925. január 1. sz., 1. o.; 1925. február 26. sz., 12. o.
- Somogy Vármegye Hivatalos Lapja*, 1920. január 15. 3. sz., 8. o.; 1921. 48. sz., 422. o.
- Szakszervezeti Értesítő*, 1919.
- Új Nemzedék*, 1919. október 5. sz., 6–7. o.
- Világ*, 1920. április 9. sz., 1. o.
- Virradat*, 1920. február 13. sz., 4. o.; 1920. március 20. sz., 1. o.
- Zsidó Szemle*, 1921. október 28. sz., 11. o.; 1921. november 4. sz., 1. o.
- A Rákosi-diktatúra évei. Letöltés: http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/szeged/szeged_tortenete_5/pages/006_a_rakosi_diktatura.htm (2014.10.30.)
- Balogh Sándor és Szabolcs Ottó (1963, szerk.): *Pedagógusok a két világháború között, 1919–1945*. Magánkiadás, Budapest.
- Bellér Béla (1969): A fehérterror felsőoktatási politikája. In: *Felsőoktatási Szemle*, **18**. 9. sz., 516–526. o.
- Bihari Mór és Both Béla (1958): *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900–1920: A Tanácsköztársaság iskolapolitikája*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből (1868–1958)*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Gábris József (2000): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája I–II*. Esztergom.
- Gergely Ferenc és Kiss György (1976): *Horthy leventéi*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gergely Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Püski, Budapest.
- Gergely Ferenc (2014): A B-lista és a pedagógusok. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. 16–45. o.
- Gratz Gusztáv (1921, szerk.): *A bolsevizmus Magyarországon*. Budapest.
- Gratz Gusztáv (1935): *A forradalmak kora*. Budapest.
- Gyurgyák János (2001): *A zsidókérdés Magyarországon*. Osiris, Budapest.
- Hajdu Tibor (1963): *Az őszirózsás forradalom*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hajdu Tibor (1968): *Az 1918-as polgári demokratikus forradalom*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hajdu Tibor (1969): *A Magyarországi Tanácsköztársaság*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hanák Péter (1971): *A magyar történettudomány válogatott bibliográfiája (1945–1968)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaas Albert és Lazarovits Ernő (1930): *Der bolschewismus in Ungarn*. München.
- Kelemen Elemér (1969): Somogy megyei tanítók a Tanácsköztársaság bukása után. In: *Pedagógiai Szemle*, **1969**. 10. 907–913.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában – Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kelen Jolán, K. Bartos Erzsébet és Bihari Mór (1963): *Kioltott fáklyák*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Ibolya (1963): Császy László. In: *Pedagógiai Szemle*, **13**. 7–8. 680–687. o.
- Köddöböcz József (1986): *Tanítóképzés Sárospatakon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köre Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1965): A Tanácsköztársaság felsőoktatási politikájának kérdéseiről. In: *Századok*. 1–2.
- Ladányi Andor (1979): *Az egyetemi ifjúság az ellenforradalom első éveiben, 1919–1921*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lebov, M. F. (1959): *Vengerszkaja szovjetszkaja reszpublika 1919 goda*. Moszkva.

- Molnár József (1969): Haladó pedagógusok üldözése a fehérterror idején Heves megyében. In: *Pedagógiai Szemle*, 10. 913-921.
- n. a. (1919. 11. 04.): Az iskola rabszolgái. *Az Újság*.
- n. a. (1920. 01. 27.) Elnémult iskolák. *Nemzeti Újság*.
- n. a. (1925. 12. 23.) Vádindítvány – B-lista miatt a cseh miniszterelnök ellen. *Magyarország*.
- Nemes Dezső és Karsai Elek (1959, szerk.): *Az ellenforradalmi rendszer gazdasági helyzete és politikája Magyarországon, 1924-1926*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Simon Gyula (1959): Fegyelmi eljárások pedagógusok és diákok ellen a Magyar Tanácsköztársaság bukása után. In: *Pedagógiai Szemle*, 3. 286-295.
- Szabolcs Ottó (1959): Pedagógus üldözések Budapesten a Tanácsköztársaság bukása után. In: *Pedagógiai Szemle*, 3. 296-306.
- Szántó Zoltán (1964): *Vég és kezdet*. Emlékiratok. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Új Nemzedék*, 1919. október 5. sz., 6-7.
- Ungváry Krisztián (2013): *A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon*. Jelenkor, Budapest.
- Váry Albert (1921): *A vörös uralom áldozatai Magyarországon*.
- Walser, M. (2004): *Szökökút*. Európa Könyvkiadó, Budapest.



A történetnek a játékok szempontjából lényeges fordulópontjait filmre vettük a Szabadiskolás diákokkal, ezeket egészíti ki az élő egyeztetés a résztvevőkkel. A filmben szerepben vannak a diákok, a játékokban pedig moderátorként tesznek fel kérdéseket a történettel kapcsolatban.



ARATÓ MÁTYÁS

Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány

MŰHELY

A cigány nyelvek tanításának kérdésével egyre több kutató és tanár foglalkozik. Jelen írás a romani és a beás nyelvoktatás problémáit és azok hátterét elemzi. Sorra veszi az elvégzett és mind ez idáig el nem végzett feladatokat, valamint arra keresi a választ, hogy ebben a sokszereplős munkában mi a tudomány feladata.

A NYELVÉSZET FELELŐSSÉGE

A nyelvtudomány a XVIII. századtól kezdve foglalkozik megkülönböztetett figyelemmel, noha változó intenzitással a cigány nyelvvel, nyelvekkel. A 20. század legjelentősebb nyelvészeti ága, az általános nyelvészet azonban az egyes nyelveknél szélesebb spektrumban gondolkodott, céljaul az emberi gondolkodás és a nyelv-elsajátítás pontosabb megértését választotta, és ehhez egy-egy nyelv vizsgálata többnyire már csak eszköz a kutató számára.

Ennek megfelelően az elmúlt száz évben a nyelvészek, hasonlóan más tudományágak képviselőihez, a cigányokban többnyire csupán kísérleti alanyt láttak. A romani nyelv számukra egyfajta kimerevített mozgókép volt – a „velünk élő történelem”, melynek tanulmányozásával olyan jelenségek válnak könnyen vizsgálhatóvá, amelyek más nyelvek esetében az időbeli

távolság miatt vagy feljegyzések hiányában már nem megfeythetők. A cigány nyelvekkel *mint önálló, élő rendszerekkel* való foglalkozás ebben a tudományos paradigmában kuriózumnak számított – és annak számít ma is. A romani nyelv esetében a balkáni nyelvközösségbe való tartozásának mértéke, a különböző dialektusok hierar-

chiája, a kódváltás és a nyelvcserre érdekli leginkább a nyelvészetet, a beás nyelv vizsgálatát pedig egyenesen a román nyelvtörténet és dialektológia hatáskörébe utalja, ahol a nyelv *oktatásának*

gyakorlata csak sokdrangú kérdés. Ezért a beás nyelvi nevelést mint problémát a legtöbben figyelmen kívül hagyják, vagy egyszerűen a neveléstudomány körébe utalják.

Ez azonban korszerűtlen látásmód. A napjainkban időszerűnek számító nyelvi kérdések jellemzően társadalmi komponenseikkel együtt azok. Aktuális problémáink többsége inkább az élő, és kevésbé

a holt nyelveket érinti. Az 1960-as évekre a szociolingvisztika épp ezért válhatott önálló tudományterületté. Mégis számos nyelvi kérdéskör tartozik ma is olyan területhez, melynek művelői a nyelvi és nem nyelvi problémák feltárása mellett nem törekednek az előbbieket valódi megértésére, megoldására. Így pedig sem a társadalmi problémák megoldását nem segítik elő, sem más tudományágakra nem tudnak igazán harással lenni. Ilyen félrekezelte terület a cigány nyelvek kérdésköre is.

Az oktatásban a cigány nyelvek ügye jellemzően mint problémahalmaz jelenik meg, nem pedig mint megoldandó feladategyüttes. Az utóbbi időben elmozdultunk

ugyan az utóbbi felfogás felé, de lépéseink igen bizonytalanok. A munkát több iskolában a cigány népismeret oktatásával kez-

dik, majd a romani vagy a beás nyelv bevezetésével folytatják –, ha folytatják. Gyakran előfordul ugyanis, hogy az iskola sem a cigány népismeret, sem a nyelv tekintetében nincs tisztában azzal, mit is kellene tanítania. Szakszerű tankönyvek, segédanyagok, filmek híján ez nem is meglepő. Nem túlzok, ha azt állítom: aki ma ezen a területen minőségre törekszik, nincs miből tanítania. A cigányok közösségi tudása is heterogén; egymásnak ellentmondó és gyakran hiányos elemekből áll. Ez érthető is, hisz tudásuk alapját veszendőben lévő szóbeli hagyományok képezik. A monori cigánytelepen például (helyi nyelven szólva *a Tabánban*) a cigányok jelentős része magyar cigány, azaz *romungró*. Ez a többség úgy véli, a telepiek között már csak elvétve akad – de azért

akad –, aki beszéli a romanit. A közösségekben szép számmal élnek oláh cigányok is, akik magukat mind *csurár*-nak vallják¹ –, bár a romani nyelvet már csak az idősebb generáció ismeri. A két csoport egymásról alkotott képe negatív, s ezt a képet tovább torzítja önmaguk és a másik identitásának bizonytalan nyelvi kifejeződése. Kommunikációjukban keverednek az *oláh*, *oláh cigány*, *romungró*, *beás*, *muzsik*, *teknővájó* kifejezések, de létrejönnek olyan, nem valószínű csoportokat megnevező szókapcsolatok is, mint pl. az *oláh beás*.²

A belső és külső etnonimák (csoportmegnevezések) sokat elárulnak az adott

társadalmi csoportról és megítélésükről. Megfigyelhető, hogy a különböző cigány csoportok és azok alcsoportjai gyakran a másikkal szemben határozzák meg önmagukat. Ha az egyikre jellemző

egy tulajdonság, amely a másira nem, akkor ez tükröződik a belső csoportmegnevezésben. Közelebbről nézve azonban azt tapasztaljuk, hogy ez a kontrasztív alapú csoportazonosítás inkább a szubjektív, idealisztikus öntudatot tükrözi, mintsem a valóságot. A megnevezésekben olyan ítéletek foglaltatnak, mint például „az X csoportba tartozó leányok erkölcsösebbek, mint az Y csoportba tartozók” vagy „a Z csoport kevésbé tartja a hagyományait, mint az X csoport”. Idealisztikus jellegüket mutatja az is, hogy egy-egy csoport tagjai a valóságban ritkán vélekednek ennyire egybehangzóan a másik csoport tagjairól vagy magukról. A jelenség vizsgálata érdekes és fontos volna, azonban a beások csoportmegnevezéseiről született értekezés

¹ Annak ellenére teszik ezt, hogy az általuk beszélt romani nyelvjárás nem egyezik az észak- és délkelet-magyarországi, magukat szintén csurárnak valló csoportok nyelvjárásával.

² Ez utóbbi esetben természetesen nem a Baranyában használatos *oláhok* kifejezésről van szó, mellyel ott a beásokat illetik.

(Szalai, 1998) óta e téren átfogó kutatás nem történt.

A cigány csoportok bizonytalan azonosítása, illetve a romani és a beás nyelv összekeverése az oktatásban is jellemző. Olykor egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv (Orsós, 2010). (A beás nyelv egy gyűjtőfogalom, melyen a román nyelvnek a teknővájó, kosárfonó közösségek által beszélt, az eredeti beszélőközösségből kiszakított, dialektális változatait értjük.) Azt hihetnénk, hogy az oktatási intézményekkel szemben az adatközlők viszonylag pontos információval rendelkeznek arról a nyelvi közegről, mely éppenséggel sajátjuk. A valóság azonban az, hogy egyes interjúalanyok időnként a velük egy háztartásban élők anyanyelvéről sem tudják megmondani, hogy az romani vagy beás. A bizonytalanságot tovább mélyíti, hogy a két nyelvet még a KSH 2011. évi népszámlálási kérdőíve sem kezeli külön. Ehelyett egy közös „cigány nyelv” kategória alá sorolja őket, soha szét nem választhatóvá téve a két nyelv beszélőinek adatsorait. Ráadásul a beások jelentős hányada anyanyelvét sem magyarul, sem más nyelven nem nevezi *beás*-nak. Szlovákiai beás adatközlőim például beásul *dã băjás*, magyarul *román*, szlovákul pedig *rumunský* névvel illeték azt – noha tudatában voltak annak, hogy a románok nyelve a román nyelvújítási szavak tömkelege miatt számukra nehezen vagy alig érthető.

Mind a beás, mind a romani nyelv beszélőire jellemző, hogy a saját nyelvük dialektusai között észlelt különbségeket nemigen tudatosítják. Amennyiben a

felek közötti kommunikáció sikeres, a dialektizmusok lényegtelennek válnak számukra. Minél több nyelvjárásban mozog otthonosan legalább az egyik beszélő, annál inkább megfelelhet a másik kíváncsainak, s annál inkább elősegítheti a gördülékeny társalgást. Arra a kérdésre azonban, hogy a másik nyelve *miben* más, mint az övék, hasonló válaszokat fogunk hallani, mint amelyet egyik kővágószőlősi beás beszélőm mondott, amikor a muncsánokkal zajló kommunikációjáról kérdeztem: „Kicsit másképp beszélnek, mint mink... Nem lehet mindent érteni... Van, amihez hozzátesznek, van, amiből elvesznek... Ők valahogy megterkerik, megcsavarják a szavakat.”

a valóság azonban az, hogy egyes interjúalanyok időnként a velük egy háztartásban élők anyanyelvéről sem tudják megmondani, hogy az romani vagy beás

A nyelvtudomány felelőssége ott növekszik meg, ahol sok a kétely és a zavaros félinformáció. Ahol a beszélőközösség nem rendelkezik

kellő tudással saját kultúrájáról, a többségi társadalom pedig csupán elvárja, ösztönzi a fejlődést, vagy éppen a hibás koncepciók miatt ráerősít a széthullás folyamatára.

AZ OKTATÁS FELELŐSSÉGE

Tragédiával fenyeget, ha a cigányok nyelvhasználatáról szóló, tudáshiányból és előítéletekből fakadó negatív gondolatok legitimé válnak az oktatás világában, s a pedagógusok így a gyerekek felé is közvetítik azokat. „Ezek a gyerekek magyar- és olvasásórán is cigányul beszélnek, egymáshoz csak cigányul szólnak. A nyelvi hátrány óriási. Az a baj, hogy a cigány nyelvben nincs ragozás és nyelvtan [sic!], ezért se megy nekik a nyelvtan, a matematika, mert nem tanulnak meg logikusan

gondolkodni, nem tudnak helyesen írni. Ha meghallgatod a szülőket, a mondataik felét magyarul mondják, felét pedig cigányul, tehát igazán egyik nyelvet sem beszélnek” – hangzik el egy beás cigányokat tanító tanárnő szájából (*Dunajeva*, 2013., 87. o.). Érdekes ezt összevetni a *Gadó Szilvia* tanulmányában olvasható komlói és Mindszentgodisai tapasztalatokkal: „Kutatásunk legfontosabb és egyben legszomorúbb eredménye, hogy egyik közösségben sem találtunk olyan gyermeket, aki folyékonyan tudna társalogni beásul, sőt olyat sem, akitől egyetlen kerek beás mondatot hallottunk volna.” (*Gadó*, 2000., 34. o.)

A fenti tanárnői vélekedés jól példázza azt a hiedelmet, ami sok kis nyelv sorsát alakítja. A beás nyelvnek természetesen *van* ragozása és nyelvtana. A baj az, hogy nincs jó, modern tankönyve. Olykor a legjobbnak tartott kiadványok sem tesznek eleget a tudományosság minimális kritériumainak, mert kezdetlegesekek, ügyetlenek és kevésbé informatívak (*Tálos*, 2008). A kisebbségi nyelvet az iskolában csak elvétve oktatják, más tantárgyak tanításához pedig nem használják – hisz megfelelő szakszókincs hiányában ez nem is volna megoldható. A szakszókincsbeli hiányosság pedig a tájékozatlan külső megfigyelőben valóban azt a képzetet keltheti, hogy az adott nyelv sem nyelvtani szabályokkal, sem szókincscsel nem rendelkezik. A többségi és a kisebbségi nyelv kevert használata végképp összezavarhatja a megfigyelt. Ez akkor is megtörténhet, ha olyasvalakit hallgat, aki beszédében két világnyelv elemeit keveri. Az angol-spanyol kétnyelvű beszélők nyelvi kódját például hasonló megbélyegzés éri az Egyesült Államok déli államaiban.

Ha a fenti megnyilatkozást tevő pedagógus azt állította volna, hogy a cigány

nyelvben – jelen esetben a munténiai (más néven muncsán) dialektusban – nincsenek megfelelő szavak a különböző matematikai kifejezésekre, így a tő- és sorszámneveken túl nincsenek törtszámnevek, sem szavak a műveletekre, ahogy nincs *átló* és *négyzetgyök*, sem *értelmezési tartomány*, valamint hiányoznak azok a szavak, melyekkel a *körívet*, a *komplex számokat* vagy a *permutációt* definiálni lehetne – igaz lett volna. De tévedés mindezt végleges hátránynak tekinteni, hiszen ezeket a szavakat – azok jelentésével együtt – mindenki az iskolában tanulja meg. A budapesti értelmiségi szülők gyermekei sem ismerik a *nemnegatív*

egész szám-ot sem kifejezésként, sem egy kifejezéshez társított fogalomként azelőtt, hogy azt az oktatásban használatba ne vennék. A cigányokkal kapcsolatos, általános magyar osztálytermi han-

gulatot mégis ilyesféle tanári vélekedések határozzák meg: „Most is »gond« az, hogy ők otthon cigányul beszélnek. (...) Ezek a gyerekek magyar- és olvasásórán is cigányul beszélnek, egymáshoz csak cigányul szólnak.” (*Dunajeva*, 2013, 87. o.)

A különböző nyelvhasználati, kérdőíves kutatások mindent igyekeznek följegyezni a beszélő nyelvi közegéről és családjáról, legalább két generációra visszamenőleg. Ugyancsak följegyzés készül arról, hogy az illető milyen focicsapatnak szurkol, és van-e kábeltévéje. Az azonban nem derül ki ezekből, hogy melyek azok az élmények, helyzetek, pillanatok, amelyek arra sarkallják a beszélőt, hogy lemondjon anyanyelve átörökítéséről. A mélyinterjúk persze rávilágítanak ennek valóságára. Sokan jóval a *szögfelező merőleges*-sel való első találkozás előtt feladják nyelvüket. A családok legfontosabb törekvése, hogy a gyermek teljes mértékben átélhesse azt az élethelyzetet,

amelyben épp el kell igazodnia, s hogy ebben az élethelyzetben a lehető legtöbb információ birtokába jusson. Már egy osztálykirándulás is olyan terep, ahol a magyar nyelv használata elengedhetetlen a sikerhez. Ezért fordul elő oly gyakran, hogy míg a gyermek óvodás, addig szinte csak cigány nyelven folyik az otthoni társalgás, amikor azonban iskolás lesz, szinte csak magyarul. A mechanizmus ismerős lehet, ha arra gondolunk, hogy külföldön élő, de egymás közt magyarul beszélő ismerőseink milyen gyakran élnek meg olyan élményeket és szereznek olyan ismereteket, amelyeket az adott ország nyelvi elemei neveznek meg a legpontosabban. Ők ezeket a kifejezéseket természetesen megtanulják, s évekkel később, anyanyelvi környezetbe visszatérve is csak fogcsikorgatva, kénytelen-kelletlen használnak magyar megfelelőket.

Az idézett tanárnő önkéntelenül ráértett arra a jelenségre, amit a nyelvészet korlátozott nyelvnek nevez. „A korlátozottság azt jelenti, hogy nincs kialakult szókincs az élet »magaskultúra« területeinek, nem lehet jogról, tudományról, műszaki kérdésekről beszélni, esetleg nincsen írásbeliség.” (Nádasdy, 2006) A romani és a beás nyelvújítás azért is késlekedik, mert az ilyen jellegű kommunikáció helyzeteiben mindkettő a többségi társadalom nyelveire (ritkább esetben más kisebbségi nyelvekre) támaszkodik.

A cigány értelmiség jelentős része – egyéni nyelvtudásától függetlenül – nem

lelkesedik a romani nyelv tekintélyét emelő, nyelvmegtartó intézkedésekért és lehetőségekért, mert ezek megnehezítik a magyarországi beilleszkedést. Így fordulhat elő, hogy magyarországi cigányok által látogatott internetes chatszobákból olykor kizárják azokat a beszélgetni vágyókat, akik cigány névvel lépnek be. (Természetesen az angol, spanyol vagy olasz nevekért nem jár kizárás.) Célszerűbbnek látják, ha a többségi társadalom kultúrájához csapódnak, s egyúttal eltávolodnak a cigány népiségtől. Ennek pedig egyszerre oka és következménye a romani és a beás nyelv alacsony presztízse.

Barcsón például egy olyan fiatallal beszélgettem, akinek nyelvében keveredtek a magyar nyelv, illetve a muncsán és az erdélyi (árgyelán) dialektusok szavai.³ Különbséget tenni a cigány nyelvváltoza-

a cigány értelmiség jelentős része – egyéni nyelvtudásától függetlenül – nem lelkesedik a romani nyelv tekintélyét emelő, nyelvmegtartó intézkedésekért és lehetőségekért, mert ezek megnehezítik a magyarországi beilleszkedést

tok között nemigen tudott – valószínűleg a két dialektuscsoport szoros rokonsága miatt. Nyelvével kapcsolatban szkeptikus volt. Úgy vélte, kár bárkinek is megtanulnia, nem megy vele semmire. Nem gondolt rá büszkén, inkább csúnyának és szégyellnivalónak tartotta. Úgy érezte, az angol nyelv presztízst semmi sem közelíti meg. Véleményével családjának egyik tagja sem tudott azonosulni; édesanyja és nagymamája szerint „minden nyelv szép, és egyiket sem kell titkolni”. Ugyanakkor egy kővágótöltősi beszélőm ekképp reagált a mai román köznyelvet firtató kérdésemre: „Minket a románok megvernének, ha meg-

³ Az adatközlő kevert nyelvhasználata annak következménye, hogy a barcsi beások túlnyomórészt az erdélyi (árgyelán) nyelvváltozatot beszélik. Egyébként a dél-baranyai muncsán közösségek által lakott falvak cigány népességi arányszámáról becsléseink sincsenek. Annyi azonban bizonyos, hogy muncsánok élnek Alsószentmárton mellett (ahol jelenlétük közel 100%-os), Siklósnagyfaluban, Egyházasharaszttiban, Siklóson, Oldon és Nagyharasnyban, de Mattyon, Pécsen és Barcsón is lakik több muncsán család.

hallanák, hogyan beszélünk.” Kérdésemre, hogy beszélt-e valaha románokkal élete során, vagy járt-e Romániában – azt felelte: „sajnos nem”.

Másféle attitűdre is bőven akad példa. Egy Alsószentmártonból származó pécsi egyetemista adatközlőm – aki tudatos nyelvhasználónak mondható – románul is kommunikál, de büszke munténiai anyanyelvére, és szívesen látná azt nyomtatásban.⁴ Ő maga is több magyar szöveget lefordított, erdélyi dialektusban született szöveget írt át, s egyetemi kutatásokban – például népmesegyűjtésben – vesz részt. A nyelv jövőjével kapcsolatban azonban ő is szkeptikus. Valóban nem túl biztató jel a munténiai nyelvjárást beszélő csoportok alacsony gazdasági potenciálja, sem pedig igen alacsony arányuk a beás dialektusokat beszélők összességéhez képest. Józanul belátható, hogy

a kb. 2000 fős csoport nemigen jut majd tankönyvcsaládhoz, anyanyelvi iskolához, és nem születnek a kedvükért kétnyelvű utcanév-táblák. A folyamatban lévő nyelvcsere megállítása kevesek érdeke.⁵

Még a kiterjedtebb kisebbségi beszélőközösségek előtt is rögs az út Magyarországon. Jól példázzák ezt az alábbi mondatok, amelyek magyarországi horvát gyerekek táboroztatása kapcsán hangzottak el egy magyarországi horvát nemzetiségi tévéműsorban. Arra a riporteri kérdésre, hogy beszélnek-e a gyerekek horvátul egymás közt, a pedagógus így felelt:

„Sajnos nem, mert a kommunikáció célja, hogy üzenetet vigyen át, ami pedig nehéz egy olyan idegen nyelven, amit gyengén beszélnek. A gyerekek egymás között általában magyarul beszélgetnek, de egyes kérdésekre horvátul is tudnak válaszolni.” (Hrvatska Kronika, 2013, 13.35)

Meglátásom szerint egy nevelési-oktatási intézményben a cigány gyermekekhez való negatív hozzáállás más és más forrásból táplálkozik a szerint, hogy a csoport heterogén vagy homogén. Ha heterogén, akkor a pedagógusnak nehéz megbirkóznia a sokszínű háttérrel, tudással, viselkedésmóddal; a sok egyedi feladat túl nagy

terhet ró rá, s ő a létező összes módon igyekszik ettől a teherrel megszabadulni. Ha a csoport homogén, akkor a tanár az egységes nyelvi akadályokat nem tudja leküzdeni. Számára komoly problémát jelent, ha a gyerekek nem

a tapasztalat pedig azt mutatja, hogy a cigány nyelvek visszatánítási kísérlete éppúgy eredménytelen, mint a cigány anyanyelvű oktatás, vagyis a nyelv megtartási kísérlete

magyar nyelven kommunikálnak. A tapasztalat pedig azt mutatja, hogy a cigány nyelvek visszatánítási kísérlete éppúgy eredménytelen, mint a cigány anyanyelvű oktatás, vagyis a nyelv megtartási kísérlete. Előbbire mégis sokkal több pénz, idő és energia fogy. A pedagógusok is több gondot fordítanak a visszatánításra, és a különböző pályázati kiírások is – érthető módon – ezt támogatják inkább. Pedig azon tanárok számára, akik a cigány nyelvek megtanulásában érdekeltek, nem áll rendelkezésre tananyag – tapasztalataink emellett azt mutatják, hogy a tanárok mo-

⁴ Erre egyébként volna lehetősége. (Ld.: Dunajeva, 2013, 85. o.)

⁵ A nyelv presztízsét nem csak az iskolai oktatás emelheti. Egyik idősebb monori adatközlőm elmesélte, hogy édesanyja oláh cigány volt, édesapja pedig muzsikás. Anyjától nem tanulta meg a nyelvet – a család egyébként is csak magyarul kommunikált. Azonban azt észleltem, hogy szinte tökéletesen beszél cigányul, így felmerült bennem a kétely. Amikor megkérdeztem, hol tanulta, erősen zavarba jött, majd végül kibökte: „Ande robija (azaz: a börtönben). Apró dolgokért.”

tivációja amúgy is gyöngé, leterheltségük mellett sem időt, sem energiát nem kívánnak fektetni a nyelvtanulásba.

A „tudomány” ezzel kapcsolatos attitűdje alapvetően negatív. A korai, cigány nyelvekkel foglalkozó kiadványokban deklarált attitűd mai szemmel (is) lesújtó. Várnagy Elemér és Papp Gyula (utóbbi a beás nyelv első magyarországi kutatója) a beás cigány gyermekek oktatásáról szóló főiskolai tananyagukban így fogalmaznak: „Kiadványunkkal semmi esetre sem kívánjuk a beás cigányaink által beszélt nyelv iskolai használatát szorgalmazni, vagy netán pedagógus kollégáinkat arra biztatni, hogy e nyelvet tanulják meg.”⁶

Éppen ellenkezőleg:

magyarul akarjuk minél tökéletesebben megtanítani a kis cigány gyermekeket” (Papp, 1980).

Ez a hozzáállás nem egyedi. *Vekerdi József* a 70-es évek végén például így ír: „Hazánkban a

cigányság sorsának megjavítása érdekében többször hoztak rendeleteket. Mária Terézia 1768-ban »cigányügyi rendeletet« bocsátott ki (*Regulatio Zingarorum*), amelyben kötelezte őket letelepedésre, kenyérkereső foglalkozásra, maguk és gyermekeik illendő öltöztetésére, a gyermekek mesterségre taníttatására.” (*Vekerdi*, 1978., 8. o.) Majd hozzátesszi: „Kétnyelvű cigányaink két anyanyelvük (cigány és magyar) közül kivétel nélkül a magyart beszélik jobban...” és „...olyan egyén, aki csak cigányul tudna, nincs Magyarországon.” (uo.) *Vekerdi* tehát az 1970-es évek során monolingvis cigány beszélővel nem találkozott. Pedig ez még ma is lehetséges. A romani egynyelvűség, gyöngén ugyan,

de él (*Hegyí*, 2010., 32. o.). Jómagam találkoztam már egynyelvű beás beszélővel is, Gilvánfán, 2013 márciusában.

A romani és a beás cigány nyelvek presztízsét erősítendő, romani nyelvből 1993 óta, beásból pedig 1996 óta biztosít nyelvvizsga-lehetőséget az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK). Ennek gyakorlata azonban két szempontból is sérült. Egyfelől az ITK jelenleg is aktuális vizsgaszabályzatának 10. §-a a következőt tartalmazza: „A magyar állampolgárságú vizsgázó bármely akkreditált, a vizsgázó által választott idegen nyelvből, a nem magyar állampolgárságú vizsgázó bármely akkre-

ditált idegen nyelvből és magyar nyelvből jelentkezhet vizsgázási joggal rendelkező, akkreditált vizsgaközpontnál nyelvvizsgára.” A vizsgaszabályzat alapján tehát a romani és beás nyelvet beszélő cigányok – akiknek

a vizsgaszabályzat alapján tehát a romani és beás nyelvet beszélő cigányok – akiknek a romani vagy a beás nem idegen nyelv, hanem anyanyelvük – nem tehetnek nyelvvizsgát

a romani vagy a beás nem idegen nyelv, hanem anyanyelvük – nem tehetnek nyelvvizsgát! Azt pedig megítélni és elbírálni, hogy a romani és a beás nyelvet ki tanulta anyanyelvként, és ki tanfolyamon – képtelenség. A másik nagy probléma, hogy még az előtt vált elérhetővé a nyelvvizsga, mintsem az adott nyelv normáját kodifikálták volna! S mivel a helyes és helytelen nyelvhasználat tekintetében nincs, ami objektíven elgazátana, a vizsga kimenetele leginkább a vizsgáztató és dolgozatjavító tanár személyes nyelvérzékén múlik... E problémák felett azonban átsiklanak az illetékesek.

A kodifikált norma elengedhetetlen ahhoz, hogy egy nyelv az oktatás nyelvécé

⁶ A nyelvészek tehát szívesen írnak recenziót, publikációt, az eredeti tankönyveknél hosszabb lektori véleményt és cikket (mint én is most) – de tankönyvet valamiért nem.

válják. Sokan hiszik azt, hogy a kodifikáció szükségképp a sokszínűség kárára válik, pedig ez nem igaz. A román nyelvi normán belül például igen sok népiesnek vagy tájnyelvnek minősített szóval találkozunk, egységes román köznyelvi szókincs a mai napig nem szilárdult meg, s a nagy nyelvjárási egységekre jellemző tájszavak sokasága hatolt be mind a köznyelvbe, mind a szépirodalom nyelvbe (Bakos, 2011). Tény, hogy az utóbbi időben a romani és a beás nyelvet is veszteségek érték. Roncsolták őket a nyelvtervezési folyamatok metodológiai tévelygései, a beszélők számának folyamatos és drasztikus csökkenése, valamint a különféle nyelvpolitikai és politikai csoportok lobbitevékenysége. A beás nyelvet a 80-as évektől, a romanit pedig már a szocializmus kezdeti korszakától fogva – a rendszerváltást követően gyakrabban – kísérik ezek a jelenségek (Arató, 2012., 32. o.). Ennél is nagyobb probléma azonban, hogy teljes körű nyelvéírás nem történt meg egyik nyelv esetében sem.

A CIGÁNY NYELVÚJÍTÁS

A romani nyelvnek és nyelvhasználatnak nincs olyan tekintélyi központja a világon, amihez mindenki igazodhatna. Nincs jogi szabályozás, nincsenek valódi legitimációval bíró szabályozó testületek, akadémiák, nyelvi bizottságok, melyeket a döntő többség elismerne. Hiányzik a folyamatos vizsacsatolás is; a nyelvújító kezdeményezések a cigány társadalomtól távol, izoláltan bontakoznak ki, s eddig sosem hagyták el az iskolapadot, a nyelvi bizottságokat és a

szótárakat (i.m., 34. o.). Vagyis a romani nyelv terén semmilyen reform nem volt eddig, ami elérte, elérhette volna a nyelvet beszélők többségét. Az autoriter hatalmi szabályozás egyébként is képtelen volna megküzdeni azzal a sok és sokféle kulturális hatással, amely az elmúlt évszázadokban a nyelvet érte. Egy „felülről érkező”, az egész világra kiterjedő romani nyelv-, illetve írásrendszerben egy-egy beszélő túlságosan kevés ismerős elemet találna, s végül senki nem érezné sajátjának azt. *Egy kodifikált norma terjesztését leginkább az iskolai oktatás vállalhatná, természetesen az írói társadalom és a média támogatása mellett.*

A romani nyelvújítás jelenleg több központban zajlik – csak épp teljesen sikertelenül. A munkát elsősorban olyan személyek végzik, akik a romani nyelvet csak tanulták, s maguk nem anyanyelvi beszél-

ők. Sokszor a nyelvtudásuk is komolyan megkérdőjelezhető – egyéb idegen nyelvet pedig általában nem beszélnek. A szemük előtt egy nemzetközi romani lebeg, holott olyan „nemzeti” romani „tükörnyelveket” hoznak létre, melyek az adott ország államnyelvének szolgái másolatai. Mindez tovább mélyíti a szakadékot a különböző romani variánsok között. Ezenkívül él egy anakronisztikus, újind nyelvfrissítési irányzat, melynek egy-két képviselője, és annál több ellenzője van. „Nem fogadjuk el az indiai nyelvekből átvett szavakat, mert túlságosan messze esnek a jelenlegi romani dialektusoktól, sem kulturálisan, sem grammatikailag nem illeszkednek a hazai cigányság által beszélt dialektusokba” – írja Hegyi Ildikó az újind nyelvfrissítés káros hatásairól (Hegyi, 2003). Az ad hoc hindi szavak átvétele végül olyan romani variánst

a szemük előtt egy nemzetközi romani lebeg, holott olyan „nemzeti” romani „tükörnyelveket” hoznak létre, melyek az adott ország államnyelvének szolgái másolatai

hoz létre, mely a célnak a legkevésbé sem felel meg; terület- és csoportidegennek bizonyul, senki nem érti, s így nem is beszél. A visszacsatolás hiánya révén az oktatás színterére sem jut el. De még ha el is jutna, akkor is elhalna. Ennek ellenére sokan alkalmazzák a módszert. Folyamatosan jelennek meg kiadványok, melyek szóhasználatukban még csak nem is egymásra épülnek; mindegyik újabb hindi alternatívát kínál a cigány beszélőknek.

A romani nyelv ugyanakkor képes az önvédelemre. Míg a magyar nyelvben újabban dívik a *lovári nyelv* kifejezés – a helyes *lovári dialektus* helyett –, a romani beszélők saját beszédüket és más romani beszélőkét is kizárólag *romanes* szóval illetik. A nyelvjárási különbségek ellenére is. Csak a rendkívül tudatos beszélőktől, pl. egyik demecseri fiatal adatközlőmtől hallottam olyat, hogy *„Amen cerharika vorbinas, na kade »pestiesen«”*⁷ – és azt is csak akkor, ha a nyelvi kérdések kerültek a beszélgetés fókuszába. A romani nyelv ilyen önvédelmét az országhatárokon túlnyúló kommunikációs tér segíti: az ingázás és a népvándorlás – s különösen a Romániából érkező cigányok.

A beás nyelv helyzete más. Ők az oláh cigányokhoz képest kevésbé mobilisak. A horvát határ túloldalán élő csoportjaikkal senki nem tart kapcsolatot, s a beszélők többsége nem is tudja, hogy van élet a Dráván túl. A szlovákiai, szerbiai és ukrainai közösségek hasonló módon élik napjaikat.

A beások nem egy nyelvjárást, hanem a román nyelvnek az eredeti beszélőközösségből kiszakított, dialektális változatait beszélnek, melyeken később, a különböző országokban való letelepedést követően szupersztrátumokat (ráépülő nyelvi rétegeket) hoztak létre a többségi, vagy más kisebbségi nyelvek. Az átvevő és a ráépülő

nyelv párhuzamos használata, kapcsolódásai és interferenciái miatt fonológiai, szintaktikai és szemantikai változások is bekövetkeztek a beás nyelvváltozatokban. A változást a különböző romániai cigány csoportok migrációja időnként ma is katalizálja (Arató, 2013, 5. o.). A beszélők egy része saját magát beásnak mondja, mások egyszerűen cigánynak vallják magukat, megint más csoportokat muncsánnak, árgyelánnak és egyéb neveken neveznek. Nyelvüket hol beásnak, hol cigánynak nevezik – ez az ő nyelvükön *băjăsestye*, vagy *dă băjăs*, vagy épp *cigîniv*. Minthogy a beás beszélők az oktatásban saját szavaikat és idiómáikat kívánják viszonhallani, nehéz megfelelni a különböző csoportok igényeinek, s elkerülni a konfliktust, melyet az egyes etnonimák helytelen használata okozhat.

HIBÁS FORRÁSOK

A cigány nyelveket fókuszba emelő nyelvészeti ágak mintha el volnának szakadva e nyelvek szociális létezés módjától, s eredményeiket nem csatolják vissza a valóságba. Ennek jele többek közt az is, hogy a romani nyelvű írásokat (melyek több mint 90%-a fordítás) többségükben olyan cigányok és nem cigányok állítják elő, akiknek egy része olyan közösségből származik, ahol a romani nyelv használata csak formális alkalmakra jellemző, a mindennapokra nem, s lehetséges, hogy a szövegalkotók maguk sosem beszéltek így. Másoknak egyáltalán nincs anyanyelvi hátterük, ismereteiket a hasonló szintű tudással rendelkező írók, költők, fordítók szótáraiból és más műveiből nyerik. Így ezekben az írásokban olyan sok a hiba, hogy az oktatás-

⁷ Mi cerháriul beszélünk, nem olyan pestiesen.

ban használhatatlanok; a nyelvtanulók már az első néhány percben elbizonytalanodnak tőlük. *Az értékes nyelvészeti eredményekkel szemben ezek a rossz minőségű anyagok szinte azonnal visszacsatolódnak az oktatási rendszerbe.* A nyelvvizsgán és a romani nyelvű érettségien gyakran szerepelnek ilyesféle alacsony színvonalú, hibás szövegek, melyek kétségbe ejtik mind a cigány anyanyelvű beszélőket, mind azokat a nyelvtanulókat, akik eredetileg tiszta forrásból nyerték ismereteiket (Tálos, 2010). Több ízben voltam szem- és fültanúja annak, hogy iskoláskorú gyermekek zavaros nyelvtannal igyekeznek romani mondatokat alkotni – sikertelenül –, míg nem rájöttem, hogy a mondatok cigánytalan volta, erőltetett szerkesztettség és az erőltetettség tipikus hibái emlékeztetnek egy, a '90-es években aktív, tudományos szinten sokszor bírált szerző nyelvhasználatának jegyeire.

Néhány nyelviskolai és gimnáziumi tanár a helyzethez alkalmazkodva mintegy „két szinten” tanítja diákjainak a romani nyelvet. Egyfelől bemutatja a helyes és nyelvtanilag tökéletes formát, másfelől felhívja a figyelmet a különböző tankönyvekben lévő temérdek hibára. Megtanítja tehát a hibás nyelvhasználatot is. Ezzel azonban a nyelvet tanuló nem megy sokra, hiszen kiszámíthatatlan, hogy egy vizsgáztató tanár mely esetekben mely változatokat ismeri – vagy fogadja el jónak.

A cigánysággal foglalkozó tudománytalan művek megjelenését már 1995-ben megemlítette Kovalcsik Katalin és Réger Zita, akik a Kritika folyóiratban *A tudomány mint naiv művészet* címmel főként a Rostás-Farkas György és Karsai Ervin által jegyzett művek kapcsán mutatják ki, hogy

a naiv tudománynak milyen káros következményei lehetnek, s hogy miért tarthatatlan a naiv tudomány további támogatása (Kovalcsik és Réger, 1995). Szuhay Péter erre válaszként a következőt írja: „Addig teljesen egyetérték velük, amíg a naiv tudomány keletkezésének történetét írták le, és a magukat tudósoknak tartó szerzők írásait vizsgálva bebizonyítják, hogy Rostás-Farkas és Karsai megközelítésmódja mitől nem tudományos és mitől naiv. Ezt a naiv tudományosságot azonban mindaddig nem tartom sem károsnak, sem veszélyesnek, amíg ki nem szorítja a valódi tudományosságot,

amíg tehát a különböző összefoglaló művekben megjelenhet az »igazi« tudomány.” (Vajda, 1997) A valóság azonban az, hogy ma az egyetemek, köznevelési intézmények és nyelviskolák ajánlott és kötelező irodalma a naiv tudományon alapuló, hibákkal teli – de egyébként is fájdalmasan kevés nyelvi ismeretet

a valóság azonban az, hogy ma az egyetemek, köznevelési intézmények és nyelviskolák ajánlott és kötelező irodalma a naiv tudományon alapuló, hibákkal teli – de egyébként is fájdalmasan kevés nyelvi ismeretet tartalmazó – tankönyvekből áll

tartalmazó – tankönyvekből áll. És nincs helyettük más.

Sajnos előfordul, hogy még a kritikai attitűddel munkálkodó tudományosság sem képes szelektálni a források között. Például a grazi egyetem által létrehozott ROMLEX (Romani Lexicon Project), melyben olyan nemzetközileg elismert nyelvészek dolgoznak, mint Yaron Matras, Dieter W. Halwachs és Peter Bakker, forrásként számtalan tudománytalan művet is megjelöl, és olyan beszélőket avat adatközlővé, akik ilyen művekből (is) tanultak. A hibás források miatt a tananyag sosem képes megújulni. Ha látszólag születik is valami új, az még a korábbiánál is rosszabb. A színvonal érezhetően süllyed, holott az erősödő társadalmi figyelem hatására épp

az ellenkezőjének kellene történnie. Az egymás iránt érzett felelősség arra buzdít minket, hogy ezt a sokszereplős játszmát végre olyan szabályokhoz igazítsuk, ame-

lyek mentén feltárhatjuk és építhetjük a cigány kultúra valóságát – belülről és kívülről egyaránt.

IRODALOM

- Arató Mátyás (2012): A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái. In: Trendl Fanni és Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Romológia „akkor és most”. Romológusok első szakmai konferenciája. Konferenciakötet (Cigány tanulmányok/28)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 32–44.
- Arató Mátyás (2013): *Gyakorlati beás helyesírások Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, [szakdolgozat]
- Bakos Ferenc (2011): *Román-magyar kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dunajeva Jekatyerina (2013): Töprengés egy kisvárosi iskola cigány diákjainak táborozásakor. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 79–89.
- Gádó Szilvia (2000): Magyarul mondd, anyu! A beás nyelv nyelvszociológiai és nyelvökölógiai helyzetéről. In: *Iskolakultúra*, 12. sz. 34–48.
- Hegyi Ildikó (2003): A cigány nyelv modern nyelvvé válásának lehetőségei. In: Bódi Zsuzsanna (szerk.): *Cigány Néprajzi Tanulmányok*, 12. sz. 119–120.
- Hegyi Ildikó (2010): *A magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. A lovári és a vizsgált helyi dialektusok analízise, adaptációi és pedagógiai szerepe a nyelvi mérésben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. [doktori PhD-disszertáció]
- Hrvatska Kronika [Horvát nemzetiségi tévéműsor], MTV1, 2013. szeptember 11. (<http://nava.hu/id/1689986>)
- Kovalcsik Katalin és Réger Zita (1995): A tudomány mint naív művészet. In: *Kritika*, 2. sz. 31–34.
- Nádasdy Ádám (2006. március 1.): A bölcsőtől a koporsóig. *Magyar Narancs*.
- Orsós Anna (2012): Cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 45–52.
- Papp Gyula (1980): Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére. In: Várnagy Elemér (szerk.): *Tanulmányok a PTF cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból, II.* Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Szalai Andrea (1998): *Az etnonimák mint az etnikus identitás szimbólumai a beás nyelvhasználatban*. In: Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Petőfi Művelődési Központ, Gödöllő.
- Tálos Endre (2008): *A beás grammatikáirás problémái*. (kézirat)
- Tálos Endre (2010): *Anda melalo zvoró* [recenzió Papp János *Sityu romanes! Tanulj cigányul!* című könyvéről]. (kézirat)
- Vajda Imre (1997, szerk.): *Periférián II. Kérdések és válaszok*. Ariadne Kulturális Alapítvány, Budapest.
- Vekerdi József és Mészáros György (1978): *Cigányság a felemelkedés útján*. Hazafias Népfőrt, Budapest.

MENYHÉRT ILDIKÓ

Cigány nyelvkönyvek a fiókban

Rézműves Melinda roma értelmiségi, néprajzkutató, a romani nyelv őre, újítoja, nagyra tartom a munkásságát. Akár a hodászi Roma Tájház és Múzeumról van szó, akár az *Első 100 szavam cigányul* című művéről. Megszólaltatta magában azt a gyermeket, akinek anyanyelve a cigány nyelv. Ki is tehetné ezt hitelesebben, mint ő. Akinek a szakmai törekvéseit akkor érthetjük meg igazán, ha édesanyja alakját is felidézzük. Rézműves Mihályné, Lina, még a hetvenes években teret engedve magában az általános anyai, gondoskodó, védelmező ösztönnek, Brunszvik Teréz-i magasságba emelkedve indította el a közösségben élő gyermekek nevelését. Úgy adódott, hogy a rokonok, ismerősök

mind-mind dolgozni, kenyeret keresni mentek, és Linára bízta csemetéjüket. Akik hirtelen sokan lettek. Lina, engedve a gyermeki szabadságvágyának, kigondolta, hogyan teremtsen meg a biztonságot, a szabályt nyújtó korlátot, ott, ahol a házat körbevevő kerítés sem jelezte a határokat. Egy kötéllel körbekerített teret nevezett el óvodának. Azt mondta a gyerekeknek, hogy a kötél jelzi, meddig mehetnek.¹

Ahogy a felvigyázás napjai teltek, Lina egyre pontosabban megfogalmazta magában, miért is jó együtt lenniük. Rá-

döbrent arra, milyen értékes dolog a személyiségünk mélyén szunnyadó tartalmakat az árnyékból a fénybe hívni.

Lina és közössége számára a cigány nyelv és kultúra világa a mindennapok valósága volt. Ösztönösen érezte, hogy a cigány nyelv elvesztését szó szerinti nyelvetesztésnek kell érteni, azaz, ha egy közösség elveszti a nyelvét, akkor cselekvő- és gondolkodóképességében is sérül. Lina különös intelligenciája révén érettségi nélkül

iratkozhatott be az óvónőképzőbe, és válhatott hivatalosan óvónővé.

Az ő helyzete sokkal „könnyebb” volt, mint lányáé, Rézműves Melindáé. Melinda azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a hazánkban élő cigány közösségek

számára segít visszaszerezni a nyelvet. Hogy megértsük munkájának nehézségét, hasznát, érzékeltetni szeretném, milyen tudattalan ellenállással, érzelmi elutasítással találkozik pontosan a célcsoportja, saját közössége, a cigányok részéről.

Őseink nyelve fontos a számunkra, tudni, ismerni, birtokolni szeretnénk, de amikor kinyitunk egy-egy ilyen könyvet, s tanulni szeretnénk belőle, hamarosan olyan érzésünk támad, mintha túl magasra emelték volna a léceket, mintha nem bennünk, hanem a léceken volna a hiba.

¹ A „madzagóvodáról” és Rézműves Mihálynéről lásd az ÚPSZ 2013/ 3–4-es számát.

Úgy vagyunk a cigány nyelvvel, mint egy távoli rokonnal, akit őseink megtagadtak. Tele vagyunk vele szemben tagadással, elutasítással, kettős érzelmekkel. Idő kell, hogy felfogjuk, Lina óvodája ez a könyv, és szavaiból fonódott a madzag.

Apukám és anyukám egyaránt vályogvető, falusi muzsikus családból származtak. Köztük, a két család között csak három falu, és mégis kb. ötvenévnnyi távolság volt. Azaz nagyszüleim még beszéltek cigányul, de anyukám már csak értett ezen a nyelven. Mégis, amikor az apukám családjába próbált beilleszkedni, bizonyítania kellett magyar tudását. Nagy szerencséje volt, hogy a nyelvvesztésből eredő hátrányt, amelyen generációja éppen átment, a magyar nyelv intézményes tanulása valamennyire mérsékelte. Egészen jó szinten sikerült megtanulnia írni és olvasni. Ő lett a Laposon, a cigánytelepen az olvasó diák. Sikerült neki az egyik nyelvből a másikba költöztetnie az érzelmeit. Azt is észrevette, hogy a rokonsága hibákkal beszél a magyar

nyelvet. Ugyanezt vette észre az apukám családjában is. Azért, hogy érzékeltesse, ő a magyar nyelvnek teljes birtokában van, rendszeresen kölcsönzött könyveket a könyvtárból, meséket olvasott nekünk.

Ha anyukámnak valamilyen konfliktusa támadt, akkor sűrűn megkapta a „sátoros” címkét, amelyből következtetni lehetett cigány nyelvűségére, arra, hogy ő sokkal közelebb van a hagyományos cigánysághoz.

Köztudott, hogy mintegy magunkba szívjuk szüleink védekezési mechanizmusait, viselkedési sémáit. Megfigyeltem magamon,

hogy ugyanazt teszem, amit anyukám tett, azzal a különbséggel, hogy számomra már természetes a magyar nyelvűség, de még őrzöm magamban a cigány nyelvhez való ambivalens viszonyt, akarom is meg nem is, mindezt olyan tagadásban, hogy a cigány nyelvű könyveket a fiókban, az angol nyelvű könyveket a polcon tartom. Angolul már beszéltem álmomban, cigányul még sohasem.

Az önértékelésünk, edzettségünk és lelki egészségünk lesz attól jobb, ha akár csak mint egy hordozható memóriatárat, vagy mint egy nyelvi múzeumot, még ha a fiókunkban is, de továbbra is birtokolhatjuk a régi nyelvünket.

Azok a szerencsések, akik a cigány nyelvet a családjukban sajátíthatták el, nem igazán érzékelik, hogy az a nyelv a nyelvét

az önértékelésünk, edzettségünk és lelki egészségünk lesz attól jobb, ha akár csak mint egy hordozható memóriatárat, vagy mint egy nyelvi múzeumot, még ha a fiókunkban is, de továbbra is birtokolhatjuk a régi nyelvünket

vesztett cigányság számára már egy (stigmatizált) idegen nyelv. Amikor célul tűzik ki, hogy visszavezetnek bennünket a régi nyelvünkhöz, azt alighanem az idegen nyelvnél szokásos módszerekkel célszerű megtenniük.

Karsai Ervin és Rostás Farkas György: *Cigány és magyar képes olvasó* könyve 1990-ben jelent meg, Rézműves Melinda *E Romani Shib Thaj E Literatura* (Cigány nyelv és irodalom)² című könyvcsaládja 2012-ben.

A szerzők egyik esetben sem döntötték el, tisztázatlan maradt, hogy idegen nyelvként vagy anyanyelvként kívánják a lovári nyelvet tanítani. Nem veszik figyelembe, hogy a gyermek az anyanyelvet is, bár ösztönösen, de lépésről lépésre tanulja meg, s ennek a lé-

¹ Rézműves Melinda: *E Romani Shib Thaj E Literatura* (Cigány nyelv és irodalom), *Irka 1-2.*, *Ginadyi 1-2.*, Croatica Nonprofit Kft. Bp., 2012. A könyvek egyenként tízezer forintba kerülnek.

péssorozatnak az adott nyelvtől független általános jellemzői vannak. A nyelvelsajátítás folyamatában a gyermek élő rendszerként találkozik a nyelvvel, miközben megfigyeltethetjük vele az adott nyelv szabályait, szabálytalanságait, az ösztönöستől a tudatos felé haladunk, adott fejlődéslélektani törvények szerint.

A magyarországi cigány gyerekek számára nyelvtanítási cézzattal botorság cigány nyelvű olvasókönyveket, tükörfordításokat készíteni, mert ha vannak is elenyésző számban cigány anyanyelvű közösségek, azok is szélsőséges eltérésekkel értik és beszélik a nyelvet. Esetükben is megfigyelhető a cigány és a magyar nyelvnek a kevert használata, a nyelvvesztést megelőző kétnyelvűség. Ami azt jelenti, hogy a közösség gyermekei nem két nyelven tanulnak meg egyszerre, hanem egy olyan nyelvi váz alakul ki bennük, melyre a szűk nyelvhasználó közösségre jellemző módon rakódnak a szavak, azok jelentéstartományai, miközben mindkét félig-meddig elsajátított nyelv sajátosan módosul nyelvtanilag is.

Tehát a cigány nyelvtanítás terén nehéz helyzetben vagyunk, mert első lépésként a közösségenkénti nyelvi struktúrák tudatosítása lehetne a feladat. Magyarországon nem a nyelvvesztés veszélyével kell számolnunk, mint Lina idején, hanem annak száraz és visszafordíthatatlan tényével.

A nyelv egy eszköz a gondolkodáshoz, az ismeretek elsajátításához, a megismeréshez. Minél gazdagabb, egy vagy több nyelvi vázra épülő nyelvi készlettel bírunk, minél több nyelvi közösséggel tudunk kapcsolatot tartani, s minél több nyelv fejlődésével, változásával tudunk lépést tartani, annál sikeresebbek, tanulékonyabbak vagyunk.

Ezért, amikor a cigány gyermekek nyelvi fejlődéséről gondolkodunk, akkor egy olyan gyermeket kell magunk előtt látni, aki zárt nyelvi közösségben, szegényesen és hiányosan beszél a magyar nyelvet, s ha érti

is a cigány nyelvet, akkor sem kezdetjük el tudatosítani benne a saját cigány nyelvet anélkül, hogy az előtte számunkra ne legyen megfigyelés, tudatosítás és elemzés tárgya.

Bármilyen szomorú, de annak érdekében, hogy a cigányság minél szélesebb körben beszélhesse a cigány nyelvet – ezen egy széles körben, az európai cigány közösségek által elfogadott nyelvváltozatot (és nem egy nyelvjárást, vagy egy asztaltársaság nyelvújítási termékét) értek –, először egy olyan nyelvnek kell a birtokában lennie, mely megfelelő nyelvi edzettséget kölcsönöz, hogy aztán vissza tudja tanulni a cigány nyelv igazi alapjait, melyre felépülhet majd ismét egy élő nyelv, az a nyelvi organizmus, mely ugyanúgy teljes körűen alkalmas a kommunikációra, mint bármelyik élő nyelv. (A nemzetközi cigány szervezetek munkanyelvként az angol nyelvet használják.)

Mindamellet, hogy hasznos dolognak tartom a hazai cigány nyelvek iskolai, óvodai megjelenését, úgy gondolom, hogy az eddigi taneszközök, módszerek nem felelnek meg a mai helyzetnek. Az a pedagógus, aki valóban tanítani szeretné a nyelvet, annak képzett tanítónak kell lennie, lehetőan ismernie kell a tanítási módszerek mellett a gyermeket mint a nyelvi fejlesztés, tudatosítás alanyát, valamint azt a nyelvi közösséget, amelyben a gyermek él. Ma úgy tűnik, hogy a közösségi nyelvhasználat egyre töredékesebb, szinte csak személyes vagy családi nyelvekről beszélhetünk, melynek továbbforgácsolódását erősíti, hogy nem akarjuk tudomásul venni ezt a tény. Nem úgy tekintünk a cigány nyelvre, mint egy folyamatosan változó, fejlődő organizmusra, amit nagyon sok kis közösség beszél, alakít már réges-régen. A sokat akaró és keveset tanító, mutató nyelvkönyvek olyan magasan lévő lécek, melyekkel szemben a gyermeknek nincs esélye. Csak arra jók, hogy a fiókunkban tartsuk őket nyelvi emlékként, egy nyelv múzeumaként.

JAKAB GYÖRGY

A médiaoktatás értelmezési kereteiről

Az a dolgunk, hogy megtanítsuk a diákokat azon a nyelven, ahogy beszélnek hozzájuk.

A most következő írás alapvető feladatának azt tekinti, hogy általános fogalmi- és értelmezési keretet adjon különböző médiaoktatási programokról folytatott diskurzusokhoz. Lényegében a következő területeket érinti: a társadalmi kommunikáció átalakulása; a média és az iskolarendszer viszonyának megváltozása; a médiaoktatás néhány pedagógiai vonatkozása; a médiaműveltség alapvető elemei.

A TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓ ÁTALAKULÁSA

Pedagógusként még mindig hajlamosak vagyunk arra, hogy az iskola és a média világát két elkülönülő – sőt, sok esetben normatív módon szembenálló – „világnak” tekintsük, miközben persze személyes tapasztalatainkból is jól tudjuk, hogy ez a kétféle rendszer a társadalmi kommunikáció szervesen összetartozó része, amelyet a valóságban nem érdemes, és nem is lehet kettéválasztani.

Az egyoldalú megközelítést jól jelzi, hogy a pedagógiai közbeszédben többnyire csak a digitális kultúra romboló hatásának növekedéséről, a média veszélyesnek tűnő jelenségeiről hallunk. Sok esetben meglehetősen paranoid módon csak a fenyegetéseket, veszélyeket, torzulásokat emlegetjük,

sok esetben meglehetősen paranoid módon csak a fenyegetéseket, veszélyeket, torzulásokat emlegetjük, miközben mi magunk is egyre nagyobb mértékben használjuk a médiát, élvezzük az áldásait

miközben mi magunk is egyre nagyobb mértékben használjuk a médiát, élvezzük az áldásait. Úgy tűnik, mintha figyelmen kívül akarnánk hagyni azoknak a kultúr-történeti változásoknak a nagyságrendjét és mélységét, amelyek ezen a téren a társadalmi kommunikációban bekövetkeztek.

A média világa ugyanis ma már nemcsak az információk pusztá közvetítőjeként jelenik meg, hanem alapvető társadalomszervező közegként, amely át-ítatja a magánélet és a közélet valamennyi tartományát. A változások horderejét radikálisan fogalmazza meg Császai Lajos: „...a tradicionális társadalmakban az

értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek, a későmodernitás korában pedig főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el” (2000, 16. o.).

A MÉDIA ÉS AZ ISKOLARENDSZER VISZONYÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Miközben újabb eszközök, alkalmazások, technológiai megoldások generációi váltják egymást egyre gyorsuló ütemben, a pedagógia területén alapvető kérdésekre kell választ találnunk. Az alapvető kérdés az, hogy az infokommunikációs rendszer gyorsabb, hatékonyabb és személyre szabottabb eszközei mennyiben módosítják a hagyományos iskolai tudásátadás rendjét? Mi a tananyag? Hogyan és hol zajlik a tanulás-tanítás? Hogyan változik meg a közvetlen iskolai oktatás (információátadás) és nevelés (szocializálás, kompetenciafejlesztés) aránya? Milyen szerepkörben, milyen feladatokkal vannak jelen a tanulási-tanítási folyamat résztvevői? Hogyan változik meg az iskolai és az iskolán kívüli tanulás viszonyrendszere?

A generációs szakadékok növekedése

A digitális környezet térhódítása miatt roppant nehéz helyzetben vannak a mai pedagógusok. Nekik ugyanis egy jövőbeli mediatizált társadalmi kommunikációra kell felkészíteniük diákjaikat, miközben ők még egy olyan kommunikációs térben szocializálódtak, amelyet még nem az audiovizuális médiumok – mobiltelefon, audiovizuális sajtó, internet – határoztak meg. Mindez már ma is alapvető nehézségek forrása, hiszen

mindennapi tapasztalataink és a tudományos felmérések (*Fehér és Hornyák, 2010*)¹ is azt mutatják, hogy éppen ezen a területen alakul ki egyre nagyobb generációs szakadék a fiatalok és az idősebbek világa között. Ma már szinte közhelynek tekinthető, hogy az egyre gyorsuló technikai változások nyomán az újabb és újabb generációk – X, Y, Z – különböző digitális környezetben szocializálódnak (*Tari, 2010; Tari, 2011*), és emiatt egyre nehezebb köztük a hatékony kommunikáció. Sokan már nem is csak generációs

különbségekről, hanem egyenesen átjárhatatlan kulturális szakadékokról beszélnek.

A legismertebb ilyen megközelítés *Marc Prensky* „digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók” metaforája (2001), amelyet ma már nem is annyira korosztályi értelemben

használnak, sokkal inkább kulturális antropológiai értelemben (*Z. Karvalics, 2013*).

A média iskolai integrációjának nehézségei

Ennek az írásnak a legfőbb állítása az, hogy a média világtól való félelmek és nehézségek túlnyomó többsége abból adódik, hogy jelenleg a két terület integrációjának egy nagyon sajátos, egyoldalú módját próbáljuk megvalósítani. A 19. századi tömegoktatás szükségleteire, illetve technológiai viszonyaira épülő hagyományos iskola-rendszer roppant statikus struktúrájába próbáljuk „beleintegrálni” a média roppant változékony és komplex jelenségeit.

¹ A PTE KTK munkatársai 2012-2013-ban végeztek nagyszabású felmérést – *Tudománykommunikáció a Z generációnak*, amelynek eredményei a www.zgeneracio.hu honlapon olvashatóak.

Konkrétan arról van szó, hogy mind a mai napig adottnak és megváltoztathatatlannak gondoljuk az iskolai oktatás alapszerkezetét és „technológiáját”: egy tanár egy korcsoportos osztályt, egy teremben, egy 45 perces órán megtanít egy előre meghatározott tantárgyi elemre. Amikor integrációról beszélünk, akkor lényegében ebbe a keretbe próbáljuk „belegyömöszölni” a digitális kultúra jelenségeit, amelyek azonban ebből a keretből óhatatlanul „kilógnak”. A 19. századi tömegoktatási modell statikus és uniformizált tananyagot, állandó tanulócsoportokat, nagyobbbrészt egyirányú tudásátadást, viszonylag passzív befogadó típusú diákokat képviselt, amely nem igazán foglalkozik védencai személyiséggel és otthoni kultúrájával.

Eközben a média állandóan változó tudáselemeket, differenciált tudást, kreatív készségfejlesztő gyakorlatokat, interaktív tanulási formákat kínál, jóval szélesebb körű tudásbázisra építve. Az egyoldalú megközelítés – szűklátókörű felfogás – azért veszélyes, mert így az

iskolarendszer egyre inkább kivonja magát a társadalmi kommunikáció meghatározó tereiből: egyre elavultabb kommunikációs technikákkal dolgozik, rugalmatlanabb intézményrendszerré válik, egyre kevésbé tudja motiválni a rábízott fiatalokat, egyre „haszontalanabb” tudást közvetít, egyre

a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információközvetítő „tanítási technológiája”

inkább leértékeli, erodálja önmagát és a benne dolgozó pedagógusokat.²

A változások iránya

Az információs társadalom korában tehát már nem igazán hatékony külön-külön vizsgálni az iskolarendszer és a média társadalmi szerepét és működési mechanizmusát. Sokkal célravezetőbb egységes rendszerben, komplex módon értelmezni a társadalmi kommunikáció változásait – és ezen belül a két terület szerepét és felelősségét. A komplex megközelítés ugyanis szemléletesen megmutatja a két – eddig látszólag elkülönülő, sőt, sok esetben szembenálló – terület

szerves összetartozását.

Egyrészt rávilágít arra, hogy pedagógiailag nem igazán szerencsés a diákok fejében lévő egységes kultúrát elkülöníteni iskolai és nem iskolai tudásra. Másrészt pedig jóval hatékonyabban szervezhető az iskola és a média kommunikációs munkamegosztása, ha

ismerjük közvetlen egymásra hatásukat, összefüggéseiket is. Azt a folyamatot, amelynek során az iskolarendszer fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő monopóliumát, miközben az információk közvetítése mindinkább a decentralizált hálózati kultúrák irányába tolódik el³ (*Castells*,

² Az internet térhódítása, illetve az iskolában megszerzett tudás folyamatos leértékelődése újra a köztudatba hozta a pedagógiai anarchista *Ivan Illich* igen figyelemreméltó írását (1971), *A társadalom iskoláztatása* címűt, amelyben egyenesen az iskola – mint közoktatási rendszer – megszüntetését javasolja. Illich szerint az iskola a hatalmi rendszer eszköze, a szociális egyenlőtlenségek újatermelésének helyszíne. Szerinte iskolai oktatással az általános műveltség nem érhető el. Helyette mindenki számára hozzáférhető tanulási lehetőségeket kell teremteni – ideális esetben ennek kiváló eszköze lehet az internet.

³ Ebben az értelemben két, látszólag ellentmondásos tendencia érvényesül párhuzamosan. Egyrészt differenciálódik a technikai eszközök személyre szabhatósága, növekszik az egyedi beállítások lehetősége, másrészt pedig egyre integráltabb hálózati struktúrák, egyre komplexebb közösségi kultúrák alakulnak ki.

2005). Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információkövetítés térén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információkövetítő „tanítási technológiája”. Gyakorlatilag minden ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában, s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is.

Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy az információs társadalomban egyre inkább átalakul az iskola feladatrendszere: korábbi szerepeinek jelentős részét a digitális kultúra veszi át, miközben olyan feladatokra szabadul fel az iskolai idő, amelyekre eddig a tananyag-halmozódás miatt nem jutott. A hagyományos iskolafelfogás képviselői számára mindez veszteségként is felfogható, de persze lehetőségként is a közvetlen nevelésre, közösségi élmények halmozására. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis, ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tevékenységekre épülő tapasztalatokat és élményeket szereznek a közösségi térben.

Az iskolarendszer és a média világának komplex szemlélete

A média világa a tanítás – tanulás szempontjából elsősorban azt jelenti, hogy mindkinek rendelkeznie kell megfelelő eszközökkel, az eszközök ismeretével és a használatukhoz szükséges készségekkel, valamint az információk feldolgozásához szükséges kognitív készségekkel. Ebben a folyamatban a tananyag nemcsak elsajátítandó információkból áll, hanem azoknak a készségeknek a gyakorlásából is, amelyek

a szükséges információk megszerzéséhez, előállításához és továbbításához kellenek.

Hol zajlik ez a típusú tanítás-tanulás? Az eszközöknek köszönhetően már nem feltétlenül helyhez kötöttek. Már korábban is megoldható volt, hogy az iskolán belüli és az otthoni tanulás összekapcsolódjon. Az infokommunikációs eszközök, és az ezeken használható alkalmazások megjelenése azonban még inkább kitágította azt a lehetőséget, hogy a tanulmányozni kívánt téma és a tanuló szükségletei alapján döntsünk arról, hogy mi a megfelelő tanulási helyszín.

A „hogyan” kérdésre adandó válaszhoz a pedagógiai-módszertani szempontokat érdemes felülvizsgálnunk. A digitális eszközök és az internet alkalmazása ma-gukban hordják azt a lehetőséget, hogy a tanulás sokkal intenzívebb és ezáltal eredményesebb legyen. Az eszközök érdekessége, újszerűsége jobban motiválhat; több lehetőség van az önálló, személyre szabott tanulásra, ami felerősíti a tanulóban a „saját tanulás” élményét, és ez ugyancsak erősen motiválhat. Eddig a pontig a személyközpontú pedagógiának azon a területén járunk, ahol még a tanuló–tanár kapcsolat a meghatározó. Az eszközeink bővülése azonban magába foglalja a hálózat lehetőségeit is, az egyszerű e-mail-től a Facebookig, a közösen szerkesztett Google Doc-tól a közös wiki oldalig vagy tanulási keretrendszerekig. Közösségi formákban jobb eredményeket érhetünk el mind az elsajátított tudás, mind a gyakorolt készségek tekintetében (kooperatív tanulási formák). A hálózati tanulás lehetőséget ad arra is, hogy az együttműködést magasabb szintre emeljük: „egyszerű kooperativitásból” kollaborációba.

A Web 2.0 megjelenésével a felhasználók már nemcsak hozzáférhettek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy maguk is tartalomszol-

gáltatókká válnak. A hálózati szemlélet alapja, hogy az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra. E szemlélet megerősödésében – és így az e-Learning 2.0 térnyerésében is – nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, fájlcsere-lők és a szabadon felhasználható tartalmak (Creative Commons Licence).

Az e-Learning 2.0 azt jelenti, hogy az egyéni tudásmenedzsment eszközöként a különböző blogok, közösségi oldalak, hírcsoportok, tudástárak (wiki), érdeklődési és kortárs közösségek felületein a diákok óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Az információk keresését, válogatását és szerkesztését a kifinomult keresőoldalakról

a Wikipédiáig, tudáspor-tálokig egyre hatékonyabb alkalmazások segítik elő. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információ-tömegből egyéni igényekre szabott, átgondolt

tudást lehet létrehozni. Ennek megfelelően csökken a tudást közvetítő intézmények szerepe, az oktató és a diák közötti határ elmosódik. A felnövekvő generációk számára az internet a személyes és közösségi tanulás természetes felületévé válik. Mindez azt is jelenti, hogy az e-Learning 2.0 tanulási környezetében ismét felsejlik a tradicionális társadalmak sajátos közösségi kultúrája és „népművészete”, valamint a tapasztalatok közvetlen megosztásán alapuló oktatási-nevelési modellje.

Tanulásmódszertani értelemben az a legnagyobb kihívás, hogy a diákoknak képesnek kell lenniük egyénileg vagy hálózatban a legkülönbözőbb forrásokból származó információkat az egyéni szempontoknak megfelelő összefüggésekbe helyezni és meglévő ismereteikhez kapcsolni. Az

az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra

információs kor egyik legfőbb sajátossága az, hogy a tanulás és a szocializáció egyes folyamatai a decentralizált hálózatokba kerülve elvesztik intézményes jellegüket, és a kimeneti követelmények közösségi kialakítása kerül előtérbe. Már nemcsak az iskola fogja meghatározni, hogy a megadott be-meneti oktatási anyagok esetén minden diáknak azonos módon, egységnyi idő alatt milyen kimeneti (vizsga)eredményeket kell produkálni, hanem a tágabb közösség. Az így kialakuló tudás azonban egyénenként más-más úton érhető el, a hálózatokban található különféle tudáshordozók, egyének, tudástárak stb. kapcsolatrendszerén keresztül.

A tanár szerepe tehát már nem határozható meg a hagyományos tanteremhez igazodva, ahol minden tanuló a maga pad-

jában, arccal a tanár felé figyel a tudás forrására. A tanárnak felkészülnie kell lennie abban is, hogy meg tudja tervezni egy tanulási folyamatot, fel tudja mérni az egyes tanu-

lók adottságait, tanulási igényeit, támogatást tudjon nyújtani a csoport munkájához, az együttműködési formák kialakításához. Mindezek érdekében képesnek kell lennie arra, hogy a középpontban álló irányító szerepéből át tudjon lépni az egyéni és a közösségi tanulást támogató szakember szerepébe. *David Buckingham* írja: „Az iskola elkerülhetetlenül egymással szembenálló tudáskonceptiók és kulturális értékrendek találkozásának (sőt összecsapásának) terepe – mondja *Buckingham*. – Óriási a kontraszt a gyerekek fogyasztói kultúráját jellemző nagyfokú aktivitás és lelkesedés, illetve az iskolai részvételüket átható közöny és passzivitás között. Ha az iskolák nem kezdik el megismerni és elfogadni a gyerekek változó tanulási motivációit és irányultságát, fennáll a veszély, hogy hamarosan életük perifériá-

jára szorulnak. Ezért aztán a pedagógusok már nem tekinthetnek úgy magukra, mint olyan »törvényhozókra«, akiknek az a feladata, hogy a hivatalos kultúra értékeit és normáit rákényszerítsék a diákokra. A legtöbb, amiben reménykedhetnek, hogy sikerül olyan » tolmácsként« működniük, aki közvetíti a » sokféle valóságot«, az észlelés és tudás különféle formáit.” (Buckingham, 2005. 14. o.)

A MÉDIAOKTATÁS NÉHÁNY PEDAGÓGIAI MODELLJE

A szisztematikus magyarországi médiaoktatás – a mozgókép-kultúra és médiaismeret nevű tantárgy – kialakulásakor két olyan nemzetközi modell is létezett, melyek szemléletükkel formálták a magyar gyakorlatot. Mindkét modell a média által terjesztett „környezetszennyezés” (erőszak, manipuláció, igénytelenség stb.), illetve az uniformizáló „amerikanizálódás” ellen fogalmazódott meg, a nemzeti kultúra és az általános emberi értékek befogadását kívánja elősegíteni.

1. Az ún. *befogadáselvű kritikai modell* szerint – amely elsősorban angolszász hagyományokra épül – a médiaoktatás célja az, hogy a diákok képesek legyenek a különböző médiaszövegeket kritikusan szemlélni, ezáltal védettek legyenek a különböző irányú manipulációkkal szemben. A modell képviselői úgy gondolják, hogy hagyományos iskolai keretek között a tanulóknak be kell mutatni a kommunikáció, illetve a tömegkommunikáció rendszerét és technikai hátterét, a médiaszövegek létrehozásának céljait és körülményeit, meg kell ismerkedniük a média műfajaival és nyelvével, a reprezentáció problematikájával és a befogadás jellemzői-

vel. Mindezt meg lehet tanítani „kreatív médiagyakorlatok” segítségével, amikor a diákok maguk is alkotóvá lépnek elő (újságot szerkesztenek, rádió- vagy tévéműsorokat készítenek stb.), de meg lehet tanítani hagyományos módon, előadások és elemzések segítségével is.

2. Az ún. *szociális-demokratikus modell* szerint – amely elsősorban a latin kultúrákra jellemző – a médiaoktatás önmagában nem cél, hanem eszköz. Eszköz arra, hogy a diákok megismerkedjenek különböző társadalmi témákkal: hátrányos helyzetű társadalmi csoportok élete, az erőszak működése, a rasszizmus, a drog stb. Ugyanakkor a médiaoktatás arra is alkalmas – különösen azokban az országokban, amelyek nem rendelkeznek komoly demokratikus hagyományokkal –, hogy a diákok a segítségével tanulják meg a szólásszabadság és a demokratikus viselkedés gyakorlatát. Ebben a modellben különösen nagy jelentősége van a gyakorlatnak: a diákok különböző médiaszövegeket – riportok, újságcikkek, videofilmek stb. – készítenek és terjesztenek. Ezeknek a feladatoknak az elkészítése során egyrészt élményszerűen megismerkedhetnek a tömegkommunikációs rendszer működésével, másrészt viszont alapvető társadalmi kérdésekkel is szembesülhetnek.

A médiapedagógia fogalma

A média világa ma már társadalmi környezetünk szerves részévé vált: szakadatlanul érkeznek az ingerek, információk és kihívások az újságokból, óriásplakátokról, rádióból, televízióból, internetről. Ebben az egyre befogadhatatlanabbá váló informá-

cióözönben az iskola nem elégedhet meg azzal, hogy újabb ismeretanyagokkal bombázza a diákokat. A feladata épp az, hogy védetté, tudatosabbá tegye őket az egyre ártekinthetlenebb információáramlással, illetve a gazdasági és politikai manipulációval szemben. Az iskolának – az alapvető ismeretek mellett – elsősorban normákat, mintákat, készségeket kell közvetítenie, hogy a diákok ne legyenek kiszolgáltatva a körülöttük lévő ún. médiauniverzumnak.

Ebből a felismerésből született a *médiapedagógia* fogalma, amely a fiatalok médiatudatosságának komplex megközelítését szorgalmazza. Fontosnak tartja ugyan, hogy legyen az iskolában olyan tantárgy, amely közvetlenül is foglalkozik

a média jelenségeivel, de a diákok felkészítését, nevelését összársadalmi, illetve össziskolai feladatnak tekinti. A médiapedagógia tehát közvetlenül nem köthető egyetlen kitüntetett tantárgyhoz sem, sajátos „rejtett tanterve” szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy,

valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható. A gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy a tanár (felnőttként, szülőként, tanárként) ismerje meg a média világának sajátosságait, hogy valamelyest szakszerűen tudjon válaszolni a média oldaláról érkező kihívásokra, s ezáltal hitelesen tudja formálni, „befolyásolni” diákjai médiafogyasztását. A *médiapedagógia* – mint alapvető pedagógiai módszer, amelyet általános pedagógiai tárgyként kellene tanulniuk a leendő tanároknak – megismerése azért is fontos (lenne) a tanárok számára, hogy a tömegkommunikáció világából érkező információkat

és tudáselemeket minél eredményesebben tudják fölhasználni óráikon, illetve, hogy az újabb és újabb médiumokat ne csak „villanypásztorként”, hanem természetes segédeszközként alkalmazzák.

Médiatudatosságra nevelés az iskolán innen és túl

Korábban azt hirdettük, hogy az iskolának a világ értelmezésére kell megtanítania a diákokat. Most csupán azt kell tudatosítanunk, hogy a világról szóló ismeretek többsége igen nagymértékben a média által közvetítve jelenik meg számunkra (Buckingham, 2005).

Ebből következően a világ megismerése és értelmezése magába foglalja a médiaszövegek kritikai értelmezését is. Az általunk javasolt modell, az úgynevezett komplex médiapedagógia, kétféle pedagógiai törekvést fogalmaz meg. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, amely

a médiapedagógia tehát közvetlenül nem köthető egyetlen kitüntetett tantárgyhoz sem, sajátos „rejtett tanterve” szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható

az iskolai oktatás egésze számára igyekszik interaktív módon beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre fontosabb szerepet játszó média világból érkeznek. Ezáltal igyekszik tudatos médiafogyasztásra nevelni őket. Ezt a médiapedagógiai (Jakab, 2012) tudást a tanárok az általános tanárképzésben szerezhetik meg, így szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható.

A médiapedagógia másik fókusza a kreatív médiagyakorlatokra irányul. Különböző tantárgyak, vagy éppen a médiaismeret-

óra keretében a diákok médiaszövegeket alkotnak, vagy közös produktumokat hoznak létre projekt munka keretében. Ebből a szempontból érdemes külön is kiemelni azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is

képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet” eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között.

IRODALOM

- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Szeged.
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Császi Lajos (2002): *A média ritusai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Császi Lajos (2008): Médiakutatás a kulturális fordulat után. Letöltés: http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_05z/07_mediakutatas_forradalom/ (2014.01.25.)
- Benedek András (2008, szerk.): *Digitális pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2013, szerk.): *Digitális pedagógia 2.0*. Baccalaureus Scientiae sorozat. Typotex Kiadó, Budapest.
- Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia, Budapest.
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2010): Netgeneráció Letöltés: <http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3B3-most/> (2014.01.25.)
- Gripsrud, Jostein (2007): Médiakultúra, médiatársadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Herczog Csilla (2010): A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio*, Nyár 335-340.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*.
- Jakab György (2012): Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-6. sz. 99-111.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. Oktatás – informatika. 1. sz. Letöltés: <http://www.oktatas-informatika.hu/2009-1/> (2014.01.26.)
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus István (szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Prensky, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók
Letöltés: <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulottek-1-resz/>; <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulotte-2-resz/>; <http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3B3-most/> (2014.07.25.)
- Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó Kft., Budapest.
- Z. Karvalics László (2009): Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. *Oktatás-informatika*, 2. 2-16.
- Z. Karvalics László (2012): „Digitális beavatottak” egy hiperkonnektív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális (de)generáció 2.0*. Underground Kiadó, Budapest. 62-78.

PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN

Hallás és olvasás utáni szövegértés különbségeinek vizsgálata egy negyedik osztályban

BEVEZETÉS

Írásommal szeretném felkelteni pedagógus kollégáim figyelmét, és megosztani velük tapasztalataimat, melyeket az osztályom diákjait és saját munkámat vizsgálva szereztem.

Mit jelent a beszédértés az általános iskolában? Rögtön elkezdjük sorolni, mint ahogy én is tettem a vizsgálatom elvégzése előtt. Tanítói kérdések, utasítások, magyarázatok stb. megértését. De mit tapasztalok

a mindennapi munkám során? Sok gyerek az utasításokat rosszul értelmézi, elvesz a hallott információk között. Egyszerű, egyértelmű utasítások, kérések

követésére sem képes sok tanítványom. Gyakorta visszakérdeznek, gyakran elkalandoznak az órán. Sokszor az az érzésem, mintha más nyelvet beszélnénk. Amit ezen kívül szomorúan tapasztalok, hogy ez nem egy múlt állapot, amit a gyerek kinő az évek előrehaladtával, hanem egy tartós, az évek múlásával is fennmaradó helyzet. Ugyanúgy jellemző az első és a negyedik gyermekekre is. Mi lehet ennek az oka, tesszem fel gyakran magamnak a kérdést. Ha ilyen nehezen értik meg a tanítói beszédet,

ha ilyen nehezen értik meg a tanítói beszédet, hogyan fogják megérteni a leírt szöveget?

hogyan fogják megérteni a leírt szöveget? Ugyanis ideális esetben (ép fejlődés esetén) a jó beszédértés az olvasás tanításának az alapja. A beszédértés megelőzi az olvasott szöveg értését. Tovább gondolkodtam, elmélyedtem a témával foglalkozó szakirodalomban. *Gósy Mária, Csépe Valéria, Imre Angéla* munkái nagy hatást gyakoroltak rám, és további cselekvésre ösztönöztek. Ezért el is végeztem egy vizsgálatot az osztályommal.

Több okból választottam a beszédértés

és a hallott szöveg értésének összehasonlítását. Az egyik, hogy a beszédértés ugyanolyan hierarchikus elrendezésű, mint az olvasási szövegértése

tanulásának folyamata. Legmagasabb szinten a szöveg áll. *Gósy Mária* szerint a GMP-diagnosztikai teszttel mesehallgatás után a megértést ellenőrző kérdésekre egy hét éves gyereknek 100%-os teljesítmény várható el.¹ Az osztályom akkor negyedik volt, úgy ítélt meg, ha a beszédértés és az olvasott szöveg értésének eltéréseit szeretném megnézni, akkor őket a legmagasabb szinten kell megvizsgálnom, a szöveg szintjén. A másik ok a kíváncsiság volt: vajon osztályomban is – a szakirodalomban

¹ A GMP-diagnosztikát dr. *Gósy Mária* fejlesztette ki 1984 és 1988 között. Ezzel az eljárással jól vizsgálható a 3–12 éves magyar gyermekek beszédészlelése, ill. beszédértése.

olvasottaknak megfelelően – a hallott szöveg megértésében jobb eredmények fognak születni, mint az olvasottéban?

AZ OSZTÁLY BEMUTATÁSA

Egy dunaharaszti 8 évfolyamos általános iskola 4. évfolyama.

A tanulók létszáma 17 fő. Napköziotthonos 6 fő, nagycsaládos 1 fő, tartós beteg 1 fő, örökbefogadott 1 fő, BTM 5 fő, SNI 1 fő, egyszülős családban 7 fő él. A számadatok tükrében látszik, hogy egy nagyon heterogén osztályról van szó. Százalékokba átszámítva az osztály 35%-a küzd beilleszkedési, tanulási vagy magatartási problémákkal. A gyerekek 45%-a egyszülős családban nevelkedik.

A gyermekek szociális háttere, illetőleg tanulmányi háttere is különböző.

Kor és nem szerinti eloszlás

A gyerekek kor szerinti eloszlása 9 évtől 11 éves korig terjed. Egy fő 9, tizennégy fő 10, kettő fő 11 éves (egyikük elsőben évismét-lőként került hozzánk, a másik gyereket az óvodában tartották vissza).

Nyolc lány, kilenc fiú jár az osztályba.

Szociális háttér

A gyerekek 45%-át az édesanya egyedül neveli, küzdenek a mindennapi megélhetéssért. A tanulók elsődleges szociális, azaz családi háttere és tanulmányi eredményei közötti kapcsolat jól ismert és számos hazai és nemzetközi tanulmányban elemzett jelenség. Általában minél magasabb a szülők

iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális tőkéje van a családnak, annál magasabb a tanuló teljesítménye. Normál családi körülmények között is kevés idő jut az otthoni meghitt párbeszédre, a problémák megbeszélésére. Azokban a családokban pedig, ahol különböző terhek is nehezítik a mindennapi életet, a beszélgetésre alig marad idő, sajnálatos módon a mindennapi mesehallgatás is sok gyermek életéből kimarad. Holott a mesehallgatásnak az anyanyelv elsajátításában, szókincsbővítésben, az értelmi és érzelmi intelligencia fejlesztésében nélkülözhetetlen szerepe van. Az otthoni mesehallgatás gyakoriságára és a szülők iskolai végzettségére vonatkozó információkat kérdőíves módszerrel gyűjtöttem össze.

Az osztály képességszintje

Ennél a pontnál az első osztályban végzett DIFER-vizsgálatot tudtam alapul venni. Két tanuló második osztályban érkezett hozzánk, róluk nem rendelkezem bejövő méréssel.

Haladó szinten 5 tanuló állt, DIFER-indexük 71-74-ig terjedt.

Befejező szinten 6 gyerek, 78-83-ig terjedt a DIFER-indexük.

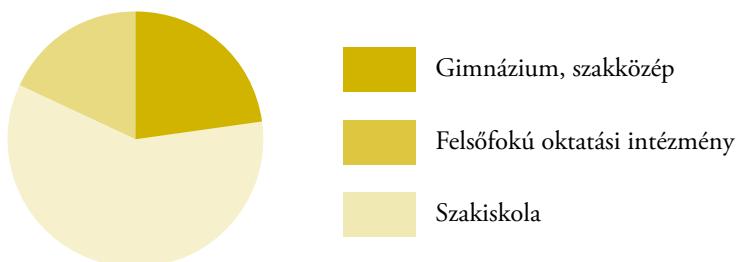
Optimális szinten 6 fő volt, 86-91-es a DIFER-indexük.

A DIFER-mérésből az olvasástanulási folyamathoz szükséges területeket emelém ki. *Beszédhanghallás* területén 2 fő haladó szintű, ami azt jelenti, hogy ezen a területen átlag alatt teljesítettek, 13 fő befejező vagy optimális szinten állt.

A *relációs szókincsben* 4 fő haladó szinten teljesített, ami szintén átlag alatti eredményt mutat, 3 fő befejező szinten, 10 fő optimális szinten állt.

1. ÁBRA

Szülők legmagasabb végzettsége az osztályban



Következtetésben 1 fő kezdő, 1 fő haladó, 15 fő befejező vagy optimális szintet ért el.

Összefüggés megértésnél 1 fő kezdő, 1 fő haladó, 15 fő befejező vagy optimális szintet ért el.

Az írásmozgás-koordináció eredményét azért emelném ki, mivel ebben a vonatkozásban mutatta az osztály a leggyengébb eredményt. 4 gyerek kezdő, 7 gyerek haladó szinten volt. Az érdekessége még ennek a részterület-mérésnek, hogy közülük csak egy tanuló küzd írásproblémával, az, aki haladó szinten volt. Azt feltételezem, hogy az átlag alatti teljesítményt nála nem az íráskészség hiányossága, hanem a vizuális észlelés, figyelem gyengesége okozta.

OLVASÁSTANÍTÁSI MÓDSZER

Az óvodások jelentős része úgy lép be az első osztályba, hogy hiányoznak vagy nem teljesen alakultak ki az olvasás-íráshoz szükséges részképességeik. Fontosnak tartom, hogy a megválasztott olvasástanítási módszer biztosítéka lehessen a gyermekek kudarc nélküli iskolakezdésének. Tapasza-

lataim azt mutatják, hogy erre a feladatra a *Meixner Ildikó* által kidolgozott módszer a legalkalmasabb. A gyengébben haladó és a jó képességű tanulókat is segíti az olvasás elsajátításában.

A Meixner-módszer módszer teljesen szintetikus, összetevő: megtanítjuk a hangokat/betűket (a mássalhangzókat hangutánzással, a magánhangzókat száj-tartással), majd azok összeolvasásával a szótagokat, szavakat stb.

A módszer nagyon interaktív, a gyerekek kedvelték. A borítékos feladatok nagyon hatékonyak voltak. A feladatlapokat felvágva, egyenként borítékba rakva használtuk az órán, amit a gyerekek önállóan vagy páros munkában használtak a leggyakrabban. Nagyon jó eszköz és lehetőség a mennyiségi és minőségi differenciálásra. A lassabban dolgozó gyerekek dolgozhattak kevesebb képpel, szóval, mondattal, a jó képességűek megoldhattak akár ez idő alatt két borítékos feladatot is.

Fontos, hogy így nagyon sokat olvastak egy-egy boríték kirakása során, s a siker záloga a megfelelő jelentéskeresés.

A borítékos feladat nagy előnye, hogy többször is kirakható, többféle módon is felhasználható, lehetőséget ad a cselekvő

szemléletes gondolkodás fejlesztésére, a differenciálásra, a szókincs, az olvasástechnika, a szövegértés fejlesztésére. Elősegíti a vizualizáció megerősítését.

A VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

A vizsgálat során két hasonló szerkezetű, műfajú, hosszúságú szöveget választottam ki. A szöveg lineáris szerkesztettségű volt. A kérdések a szereplők felsorolására, részletkérdésekre, tulajdonságra, időrendiségre, ok-okozati összefüggésre terjedtek ki.

A kiválasztott elbeszéléseket magam választottam ki, az osztály képességeinek, érdeklődésének ismeretében.² Az elbeszélések terjedelme és nehézségi foka is hasonló volt.

A kérdések mindkét mérésnél öt területet érintettek: főkérdés, részletkérdés, ok-okozat, tulajdonság, időrendiség. Helyes válaszokkal 15-15 pontot lehetett elérni.

A kilenc kérdést feladatlapon kapták meg a gyerekek, válaszaikat írásban kellett rögzíteniük.

A vizsgálattal felmérhettem a tanulók akusztikus, vizuális figyelmét, emlékezetét, percepcióját, gondolkodási műveleteit, szókincsét, lényegkiemelését, oksági és időrendi viszonyok megragadását, belső képzetáramlását.

A VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI

Mindkét vizsgálatot az osztálytermünkben, két egymást követő napon, ugyanab-

ban az időben, a második órában végeztem el. Fontosnak tartottam, hogy a délelőtti azon időszakában történjen, amikor még nem fáradtak a tanulók. A mérést semmi nem zavarta meg. Minden gyerek jelen volt.

A hallott szöveg értésénél magam olvastam fel a szöveget. A felolvasás normál, a köznyelvi beszédsebességnél kicsit lassúbb tempóban történt. Ezt követően a gyerekeknek 9, megértést ellenőrző kérdésre kellett válaszolniuk írásban.

Az olvasott szöveg értésénél a mérés során a tanulónak maguknak kellett némán elolvasni a szöveget. Az olvasást követően ugyancsak írásban kellett a 9, megértést ellenőrző kérdésre válaszolniuk. A válaszadás során a szöveget már nem láthatták. A szöveg elvétele új volt a gyerekeknek, mivel a mindennapi munkánk során a szövegértések ellenőrzésénél a szöveg előttük marad. Az eredményeket táblázatban összesítettem, melyből a további értékelések voltak elkészíthetők.

AZ EREDMÉNYEK

Az adatok egyértelműen mutatják (2. ábra), hogy mennyivel több gyermek ért el jobb eredményt az olvasott szöveg értésében. Osztályátlag: 79%

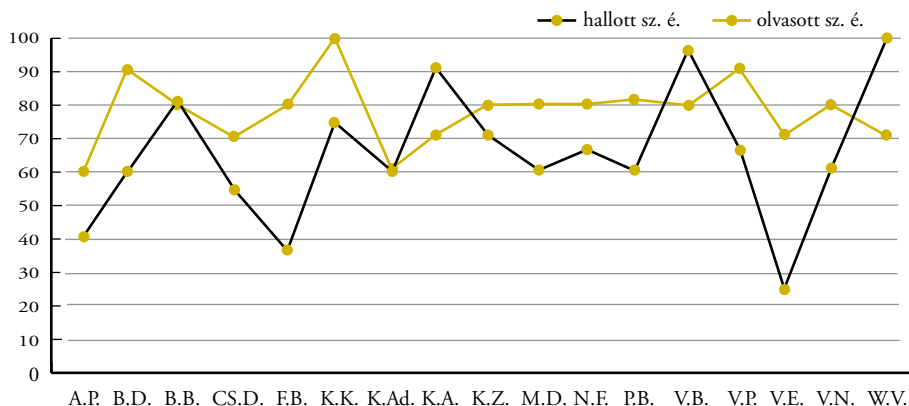
Osztályszinten:

Hallott szöveg értésében csak két tanuló volt lényegesen jobb.

² Nagyon kevés azon mérőlapok száma, melyek alkalmasak a szövegértés standardizált mérésére. Hallott szöveg értésének mérésére egy ismeretterjesztő szöveget találtam a *Logopédiai-vizsgálatok kézikönyvében* (Juhász, 2003), de ezt nagyon nehéznek gondoltam. Írott szöveg értéséhez az adott évfolyamra a Meixner-féle *Trafikos bódé* című mérőlap állt rendelkezésre. Mivel két hasonló műfajú, hosszúságú, szerkesztettségű elbeszélésre volt szükségem, emiatt döntöttem úgy, hogy magam választom ki a méréshez szükséges irodalmat.

2. ÁBRA

A hallás és az olvasás utáni szövegértés eredményei



Verbális szöveg értésénél nagyon nagy szórás érzékelhető (25–100% érték tartomány közé esik az eredmény). Osztályátlag: 66%.

Az olvasott szöveg értésénél nincs ekkora különbség. 60–100% érték tartományba esik, s jóval kiegyenlítettebb a teljesítmény.

Az olvasott szöveg értése jobb eredménynek lehetséges okai:

Az olvasott szöveg értésénél a szöveg megismerésére, feldolgozására több idő áll rendelkezésre. Mindenki saját tempójában olvashatta a szöveget. Az olvasáshoz szükséges fixáció során a számukra kevésbé érthető szavakhoz, mondatokhoz visszatérhettek a gyerekek. A szavak vizualizációja szintén segíthetett a szöveg könnyebb megértésében.

Az olvasott szöveg feldolgozásában nagyobb rutinjuk van, iskolai helyzetben az ilyen feldolgozás kap nagyobb hangsúlyt.

Miután negyedikesekről van szó, olvasástechnikai problémák már kevésbé nehezítik a szövegértést. A szófelismerő rendszerük már jól működik, már nem a technikai kivitelezésre fókuszál a figyel-

mük olvasás során, hanem a tartalomra. Szabadon beindulhat az olvasott szöveg értésénél a belső képzetáramlás, ami szintén a megértést segíti.

Úgy gondolom, hogy az olvasástanítási módszert is fontos megemlítenem, ami szerintem szintén az olvasott szöveg értését fejleszti.

A lányok és a fiúk teljesítményének átlagai

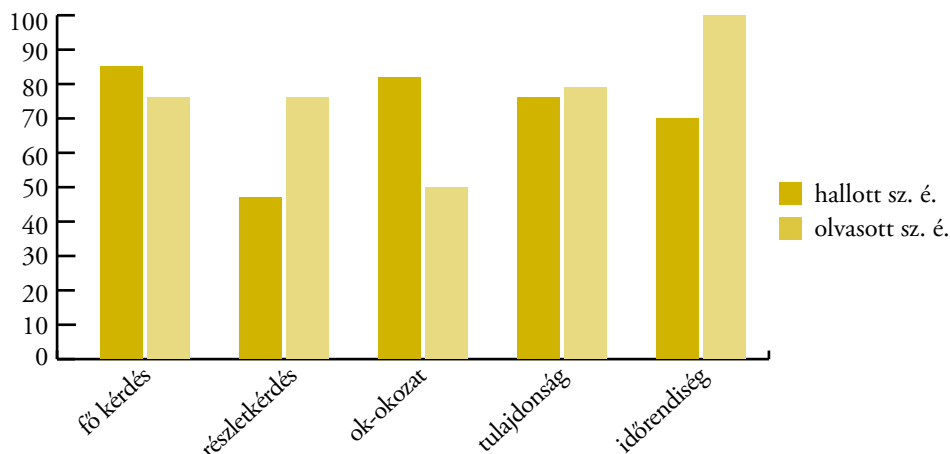
A PISA-mérésekben az a tapasztalat, hogy a lányok szövegértése jobb, mint a fiúké. Az osztályomban ez nem mutatható ki, a hallott és olvasott szöveg értésének eredménye között nem tapasztalható szignifikáns különbség a nemek között.

Hallott szöveg értésénél lányok-fiúk viszonyában 66%-66,8%, olvasott szöveg értésénél 80%-78% a nemek közötti arány.

Figyelembe kell venni, hogy a PISA-mérés populációja a 15 éves korosztály, jelen esetben a vizsgált gyermekek 10 évesek. Ezen korosztálynál még nincs akkora atti-

3. ÁBRA

Az ötféle kérdéstípusra adott válaszok



tűd- és viselkedésbeli különbség a nemek között, mint a pubertáskorban.

Az alsó tagozatra inkább Gósy Mária megállapítása igazolódik be, miszerint a gyermek genetikai tényezői, egyénisége, a felnőtt környezet, a kapott minta és a kommunikációs élmények nagyobb mértékben meghatározók, mint az, hogy leány- vagy fiúgyermekről van-e szó (Gósy, 2000).

Az ötféle kérdéstípusra kapott válaszok hallás és olvasás alapján

A fő kérdésre a hallott szöveg alapján nagyobb arányban születtek helyes válaszok helyes válaszok, 85%-76% (3. ábra). Ennek az lehet az oka, hogy a történet fő szálát jól meg tudták ragadni, globálisan jól vissza tudtak emlékezni a verbális történet esetén. Valószínűleg az időben történő feldolgozás rövidebb, s ez főként a cselekmény megragadására fókuszál.

A részletkérdésekre adott válaszoknál óriási különbség tapasztalható (47%-76%) az olvasott szöveg értésének javára. Jól kell még működni a vizualizációnak, a belső képzetáramlásnak, hogy a részletekre vissza tudjanak emlékezni. A gondolkodási műveletek közül az analízisnek van ilyenkor nagy szerepe. Ehhez viszont a hosszabb időben megvalósuló feldolgozási folyamatra van szükség. Ez pedig az olvasott szöveg esetében valósul meg.

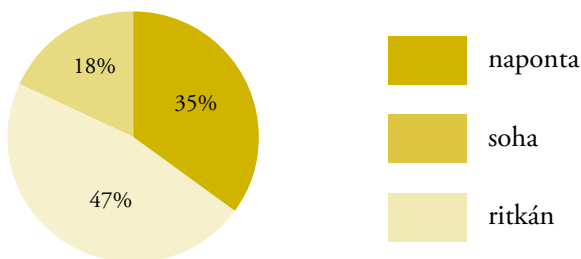
Az ok-okozati összefüggésre utaló kérdés válaszai alapján a hallott szöveg értése mutat jobb eredményt: 82%-50%. Magyarázat lehet rá, hogy az iskolában, a családban a különböző erkölcsi értékek, normák és szabályok követelményeivel való megismertetés szóban történik.

Tulajdonságok felsorolásánál a különbség nem szignifikáns, de az olvasott szövegnél mutat jobb eredményt: 76%-79%.

Itt szintén a nem megfelelő képszerű gondolkodást tudnám kiemelni a különbség magyarázataként. Az olvasott szöveg esetén a szavak vizualizációja segíti őket

4. ÁBRA

Az otthoni mesélés gyakorisága



a képszerű gondolkodásban. A hallott szövegnél sajnos ez a folyamat kevés gyereknél indul be.

Az időrendiségre utaló kérdésnél már nagy különbséget láthatunk az olvasott szöveg javára: 70%-100%. Szeriális emlékezetük az írott történet esetén nagyon jól működik.

Összefoglalva elmondható, hogy az osztályba járó gyerekeknél a hallott szöveg értése jóval gyengébb az olvasottéhoz képest. Az otthoni mesehallgatásra vonatkozó kérdés adja meg az egyik lehetséges választ. A gyermekek 63%-ának otthon keveset, vagy nem is meséltek (4. ábra).

Jól tudjuk, a mesék észrevétlenül juttatnak intellektuális és érzelmi gazdagodáshoz, műveltség- és tudásgyarapodáshoz, kedvező irányú személyiségfejlődéshez, de csak akkor, ha a mesék eljutnak

a gyerekekhez – mesélni vagy olvasni kell tehát nekik. Jung gondolatát – „a mese a mindenség kulcsa. A lélek ajtaján kopogtat” – csak megerősíteni tudom, a gyermek személyiségének, gondolkodásának fontos, az anyanyelv elsajátításának kihagyhatatlan eszköze.

összefoglalva elmondható, hogy az osztályba járó gyerekeknél a hallott szöveg értése jóval gyengébb az olvasottéhoz képest

A mesékkal való találkozásnak ideálisan már kisgyermekkorban el kellene kezdődnie. A tapasztalataim sajnos azonban egyre inkább azt mutatják, hogy a mindennapi mesélés egyre kevesebb családra jellemző. Meggyengült a családok összetartó-védő ereje, megritkultak a meghitt együttlétek és beszélgetések. Az elektronikus média és a televíziózási szokások alapvetően átrendezték a családok, a közösségek életét. Szokásrendjükből kihalt a mesemondás és a meseolvasás.

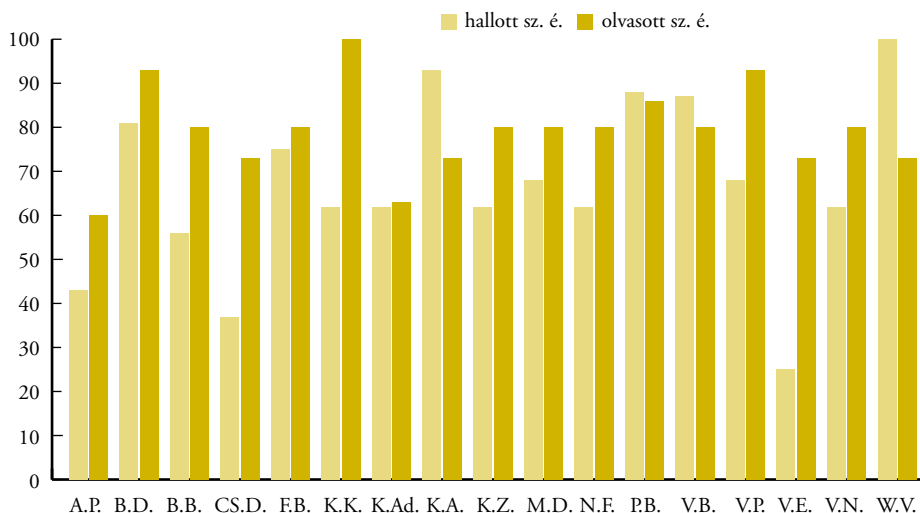
Az olvasott szöveg értésének jobb eredményét magyarázhatja az is, hogy az olvasás ebben a korban már a szóforma-

felismerő rendszerrel történik, tehát az olvasás folyamata automatizálódott. Következtetésekként a figyelem a szövegértésre fókuszál. Az olvasást kíséri még a belső verbalizáció, ami-

csak vizuális, hanem akusztikus-verbális feldolgozás is történik, s ráadásul időben elhúzódva. Mindez azt eredményezi tehát, hogy az olvasás során időben elhúzódó ket-
tős feldolgozás történik, ami sok esetben hatékonyabb, mint pusztán a hallott szöveg feldolgozása. Ehhez persze az kell, hogy

5. ÁBRA

A tanulók individuális teljesítményei



a gyerekeknel működjön a szóforma-felismerő rendszer.

A tanulók individuális teljesítményei

A tanulók eredményénél azokat a gyerekeket emelném ki, akiknél szignifikánsan nagy különbség mutatkozott a két szövegértés között.

Az 5. ábrán összegeztem a gyerekek egyéni teljesítményét, ezáltal pontosítva is az átlagértékek mögött rejtve maradt eltéréseket.

A hallott szöveg értése négy, szignifikánsan két tanulónak lett magasabb: K. A.-nak és W. V.-nek.

K. A. hallás után 93%-os, míg olvasott szöveg esetén 73%-os teljesítményt ért el. Örökbefogadott kisfiú, hároméves korában került jelenlegi családjába. Fél év múlva megszületett a szülők vérszerinti gyereke. K. A.-nál a kötődések nagyon nehezen alakultak ki. Szociálisan nagyon fejletlenül érkezett az osztályba, de sokat fejlődött a négy év alatt. Nagy szeretetben nevelik,

úgy gondolom, hogy a sok bizonytalanságot, az első három évben a rejtett érzelmi elhanyagoltságot nem verbálisan, hanem a rajzain keresztül jelenítette meg

rendszeres pszichológiai támogatást kap. Magas intelligenciával rendelkezik. Fantáziadús képzelete rajzaiban is megjelenik. Már első osztályban eseményláncokat ábrázolt. A gyermek eddigi életútját fi-

gyelembe véve úgy gondolom, hogy a sok bizonytalanságot, az első három évben a rejtett érzelmi elhanyagoltságot nem verbálisan, hanem a rajzain keresztül jelenítette

meg. A nevelőotthonban megélt ambivalens érzelmek elől egy belső képzeletvilágba menekülve kompenzált. Az érzelmi ambivalencia a családba kerüléskor sem szűnt meg, a kistestvér születése továbbra is fenntartja ezt az állapotot. A tanulói kérdőívből az is kiderült, hogy szülei minden nap mesélnek neki. Sokat beszélgetnek, foglalkoznak vele, ők is, a nagyszülők is. A sok beszélgetés, mesehallgatás mind-mind fejlesztette a gyermek beszédértését. Ez magyarázhatja az eredményt.

K. A. teljesítménye olvasott szöveg értésénél az órákon is hullámzó. Olvasástechnikája, figyelme, memóriája a pszichés állapotát tükrözi. Néha kimagasló, néha önmagához képest is gyengén teljesít. Olvasására jellemző még a nagyfokú érzelmi motiváltság. A számára érdekes szövegeket (például csillagászatról, a II. világháborúról) nagy előszeretettel olvassa.

W. V., akinél szintén lényegesen jobb lett a hallott szöveg értése, mint az olvasott (100%, illetve 73%), azon kevés gyerek közül való, akik mindennap hallgattak mesét, belső képzetáramlása nagyon jól működik. Szorongó, nagyon kreatív, de visszahúzódó kislány. Önmagához képest gyenge olvasási szövegértés-teljesítménye mögött a szorongást tudnám megemlíteni. A mindennapokban a szövegértéseknél a szöveg a gyerekek előtt marad. Jelen vizsgálatnál ez nem így történt. W. V. esetében ez, úgy gondolom, negatívan befolyásolta eredményét.

Hasonlóan K. A.-hoz, rajzai nagyon kifejezőek, érzelmileg telítettek. Normál családi körülmények között nevelkedik, ő az elsőszülött, egy öccse van.

V. E. hallott szöveg értése az osztályban a leggyengébb eredményt mutatta. Megle-

pett. Három kérdésre nem válaszolt, meg sem próbálta. Olvasása, olvasási szövegértése is jó. Magyarból eddig nem tapasztaltam nála semmiféle gyengeséget. Matematikából voltak problémái. Első osztályban a bejövő mérésnél a DIFER-indexe 81% volt. Az egyedüli részterület, ahol gyengén teljesített, az írásmozgás-koordináció, ami kezdő szinten volt. Anyukája egyedül neveli őt és nővérét. Nagyon ritkán meséltek neki. Jó, hogy elvégeztem az osztályomban ezt a mérést, mert olyan információk birtokába jutottam, amelyek eddig rejtve maradtak számomra. A fent nevezett kisfiút további vizsgálatra szeretném küldeni, hogy kiderüljön, melyik az a részképesség, ami gyenge teljesítményét magyarázza.

jó, hogy elvégeztem az osztályomban ezt a mérést, mert olyan információk birtokába jutottam, amelyek eddig rejtve maradtak számomra

Cs. D. szintén gyengén teljesített a hallott szöveg értésében. Az ő eredménye nem lepott meg. Nála az írott szöveg értésénél is problémák jelentkez-

nek. Technikailag jól olvas, de szókinccse gyenge, szóbeli és írásbeli szövegalkotására is a diszgrammatizmus jellemző. DIFER-indexe 71%-os, haladó szinten volt. Következtetés területén a kezdő (40%) szintet mutatta. A szövegértéseknél az ok-okozati összefüggéseket nem látja, az időrendiséget nem érzékeli. Kivizsgálása folyamatban van. Egyedüli gyerek, azon kevés gyerekek közé tartozik, akiknek minden nap olvastak mesét. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége szakiskola.

A. P.-nél mind a hallott, mind az olvasott szöveg értése gyenge. Szakvéleménnyel rendelkezik. Figyelmi kapacitása gyenge. Olvasása lassú, bár hibázásainak száma már kevés. Verbális emlékezete, szókinccse életkori szintjétől elmarad. Beszédészlelése, beszédértése átlag alatti. Fejlesztő foglalkozásra jár heti egy alkalommal. Sajnos soha

nem meséltek neki. Szülei iskolai végzettsége szakiskola.

K. K.-nál a hallott (62%) és olvasott (100%) szöveg értése között nagy a különbség. Szintén szakvéleménnyel rendelkezik (SNI) hiperkinetikus magatartás-zavar, az aktivitás és figyelem zavara miatt. A vizsgálatok verbális emlékezet, beszédértés, szeriális, anlizáló-szintetizáló készség elmaradását mutatták ki. Nagyon intelligens kislány, sokat fejlődött az elmúlt évek során, de a mérés azt bizonyítja, hogy még vannak elmaradásai a beszédértés területén. Minden este meséltek neki. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége főiskola.

B. B. szintén meglepő eredményt produkált: a hallott szöveg értése 56%. Nagyon tehetséges kislány. Kimagasló eredményeket ér el

mesemondás, szavalás terén. Elolvassa a szöveget, és már érzi is a hangulatát, elő tudja adni. Született tehetség. Édesanyja egyedül

neveli, legmagasabb iskolai végzettsége középiskola, minden nap mesélt neki. A kislány képzeletvilága, szókinccse nagyon gazdag. Azt feltételezem, hogy gyenge teljesítménye mögött a kiskorában elszenvedett sok fülészeti probléma húzódik meg. De az iskolai hallásvizsgálat semmiféle problémát nem mutatott ki. Javasolni fogom további vizsgálatát.

TANULSÁGAIM

A vizsgálat és az elemzés során a következőkre jutottam.

Az óvodával bezárólag nem lenne szabad, hogy befejeződjön a beszédértés fejlesztése. Az iskolában ugyanolyan hangsúlyt kell fektetnünk a hallott szöveg

értésének fejlesztésére, mint az olvasottéra. Az alsó tagozaton sok mesét kellene hallgatniuk a gyerekeknek, változatos formában, melyekhez a pedagógusnak megértésre vonatkozó kérdéseket kellene feltenni, akár az olvasott szövegnél.

A jó olvasástanítási módszer ugyan lehetővé teszi a gyermekeknél az olvasott szöveg értésének fejlesztését, de a beszédértéssel hiányosságokat nem kompenzálja.

Gósy szerint az iskolába lépő gyermekek jó részénél a verbális beszédmegértés szintje nem felel meg az életkori elvárásoknak. Ezt támasztja alá az osztályomban mutató eredmény is.

Az iskolában a tüneteket észrevesszük, de a kezelésük még nem kap elég hangsúlyt.

az iskolában a tüneteket észrevesszük, de a kezelésük még nem kap elég hangsúlyt

A beszédértés fejlesztése olyan tevékenység, amelyet akkor is folytatunk, amikor nem is tudunk róla, legalábbis nem szándékosan tesszük.

A mindennapi életben ideális esetben a szülők, nagyszülők a családban, amikor a gyermekhez szólnak, vele beszélgetnek, párbeszédet folytatnak, magyaráznak neki, vagyis az élet különféle helyzetait verbálisan kísérik, akarva-akaratlan fejlesztik a gyermekek nyelvhasználatát. Mintát adnak, példát mutatnak. A 21. században ez a nyelvi nevelés mintha megtorpant volna. Legalábbis a mintaközvetítés, a nyelvi tudás és a nyelvhasználat mikéntjének átadása nem zökkenőmentes. A gyermekeknél, főként az elhangzó beszéd megértésében elmaradásokat, zavarokat észlelhetünk.

Napjainkban az ösztönös fejlesztés nagyon sok gyermeknél nem elegendő. Ez azt jelenti, hogy célzottan meghatározott terv és jól összeállított nyelvi anyag alapján kell foglalkozni a gyermekekkel (Gósy és Imre, 2007).

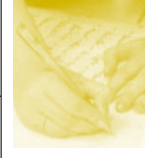
A tanmenetek elkészítésénél már tervezni kellene a magyarórák témaköreihez a beszédértés fejlesztését. Első osztálytól ugyanolyan hangsúlyt kellene fektetni a beszédértés fejlesztésére, mint az olvasásra. Ugyanazokat a lépéseket betartva, a hangok, a betűk, a szavak, a szókapcsolatok, a mondatok és a szöveg szintjén, akár az olvasás tanításánál. Be kell építeni a legfrissebb kutatási eredményeket a mindennapi munkánkba, hiszen a pedagógus akkor tud hatékonyan működni, ha nemcsak a tüneteket veszi észre, hanem kezelni is tudja azokat.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy a problémák még 4. osztályban is jelen vannak. Nemcsak a gyerektől kell elvárni,

hogy értő figyelemmel kövesse az órákat, hanem a pedagógusnak is értő figyelemmel kell a gyermek felé fordulni. Hiszen aki ért, az tud hatékonyan tanulni, tanítani. Legyen szó diákról, pedagógusról. Ennek pedig az a feltétele, hogy értsük meg, hogy a mai gyerekek másak. Nem rosszabbak, csak más ingerekből táplálkoznak, más társadalmi, szociális környezetben nevelkednek, ezért más ingerek elégitik ki tudás iránti vágyukat. Nekünk, pedagógusoknak nagy szerepünk van abban, hogy azokat a problémákat, hiányosságokat, melyeket a munkánk során tapasztalunk, orvosolni tudjuk, a gyermek egészséges fejlődésének, kudarcmentes iskolai életének érdekében.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna, Kálmánné Borsos Irén, Kernya Róza és H. Tóth István (2001): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskola Karának Kiadója, Kaposvár.
- Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (1996a): *Gyermekkori beszédészlelés és beszédmegértés zavarok*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gósy Mária (1996b): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései *Magyar Nyelvőr*, 168-177.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária és Imre Angéla (2007): *Beszédpercepció fejlesztő modulok*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária (2007, szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában*. Nikol Kkt., Budapest.
- Imre Angéla (2007): A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában*. Nikol Kkt., Budapest. 184-201.
- Dr. Juhász Ágnes (2003, szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Laczko Mária (2008): A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2008/8. 101-120.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mérei Ferenc és Binét Ágnes (1985): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PISA (2009): Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (2014.11.15.)
- Dr. Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

GOMBOS ÉVA

Az érettségi szintek számát inkább növelni kellene

*„A jó tanító nem saját tudásának gyümölcseit osztja meg a tanítványaival,
hanem megmutatja nekik, hogyan arassák le saját gondolataik gyümölcseit.”*

*Halil Dzsibrán (1883–1931), libanoni származású költő, író,
filozófus, képzőművész*

Köszönöm az „aratáshoz” nyújtott segítséget, s az elmúlt hat évet.
Sz. E.

Az előző tanév végén érettségizett az osztályom. Egy kivétellel mindenkit felvettek valahová a felsőoktatásba, s többnyire a nevesebb egyetemek rangosnak számító szakjaira. A fenti idézetet egy kedves diákomtól kaptam búcsúzóul. Ő a Semmelweis Egyetem Általános Orvosi Karára ment szép pontszámmal. A napokban jött tőle a hír, hogy túljutott egyetemi élete első megmérettetésén, a csonttan beszámolón, s 4/5-öt ért a teljesítménye. Az anatómia az elsőéves orvostanhallgatók számára afféle „mumus” tantárgy, nagyon sokan elvéreznék rajta, kibuknak miatta. Ilyen szép osztályzatot nem sokan kapnak.

Egy jó ismerősöm orvos, az SE egyik klinikáján egyetemi tanár. Diákkorában

kedvenc tárgyai közé tartozott a matematika, ennek hangot is ad sokszor. Szeret érteni mindent, keresi az összefüggéseket a dolgok között a szakmáján kívül is. Ő mondta nekem egyszer, hogy szerinte a leendő orvostanhallgatókat matematikából kellene felvételiztetni, mert annyira szomorú tapasztalatai vannak nem egy tanítványával kapcsolatban, ami a gondolkodási készséget, a kreativitást, a rendszerezőképeséget illeti. „Ami biológiából, kémiaiából kell, azt mi úgyis megtanítjuk nekik.”

A napokban fiatal felnőtt fiam, aki elvégezte a Corvinus Egyetemet és a BME-n a biomérnöki szakot is, a következő meghökkentő dologgal állt elő. Az ismer-

rőseivel, barátaival, nagyon tehetséges volt gimnáziumi osztálytársaival folytatott beszélgetések alapján azt látja, hogy nagyon sokan nincsenek igazán a helyükön, van munkájuk, jól keresnek, s mégsem boldogok igazán.

Talán egy kissé messziről indítottam.

Jól esett olvasni Radnóti Katalin és Nagy Mária vitaindító cikkét, majd Szmerka Gergő igényes reakcióját is.¹ Elnézést a becézésért, de tanárjelöltem volt, úgy 10 évvel ezelőtt. Több évtizede vagyok matematika vezetőtanár, számos (számtalan?) tanárjelölttel dolgoztam együtt, sok diákom került az egyetemekre, a legkülönbözőbb szakokra, közülük

– nagy büszkeségemre

– nem egy matematika-tanárrá vált.

Tapasztalatom van bőven. A tavalyi tanévben – példának okáért – olyan tapasztalatokra tettem szert, amelyek meghökkenettek. Az ELTE TTK hallgatóival kellett a második félévben heti rendszerességgel foglalkoznunk vezetőtanár társaimmal együtt, hogy hozzásegítsük őket a matematika kritériumvizsga sikeres letételéhez. Ez a vizsga lényegében azt méri, hogy a hallgató birtokában van-e az egyetemi tanulmányokhoz nélkülözhetetlen középiskolai matematikatudásnak. Többszöri kudarcos próbálkozásokon voltak már túl, felvették a matematikát ún. kritérium tárgyként, s csak nem akart sikerülni a vizsga. A korrepetáláson a legkülönbözőbb szakos hallgatók vettek részt, így volt köztük földrajz, földtudományi, kémia, matematika, fizika BSc-s, osztatlan tanárképzésre járó matematika–fizika, matematika–angol, matematika–kémia, biológia–kémia szakos is. Nagyon jelentősnek éreztem a tudásbeli le-

időnként úgy éreztem, hogy nagyon magukra maradtak

maradásukat, óriási hiányokkal küzdöttek. A saját 12.-es faktosaim állá ugyancsak leesett volna a csodálkozástól, ha becsöppennek egy-egy ilyen foglalkozásra. Talán még fájóbb volt számomra, hogy képtelenség volt interaktív órákat tartanom. A saját diákjaimnál hosszú küzdelemben kerül, hogy megszokják, nem beszélünk egyszerre, odafigyelünk a másik mondandójára, s ami a legfontosabbak egyike: kérdezzünk és kérdezzünk. Türelmesen és csendben ülték, s várták, hogy megértsék végre azt, ami eddig homályos volt. A foglalkozások után sokat és őszintén beszéltek gondjaikról.

Időnként úgy éreztem, hogy nagyon magukra maradtak, s míg a középiskolában az osztályfőnök segített, képviselte az érdekeiket, mióta hallgatók, azóta jószíval csak magukra számíthatnak, sokszor érik őket ellentétes impulzusok.

Nagy probléma tehát, hogy milyen tudással érkeznek a diákok az egyetemre, milyen bekerülési ponthatárokat állapítanak meg, de legalább akkora gond az is, hogy nincsenek igazán tisztában azzal, hogy milyen követelményeknek kell eleget tenniük, például matematikából. A jelentkezés előtt kellene tudatosítani mindenkiben, hogy aki természettudományi karra szeretne menni, annak a matematikára szüksége lesz! El kellene várni egy bizonyos minimális érettségi teljesítményt, esetleg a jelest középszinten. A matematika szakosoktól, a matematikát intenzíven használóktól pedig az emelt szintet. Nem tudom pontosan, hogy az egyetemek jelenlegi finanszírozási szisztémája mire sarkallja a karokat, történtek-e változások, de gyanítom, hogy volna mit átgondolni ezen a téren is.

¹ Radnóti Katalin - Nagy Mária: A matematika szerepe a természettudományos képzésben (ÚPSZ, 2014. 5-6. szám), Szmerka Gergely: Az igazság odaát van (ÚPSZ, 2014. 7-8. szám)

Itt érdemes néhány szót szólni az érvényes érettségi rendszerről. Véleményem szerint a kétszintű érettségi alapkonceptiója kiállta az idők próbáját, azaz, hogy a középfokú oktatás határozza meg a tartalmi elemeket, hiszen így tud olyan anyagból vizsgázni a diák, amit tanult. Ez elvileg igazságos és demokratikus. Más kérdés, hogy érdemes lenne többet konzultálni a felsőoktatással, s vállalható kompromisszumokat kötni. A legjobb rendszeren is érdemes azonban csiszolni. Én is csatlakozom azoknak a táborához, akik emelt szintű érettségihez kötnék a felsőoktatásba való bejutást, sőt két emelt szintűhöz.

A közép szint értékelése sok kérdést vet föl. Önmagában

sem mindegy, hogy ki milyen tudásra kapja ugyanazt az értékelést. A megszerzett százalékokból azonban felvételi pontok lesznek, különféle tanulókat hasonlítunk össze ilyen módon. A szubjektivitás kódolva

van a rendszerbe. Friss információval látott el a volt osztályomból valaki: egyetemi évfolyamtársai csodálkozva hallgatták, hogy a mi iskolánkban mennyire szigorúan zajlik az érettségi felügyelet. Több helyen megbeszélik az érettségizők a feladatok megoldását, miközben írják a dolgozatot... Ehhez nem kell megjegyzést fűzőm.

Az, hogy a tanár saját diákjának javítsa az érettségi dolgozatát, amelynek értékelése a másokkal való összehasonlítás alapjául szolgál, teljességgel elfogadhatatlan számomra, főként azzal kiegészítve, hogy az érettségi elnöki jogkör jelentősen megnyírbálódott. Az eredmények torzulnak, a valós és a vélt tudás eltér egymástól.

Az érettségi kétszintűségét érték támadások több felől is. Szerintem a két

szerintem a két szintet nem megszüntetni, hanem a szintek számát inkább növelni kellene, annak megfelelően, hogy ki mit szeretne kezdeni az érettségi bizonyítványával

szintet nem megszüntetni, hanem a szintek számát inkább növelni kellene, annak megfelelően, hogy ki mit szeretne kezdeni az érettségi bizonyítványával. Nem mindegy, hogy valaki magyar szakra, vagy matematikára, vagy a természettudományi tanulmányokat valamilyen formában használó szakra, egyetemre menne tovább, esetleg nem akar továbbtanulni az érettségi évében. Így lehetne olyan tartalmakat elvárni, amelyek segítenék a kezdeti lépéseket a felsőoktatásban. Az érettségre felkészítést lehetne a felsőoktatás által elvárt vizsgatípusonként szervezni. Ki fogalmazza meg az elvárást: az egyetem, vagy központilag az oktatási kormányzat, az megint más kérdés.

Tanítsunk-e, illetve kinek tanítsunk differenciál- és integrálszámítást?

Nagyon szeretek analízist tanítani, azt gondolom, hogy ennek következtében a faktos tanítványaim zöme is megszereti

ezt a területét a matematikának. A következőket mondják, amikor a felsőoktatási intézmények hallgatóiként jönnek vissza látogatóba hozzám. Nincs problémájuk az előadásokkal, gyakorlatokkal, mert mindent értenek, s az új ismereteket is könnyen tudják beépíteni. Megtapasztalják azt, amit mindig is mondtam nekik, hogy viszonylag gyorsan „elfogy” az a tudásbeli előny, amellyel rendelkeznek. Ha rendesen követik a tananyagot, akkor soha nem lesz leküzdhetetlen nehézségük a továbbiak befogadásával. Miért is? Mert lassan haladtunk, megvártam, amíg megérlelődtek a fogalmak, sokszor visszatértünk egy-egy dologra, sok feladatot oldottunk meg, átmenetileg „pihentettünk” egyet s mást. Hagytam, hogy kérdezzenek, kételkedje-

nek. A matematikai fogalmak rendkívüli absztraktságuknál fogva nem sajátíthatók el pusztán olvasással, órán való intelligens figyelemmel. A tényanyag átadása mellett kiemelkedő hangsúlyt kapott a tanulási módszerek elsajátítása, egy-egy részterület elegáns felépítése. Ezt is gyakran hallok a legjobb diákjaimtól: a felsőoktatásban sokszor hiányzik nekik a tananyag szép felépítése, az aktív részvétel lehetősége, azaz az interakció. Elmondják korrekt módon az anyagot, és semmi több. Nincs az az öröm és rácsodálkozás, amelyet megszoktak, szerettek.

Visszatérve a kérdéshez, természetesen az emelt szintű érettségire felkészítéskor tanítsunk analízist. Sok órában tanítjuk-e a matematikát?

Minden relatív. A heti kétórás tárgyakhoz képest a heti 3 óra sok, másfélszer annyi. Ahhoz képest, amikor kötelező tananyag volt a differenciál- és integrálszámítás, már nem. Hisz a '70-es évek végéig az általános tantervű gimnáziumokban, az I. osztályban (a mai 9.-ben) heti 5, a továbbiakban heti 4 óra volt a matematikára szánt órarmennyiség. Magam speciális matematika tantervű osztályba jártam, heti 10 órával. Azóta bekerült a tananyagba a halmazelmélet, a matematikai logika, a statisztika, a gráfelmélet, s talán több kombinatorikát és valószínűségszámítást tanítunk, mert ezek szerepe egyre nő az érettségin. Nem mellesleg éppen olyan területek a felsoroltak, amelyeknek a gyakorlati felhasználósága nem kétséges. Az egyetemi tananyag vajon mennyiben alkalmazkodik a megváltozott helyzethez?

Egyébként általában nagyon nagyok a gyerekek terhei, s nem csak matematikát tanulnak. Nem ritka, hogy 15-16 évesen

7-8 iskolai tanórájuk van egy-egy nap. Egyre nagyobb az össz-tananyag. További dúsítása, az óraszámok emelése már nem lehetséges. Többet csak valaminek a rovására taníthatunk, ha egészséges, pszichésen rendben lévő gyerekeket szeretnénk leérett-ségíztetni. Hogyan is volt az emlékezetes történet a kaukázusi krétakörrel?

Több olyan konferencián vettem már részt, ahol az egyetemi oktatók panaszkodtak a középiskolából kikerültek felkészültségéről, az őket tanító tanárok szakmai színvonaláról. Ezt tanárképző intézményeknél elég mulatságosnak tartottam. Sokszor hallottam már, hogy mit kellene tanítani azokban az intézményekben, ahonnan nagy számban lépnek be a felsőoktatásba. A középiskolák részéről is gyakran elhangzik, hogy az, aki tanít az egyetemen, lehet, hogy kiválósága a saját szakterületének, de a tudását hatékonyan és élvezetesen átadni nem tudja, nem rendelkezik a kellő módszertani

jó lenne, ha az egymásra
mutogatás helyett konzultációk,
viták, tapasztalatcserék
jellemoznék a megvalósítható
együttműködést

kultúrával. Tanári diplomát nem kérnek tőle. Sokan dolgoznak külföldön az egyetemi oktatók között is, ezért sok fiatal, tapasztalatok nélküli PhD hallgatót oktat, akik között persze lehet jó tanerő is.

Középiskolai tanárok is szoktak visszafelé mutogatni, s az általános iskolai oktatás problémáit sorolják.

Jó lenne, ha az egymásra mutogatás helyett konzultációk, viták, tapasztalatcserék jellemoznék a megvalósítható együttműködést. A vitaindító cikk mindenképpen ezt szolgálja.

Az egy osztályban tanító matematika- és fizikaszakos kollégák egymást kiegészítő tevékenységével kapcsolatban is azt gondolom, hogy amennyiben segítik, tájékoztatják egymást, hajlandók tananyag-

átrendezésre szükség esetén, nem tesznek kínos megjegyzéseket a másik tantárggyal, annak tudásával kapcsolatban, akkor a problémák jelentős része középiskolában kezelhető. A mi iskolánkban tettünk kísérletet például arra, hogy a nem matematika faktos gyerekeknek, akik a felsőoktatásban fognak matematikát tanulni, tanítsunk analízist külön, szakköri keretben.

Radnóti Katalin és Nagy Mária széleskörűen sorolják, hogy mi az iskolai tanításnak, illetve a matematika tanításának a célja. Én azt gondolom, hogy a közoktatás legfontosabb célja annak a sokszínű világnak a bemutatása, amely körülvesz minket. A gyerekek ezzel ismerkedve jönnek rá, hogy milyen pályát szeretnének választani. A megalapozott döntés segítése, az önismeret kiteljesítése elsődleges. Csak elégedett, önmaguk lehetőségeivel tisztában lévő emberek tudnak dinamikusan működő környezetet kialakítani, nota bene

boldognak lenni. Ezen belül a matematika a gondolkodásfejlesztésért nagyon sokat tud tenni. Tanít érvelni, tanítja azt, hogy ki kell tudni mondani, hogy nem volt igazam. Fejleszti a figyelemkoncentrációt, a lényegkiemelést, a sokoldalú megközelítést, tanít rendszerezni, tömörnek, pontosnak, szakszerűnek lenni, és a sort folytathatnám. Már egészen kicsi gyerekek számára is nagyon magvas problémákat tud megfogalmazni, amelyek megoldása óriási sikerélmények forrása. Természetesen nem lehet tényanyag ismerete nélkül gondolkozni, de sokféle úton érhető el a kívánt cél.

A differenciál- és integrálszámítás nem a bölcsek köve. Értelem nélkül alkalmazva nem visz igazán előre, hiszen a másként megfogalmazott, más kontextusban előkerülő feladatokat nem tudják kezelni, ha nem értik, miről is van szó.

Végére csonttant sem tanult Sz. E. nálunk, az iskolában.



A program célja, hogy összegezze az első Szabadiskolás év tanulságait. A diákok feladatul kapták, hogy hozzanak a történethez kapcsolódó játék-ötleteket, amelyeket szívesen mutatnának be a velük egykorú résztvevőknek.

DR. KORECZNÉ KAZINCZI ILONA

Gondolatok Csernoch Mária informatikai tankönyvekről szóló kritikájáról

Az Európai Unió és a magyar Országos Tudományos Kutatási Alapprogram pályázatokkal segíti,² hogy az oktatók megtudják, mi az oka a hallgatók egyetemen elért gyenge eredményének informatikából és más tárgyakból is. Mindez támogatandó és fontos a kiváló szakemberképzéshez.

Tekintettel arra, hogy sok pályázat érkezik be az egyes területekre, a pályázatok győzteseitől elvárható a tényeken alapuló racionális, körültekintő, korrekt, feltáró elemzés.

A Csernoch Mária tanulmányában feldolgozott felmérés célja:

”Azt próbáltuk mérni, hogy a hallgatók hogyan tudják megfogalmazni számítógéppel kapcsolatos tevékenységeiket, mennyire tudatosan használják a szakma nyelvét, a hardver- és a szoftvereszközöket, milyen szintű algoritmikus készséggel rendelkeznek, valamint azt, hogy mennyire tudatosan készülnek a választott szakmájukra.,,

A kutatás hipotézisei, melyek a felmérésben a tanulmány szerint igazolódtak:

”H1: A hallgatók alacsony szintű tudása magyarázható az informatika-tankönyvek hiányos fogalomrendszerével,

pontatlan terminológiahasználatával, terminológiai következetlenségeivel.

H2: Az informatika-tankönyvek nem törekednek a koncepció kialakítására, hanem sokkal inkább nem-tematikus adathalmaz-gyűjtemények.

H3: Az informatika-tankönyvek tartalmaznak szakmai tévedéseket.”

Tanulmányában Csernoch Mária több szempontból is megérti a racionális, tényeken alapuló elemzést.

NÉZZÜK A TÉNYEKET!

1. A vizsgálatot 2011-ben folytatták le, az akkor első évfolyamos hallgatók körében. Ezek a hallgatók – ideális esetben – 2003-ban voltak 5. évfolyamosak (2011–8 = 2003). Ezek a hallgatók nem találkozhattak a dolgozatban felsorolt és elemzett kiadványokkal, mivel az általános iskolai 5. évfolyamos tankönyv 2008-ban kapott tankönyvi jóváhagyást, a magasabb évfolyamok ennél később, a középiskolai tankönyv pedig 2013-ban lett tankönyv. **Nem tanulhattak a rosszul szereplő hall-**

¹ A bírált tanulmány: Csernoch Mária: *Az informatikai terminológia használata a tankönyvekben*. Új Pedagógiai Szemle 2014. 5-6. szám 13-44. oldal. Ennek az írásnak a szerzője, Dr. Koreczné Kazinczi Ilona a Csernoch Mária tanulmányában elemzett informatikai tankönyvsorozat vezető szerkesztője volt a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadónál.

² Az EU pályázatait: TAMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-001, TAMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0009. Az OTKA pályázata: K-105262.

gatók a felsorolt kiadványokból.

Ezen ténnyel a szerzőnek tisztában kellett lennie, mert a tankönyvekben a második oldalon – a belső címoldal hátoldalán – megtalálható a jóváhagyás éve (1. és 2. ábra).

2. A szerző a vizsgált harminc darab tankönyv közül a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó két tankönyvcsaládját egynek minősítette. Nem vette figyelembe, hogy míg az általános iskolai 5–8. évfolyamos tankönyvek a 2004-es NAT szerint, addig a középiskolai tankönyv a 2012-es Nat alapján készült. Pedig minden tankönyv (nemcsak az informatika-tankönyvek, hanem a kiadó minden tankönyve) második oldalán – a belső címoldal verzóján – olvasható, hogy melyik alaptantervhez ajánlott (1. és 2. ábra). Tehát **nem tekinthetők egy tankönyvsorozatnak**, ahogyan azt a szerző állítja. **A vizsgálatban részt vevő hallgatók az 1998-as Nat szerint tanultak.**
3. Az NTK kiadványai sajnos nem uralják a piacot. A Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó ezen kiadványai a teljes piacnak körülbelül 10%-át fedik le. Ha egy évfolyamon 100 ezer tanulót veszünk (ennél sajnos kevesebb tanul egy évfolyamon), akkor a mi könyveinkből kb. 10 ezer tanuló tanult. (Biztosan kevesebb, mivel sok tanulónak nem rendelnek tankönyvet informatikából.) Sajátos módon **a témában piacvezető kiadónak mindössze egyetlen tankönyve került a vizsgált harminc közé.**
4. A szerző témaválasztása – a *billentyűzethasználat* – az informatika perifériakus része. **A billentyűfunkciókat nem bemagolni kell, hanem készség-**

ten használni. A tanuló a gyakorlás során sajátítja el általános- és középiskolában. A billentyűk funkcióit az alábbiak miatt sem érdemes bemagolni:

- a. A bevitel szempontjából a billentyűzet használata elhanyagolható a többi beviteli eszközhöz képest (az érintőképernyő és társai).
 - b. Az egyes billentyűknek a funkciója a különböző szoftverekben – a programozástól függően – eltérő lehet.
5. A szerző pedagógiai tévedése, hogy a (18 éves) **informatikaszakos egyetemi hallgatók bemeneti eredményeit próbálja értelmezni** esetenként **általános iskolás, 10–14 éves gyermekek informatika-tankönyveiben lévő tananyag fogalmi pontatlanságaival, figyelmen kívül hagyva az életkori sajátosságokat.** Minden pedagógus tudja, hogy egy 10 éves gyermektől nem várható el olyan fogalmi absztrakció, mint egy 18 évesétől, és ebből adódóan a tananyag sem lehet túl precíz és bonyolult.
 6. Az ACM³ és az IEEE⁴ informatika tantervének ajánlásában sincs kitüntetett szerepe a billentyűzet használatának. Természetesnek veszik, hogy a tanulók elsajátítják a szükséges billentyűfunkciókat. Ezzel a szerző is tisztában van, hiszen hivatkozik rá. Nem informatikai terminológiát, hanem tantervi struktúrát igyekszik adni a gyorsan fejlődő és egyre bővülő tudományterületről (*IEEE & ACM Final Report*, 2013).
 7. Nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy „Az eredményes tanulás elképzelhetetlen színvonalas tanítás nélkül” (McKinsey, 2008).

³ ACM – Association for Computing Machinery

⁴ IEEE – Institute of Electrical and Electronics Engineers

Már e tények is felvetik a kétséget a címben jelölt cikk megállapításainak hitelességét és korrektségét illetően.

SZAKMAI ÉSZREVÉTELEK

A tanulmány szerzője elégedetlen az informatikus hallgatók szakmai szóhasználatával, és ennek okát a tankönyvekben keresi. Elemzésében különösen az NTK tankönyvcsaládjára húzza rá a vizes lepedőt. Etikátlannak és félrevezetőnek tartom, hogy állításai általánosítanak, ezzel erősen sértve a Kiadó jó hírnevét. Szerinte a tankönyv „*koncepció nélküli adatbázis*”.

„A tankönyvsorozat félrevezető, azt a képzetet kelti, hogy megtanít valamit.” „A hallgatók alacsony teljesítménye [...] visszavezethető [...] a tankönyvek elemzése során tapasztalt [...] hibákra.” „Olyan tankönyveket kellene írni, amelyek megfelelnek az elvárásoknak, nem csak a kiadói tájékoztatóban.”... stb.

Ezen állításait csupán az informatika-oktatás szempontjából perifériális, kiragadott témára (a billentyűzetre) erősen leszűkítve próbálja indokolni. Ettől a témától várja el – többek között – az algoritmikus gondolkodás fejlesztését is. Az Új Pedagógiai Szemle informatikában kevésbé jártas olvasóit erősen megtevesztheti a billentyűzet kezelésének, az egyes billentyűk funkciójának definiálása, különösen elretentik ezek táblázatai (pl. 6., 7., 8.). Ezek nem illenek a lap koncepciójába, inkább egy szakfolyóiratba. Az olykor nüansznyi pontatlanságok (pl. karakter helyett betű írása az 5. évfolyamon) részletezésekor az olvasóban az a látszat alakulhat ki, hogy

az olykor nüansznyi pontatlanságok részletezésekor az olvasóban az a látszat alakulhat ki, hogy egy hibáktól hemzsegő tankönyvcsaládról van szó

egy hibáktól hemzsegő tankönyvcsaládról van szó, és a szerzővel egyetértve jogosan marasztalhatja el a tankönyvcsaládok szerzőit, lektorait, a szerkesztőket, a tankönyvi eljárás szakértőit és mindenkit, akik ilyen „torzszülötteket” világra segítettek! Ha valóban ennyire rosszak a tankönyvek, a szerző szakmai múltját és a tanítás, valamint szövegszerkesztés iránti elkötelezettségét ismerve bőven lett volna alkalma az elmúlt években már a kiadvány első megjelenésekor jelezni a hibákat a Kiadónak (a további hibás kiadások ismétlését elkerülendő), nem pedig kutatási köntösbe öltöztetve, egy lap hasábjain szembesíteni a nem lényeges, bár sajnálatos szakmai pontatlanságokkal.

Az informatika szakos egyetemi hallgatóktól valóban elvárt a pontos szóhasználat, de nem biztos, hogy egy év eleji teszt kitöltésében rögtön brillíroznak, amikor számukra az

informatika ennél sokkal többet jelent. Mint ahogy az sem biztos, hogy épp az NTK tankönyveiből tanultak. **A közismereti informatikaoktatás elsődleges célja a digitális írástudás megalapozása, a felhasználói kultúra fejlesztése, nem pedig definíciók bifláztatása és visszamondatása** – amit a teszt a tankönyvekből tanultakra alapozva elvárt. A hangzatos, elegáns hangzású TÁMOP-kutatás pedig éppen egy ilyen, elavult tesztos visszakerdezésre alapul. Nem veszi figyelembe, hogy a hétköznapi szóhasználat folyamatosan változik, egyszerűsödik (olykor a pontosság rovására – pl. ugrás a szövegben), és a digitális tudás elsajátítása érdekében lényegtelen, hogy milyen kicsi méretű, hány gombos szemléltetőkép van a könyvben, és van-e a billentyűzeten világító LED, mert

1. ÁBRA

A kiadvány 2008. augusztus 13. naptól tankönyvvé nyilvántási engedélyt kapott a KHF/2858–18/2008. számú határozattal. A könyv megfelel az NTK Műhelye kerettantervének (17/2004/V. 20.) és az OM kerettantervének (17/2004/ V. 20. OM rendelet).



a tanulók „élőben” írnak, sőt érintőképernyő segítségével használják a tabletet, az okostelefont.

A mai fiatalok biztonságosan kezelik a korszerű eszközöket, és a NumLock lenyomásakor bizonyára nem az jár a fejükben, hogy ez egy kétállapotú kapcsoló és nem segédbillentyű. A gépelés hiánya valóban akadály, de az erősen lecsökkentett óraszám mellett erre nincs lehetőség, még akkor sem, ha „...a

világ számtalan országában a gépelés éppúgy része a tananyagának, ahogy a hagyományos közismereti tárgyak”. Ez a „számtalan ország” erősen kétlendő, hiszen a legtöbb fejlett országban már informatika tantárgy sem létezik.

Érdekes lenne az informatika iránt az egyetemistáknál mélyebben érdeklődő, elkötelezett felhasználók újabb csoportjára is kiterjeszteni a kutatást, konkrétan: például befutott IT-szakemberekre, informatikai/programozási versenyek győzteseire, informatikai diákolimpikonokra. Kíváncsi lennék, ők, a „kiválóságok”, a tesztkitöltés

során mennyire pontos definíciókat adnának az egyes billentyűk funkciójára.

A szerző a jelenlegi tantervek hiányosságaival, pontatlanságaival is magyarázza a „tankönyvi igénytelenséget”, bár ezt egyáltalán nem részletezi.

a mai fiatalok biztonságosan kezelik a korszerű eszközöket, és a NumLock lenyomásakor bizonyára nem az jár a fejükben, hogy ez egy kétállapotú kapcsoló és nem segédbillentyű

A szerzővel ellentétben feleslegesnek tartom a tankönyvhöz CD csatolását mintaszövegekkel, ez elavult és drága megoldás az online világban, a felhő-technológiában. A tanórán akár

az iskolai hálózatról is előhívhatók a tanár által előzetesen készített mintaszövegek a gyakorláshoz.

ÖSSZEFOGLALVA

Megállapítható, hogy a cikk állításával ellentétben az NTK tankönyvei és a mért hallgatói teljesítmény között semmilyen oksági összefüggés nem lehet, mivel a hallgatók ezen tankönyvekből még nem tanulhattak. A szakmai kifogások nagy részével

2. ÁBRA

A kiadvány 2013. 05. 02-től tankönyvvé nyilvánítási engedélyt kapott a TKV/4431-12/2013. számú határozattal.

A könyv megfelel a NAT 2012 előírásainak: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet (NAT 2012).

A tankönyv megfelel az 51/2012. (XII.21.) EMMI rendelet:

3. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 3.2.16;

4. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára 4.2.17;

5. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 5–12. évfolyama számára 5.2.21

megnevezésű kerettantervek előírásainak.

A kiadvány 2013. 05. 02-től tankönyvvé nyilvánítási engedélyt kapott a TKV/4431-12/2013. számú határozattal.

A könyv megfelel a NAT 2012 előírásainak: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet (NAT 2012).

A tankönyv megfelel az 51/2012. (XII.21.) EMMI rendelet:

3. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 3.2.16;

4. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára 4.2.17;

5. sz. melléklet: Kerettanterv a gimnáziumok 5–12. évfolyama számára 5.2.21

megnevezésű kerettantervek előírásainak.

Szerző:
Baloghgyörgy Zoltán

Felbéli szerkesztő:
Tóthné Szabó Zsuzsanna

Szerkesztő:
Székelyi Dezső, Kőrös Ágnes

Kiadó:
Nemzetközi Tudományos Könyvkiadó és Kiadó, Pécs, Magyarország

A tankönyvnek nyilvánított előírásait a Magyar Könyvtári Szövetség (MKSZ) ellenőrizte.
Dr. Székely Dezső, Kőrös Ágnes, Kőrös Ágnes, Kőrös Ágnes

© Dr. Dezső Dezső, Kőrös Ágnes, Nemzetközi Tudományos Könyvkiadó és Kiadó, 2013

ISBN 978-963-10-7483-6

Nemzetközi Tudományos Könyvkiadó és Kiadó
www.nk.hu
Vendégszerkesztő: info@nk.hu
Tárolási kód: 06 90 200 780

A kiadványt a Magyar Könyvtári Szövetség (MKSZ) ellenőrizte.
Belső szerkesztő: Baloghgyörgy Zoltán
Művelődési igazgató: Baloghgyörgy Zoltán
Grafikus: Kőrös Ágnes
Tárolási kód: 06 90 200 780
Tárolási kód: 06 90 200 780
Tárolási kód: 06 90 200 780
Tárolási kód: 06 90 200 780

nem értünk egyet, azonban a jogos észrevételeket köszönjük és javítjuk.

A szerző a felállított hipotézisek közül az első kettő igazolását meg sem kísérelte,

mert azokat a tankönyveket, amelyekből az adott korosztály tanulhatott, nem vizsgálta.

IRODALOM

McKinsey (2008): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?

Lerölés: http://www.onfejlesztisiskolok.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf (2014.09.05.)

IEEE&ACM Final Riport (2013): Computer Science Curricula 2013; The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery IEEE-Computer Society

Lerölés: <http://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf> (2014.09.05.)

CSERNOCH MÁRIA

Válasz Dr. Koreczné Kazinczi Ilona kritikájára¹

Koreczné Kazinczi Ilona véleménye szerint a tanulmányom számos ellentmondást, pedagógiai tévedést tartalmaz, írására az alábbiakban szeretnék reflektálni.

1. TANKÖNYV- ÉS TÉMAVÁLASZTÁS

A kritika írója többször is megemlíti, hogy a vizsgálat, a vizsgálati módszerek, a következtetések mind hibásak, mivel egy olyan tanulói csoport tesztben nyújtott teljesítményét hasonlítjuk össze a tankönyvi hibákkal, amelyekből a hallgatók biztosan nem tanulhattak az időeltolódás, a tankönyv-piaci jelenlét, a tantervi változások miatt. Mindezen túl különösen kényesen érinti a kritika íróját, hogy a cikkben a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó kiadványait elemezzük.

Vizsgálatainknak nem volt és nem is lehetett célja azoknak a tankönyveknek az elemzése, amelyeket a felmérésben részt vett hallgatók használtak, ha egyáltalán volt tankönyvük, informatikaórájuk, informatikatanárjuk. Ilyen állítás a cikkben nincs. Valamennyi tankönyv pontos megjelenési évét feltüntettük, amely alapján nyilvánvaló, hogy a hallgatóink nem a részletesen elemzett tankönyvekből, hanem más forrásból szerezték ismereteiket. Annak vizsgálatát, hogy 8–10 évvel ezelőtt

milyen NAT szerint és milyen tankönyvekből tanultak a gyerekek, nem terveztük, nem tartottuk szükségesnek. A célunk a kiválasztott tankönyvekkel a figyelemfelkeltés, azt megmutatni, hogy a koncepció hiánya és a szakmai pontatlanság még ma is jelen van az informatika-tankönyvekben, valamint az, hogy a jövőben megjelenő tankönyvekben ezek a hibák ne ismétlődjenek meg. A számítógép működési módjának, a számítógépes problémamegoldás algoritmikus megközelítésének, a koncepciónak a megértését különösen fontosnak tartjuk informatikából, ahol az eszközök, a szoftverek, a felületek folyamatosan változnak, tehát a használat módja is. Ezzel szemben, egy jól megalapozott koncepció alkalmassá tenné a felhasználókat a gyors akklimatizációra az újabb és újabb szoftverek és kezelői felületek megjelenésekor.

Az életkori sajátosságokat figyelembe véve nem tartalmaz a cikk pedagógiai tévedést. A tankönyvelemzések során arra is fény derült, hogy a billentyűzethasználat tanítása a tankönyvek többségében befejeződik a 8–9–10. osztályban, ahogy az informatika tanítása is. Tehát a gyerekeknek

¹ Csernoch Mária (2014): Az informatikai terminológia használata a tankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 5-6. sz. 13-44.

a későbbiekben nincs lehetőségük a billentyűkonceptió kialakítására, ezért – lehet, hogy túl korai –, de ebben az életkorban vagyunk kénytelenek ezt tanítani. Javaslatom tehát az lenne, hogy ne fejezzük be az informatikaoktatást 8–9–10. osztályban, a tankönyvek pedig a középiskola végén fókuszáljanak a fogalmi absztrakció kialakítására. Mindaddig, amíg ez a váltás nem következik be, addig a 8–9–10. osztályra be kell, hogy fejeződjön a fogalomrendszer kialakítása, ami azt eredményezi, hogy a jelenlegi tantervi keretek között a 13–15 éves és a 18 éves tanuló fogalmi rendszere ugyanaz. További tantervi hiányosságok és ellentmondások részletezésétől helyhiány miatt a cikkben is el kellett tekintenünk, esetleg egy más alkalommal erre is lehetőség nyílik.

Közel 30 tankönyvet vizsgáltunk meg, sajnos terjedelmi korlátok miatt nincs arra lehetőség, hogy a piacon megjelenő valamennyi tankönyv részletes elemzését publikáljuk. Fontosnak tartom azonban hangsúlyozni, hogy a cikk szerzőjének nem volt célja az NTK tankönyvcsaládjára „ráhúzni a vizes lepedőt, sértve ezzel a kiadó hírnevét”. Az viszont vitathatatlan tény, hogy a felsorolt hibák jelen vannak a tankönyvsorozatban. Míg a tankönyvekben szétszórtnak elveszhetnek ezek a hibák, lehet, hogy így csokorba szedve sokkoló hatása van. Úgy gondolom azonban, hogy érdemes lenne ezeket a hibákat kijavítani, ha már valaki összegyűjtötte őket. Szerencsésebb dolognak tartottam volna, ha ezt a tankönyvek szerzői és/vagy a szakmai lektorok teszik meg még a publikálás előtt, de még mindig nem késő. Sajnálattal veszem tudomásul, hogy a kritika írója a tények ellenére nem ismeri el a hibák nagy részét.

2. A BILLENTYŰZET- ÉS TERMINOLÓGIAHASZNÁLAT JELENTŐSÉGE, A KONCEPCIÓ MEGÉRTÉSE

Koreczné véleménye szerint a „...billentyűzethasználat az informatika periférikus része. A billentyűfunkciókat nem bemagolni kell, hanem készségszinten használni”. A billentyűzethasználat valóban egy periférikus része az informatikának a szó legszorosabb értelmében is, de éppen egyszerűsége miatt esett rá a választás. Ezen az egyszerű eszközön tudtuk leginkább felhívni a figyelmet a tankönyvi ellentmondásokra. A cikk éppen azt hangsúlyozza, hogy az

értelmetlen magolás helyett a koncepció kialakítására, a rendszer felfedezésére kell a hangsúlyt fektetni. A készségszintű elsajátítást is fel lehet gyorsítani, ha ismerik a gyerekek a koncepciót.

a cikk éppen azt hangsúlyozza, hogy az értelmetlen magolás helyett a koncepció kialakítására, a rendszer felfedezésére kell a hangsúlyt fektetni

Fontos továbbá megjegyezni, hogy napjainkban, az adatbevitel szempontjából a billentyűzet használata egyáltalán nem elhanyagolható, mivel nagy mennyiségű szöveget nem lehet érintőképernyős eszközökről bevinni, és a magyar nyelvű hangfelismerés még gyerekcipőben jár. A fiatalok ma valóban a tableteken és okostelefonokon szocializálódnak, de egyszer majd az ő életükben is elérkezik az a pillanat, amikor nemcsak információszerezésre lesz szükségük, hanem önálló szöveg előállítására, ahol nem lehet elkerülni a billentyűzethasználatot.

Ellentétben *Koreczné* véleményével, mely szerint „a legtöbb fejlett országban már informatika tantárgy se létezik”, a fejlett országokban bizony van informatika-oktatás, sőt a „még fejlettebb” országokban

az utóbbi néhány évben vált nyilvánvalóvá, hogy új alapokra kell helyezni az informatikaoktatást. Ennek hatására jelent meg az IEEE&ACM és egy másik gyakran idézett jelentés (*Informatics education*, 2013), amely alapján Nagy-Britanniában már első osztálytól kötelezően bevezetik az informatikát önálló tantárgyként (Gove, 2012; 2014), míg mi a 2013-as kerettantervvel éppen az ellenkező irányba haladunk.

Az említett IEEE&ACM jelentésnek azonban nem abban van a jelentősége, hogy felsorolja-e a billentyűzethasználatot mint kiemelt témakört, hanem abban, hogy megfogalmazza az egymásra épülő ismeretszinteket (37. o.): (1) a koncepció megértése, (2) a koncepció használata, alkalmazása konkrét esetekben, (3) a megfelelő megközelítés kiválasztása a megértett lehetőségek közül.

Éppen a gyorsan fejlődő és változó tudományoknál fontos, hogy a koncepció megértése megelőzze a használatot. Amennyiben kihagyjuk a koncepció megértését, és rögtön a használatot tanítjuk, akkor egy új felület esetén a felhasználók teljesen elvesznek. Másrészt, ha kihagyjuk az első ismeretszintet, akkor a harmadikra soha nem jutnak el a tanulók, mivel nem ismernek többféle megközelítést, amiből választani tudnának.

A terminológia kialakítása pedig, mint minden más tudományterületen, az informatikában is fontos kell, hogy legyen. A cikk éppen ezt igyekszik hangsúlyozni. Nekünk is szükségünk lenne egy rendszerre, amely pontosan leírja a tudományterület fogalmait. Az informatika gyorsan változik, tehát gyorsan be-, és ki is kerülhetnek fogalmak ebből a rendszerből, de ez nem indokolhatja a terminológia hiányát, a kialakításáról való lemondást. Az informatika-tankönyvek egyik célja éppen az lenne, hogy ne a hétköznapi szóhasználatot alkalmazzák, hanem a szakma elfogadott

kifejezéseit. Az ábrákkal kapcsolatban javasolnám, hogy ha nincs jelentőségük, akkor hagyják ki azokat, egyébként pedig érdemes informatív és helyes ábrákat beilleszteni. Megjegyezném, hogy a hibás képeket a tanár szakos hallgatók vették észre és hívták fel rájuk a figyelmemet. Ez is azt mutatja, hogy mások is érzékenyek a tankönyvi hibákra.

3. A TANULÁS ÉS A TANÍTÁS KAPCSOLATA

Koreczné McKinsey-től idézett mondatával teljesen egyetértek („Az eredményes tanulás elképzelhetetlen színvonalas tanítás nélkül.”) Én is éppen ezt vallom, ezért született a cikk. Koreczné további megjegyzésével azonban nem értek egyet, melyben azt fogalmazza meg, hogy „Már e tények is felvetik a kétséget a címben jelölt cikk megállapításainak hitelességét és korrektségét illetően.” A cikkben közölt példák valóságok, éveken keresztül megjelentek nyomtatásban, a színvonalas oktatás kerékkötői lehetnek.

Nem volt célom az Új Pedagógiai Szemle olvasóinak megtévesztése, éppen ellenkezőleg, a hibák feltárásával és bemutatásával a valóságot kívántam megmutatni. Igen, sajnos, rengeteg hiba van ebben a tankönyvcsaládban. Ha valaki úgy érzi, hogy a cikk végén elhelyezett táblázatok elrettentőek, természetesen át lehet ezeket ugrani. Úgy gondolom azonban, hogy az érdeklődő olvasók profitálhatnak belőle. A táblázatokkal csak azt próbáltam szemléltetni, hogy a tankönyvi feladatok milyen megoldhatatlan problémák elé állítják a gyerekeket.

Koreczné a későbbiekben a teszt időzítésével magyarázza a hallgatói alulteljesítést. A tanév eleji mérések azonban éppen olyan

időszakban történnek, amikor a hallgató még friss, az érettségi és a felvételi már messze, tehát nem gondolom, hogy ezzel magyarázható az alulteljesítés. Továbbá, nem várjuk el a hallgatóktól definíciók biflázását, csak azt kértük tőlük, hogy írják le néhány olyan billentyűnek a használatát szövegszerkesztői környezetben, amit nap mint nap használnak. Racionális gondolkodást és helyes terminológiahasználatot várunk.

4. KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEK, TANTERVEK, SZÁMÍTÓGÉPES GONDOLKODÁS

A cikk valóban 2014-ben jelent meg, és egyetértek azzal a megjegyzéssel, hogy érdekes lett volna már

korábban nyilvánosan szóvá tenni ezeket a hibákat. A hallgatói felméréseket azonban több éven keresztül megismeltük annak bizonyítására, hogy nem egyedi esetről van szó, és csak a felmérések eredményének ismeretében kezdünk el keresni a lehetséges magyarázatokat. Ez a „késlekedés” magyarázata. A papíralapú tesztelést azért választottuk, mert a hallgatók terminológiahasználatára voltunk kíváncsiak a billentyűzet témakörben, és ez billentyűzet- és számítógéphasználat közben nem tesztelhető. A kiterjesztett vizsgálataink során hallgatói teljesítménykövetést is végzünk, de végleges eredmények csak az elkövetkező években várhatóak. Arra azért felhívnam a figyelmet, hogy informatika szakos egye-

temi hallgatókkal végeztük a felmérést, tehát ők azok, akik az informatika iránt leginkább elkötelezettek. Teszteltünk továbbá gyakorló informatikatanárokat is, akiknél a helyes terminológiahasználat alapkövetelmény. Sajnos az eredmények azt mutatják, hogy az informatikatanárok sem rendelkeznek megfelelő szintű terminológiai ismeretekkel, ami szintén magyarázhatja a hallgatói alulteljesítést.

Véleményem szerint a digitális írástudás csak akkor fejleszthető hatékonyan, ha nemcsak a szigorúan értelmezett programozási környezetekben törekszünk az algoritmikus készség, a számítógépes gondolkodás fejlesztésére, hanem más számítógépes környezetben is. A billentyűk funkció szerinti csoportosítása egy remek alkalom a kezdő szintű algoritmikus készség fejlesztésére.

Véleményem szerint a digitális írástudás csak akkor fejleszthető hatékonyan, ha nemcsak a szigorúan értelmezett programozási környezetekben törekszünk az algoritmikus készség, a számítógépes gondolkodás fejlesztésére, hanem más számítógépes környezetben is. A billentyűk funkció szerinti csoportosítása egy remek alkalom a kezdő szintű algoritmikus készség fejlesztésére

A kritikában megfogalmazódott, hogy „A szerzővel ellentétben feleslegesnek tartom a tankönyvhöz CD csatolását mintaszövegekkel...”. Nem a CD-mellékleten van a hangsúly, hanem azon, hogy órán ne kelljen gépelni a szövegeket. Egyetértek a kritika írójával, hogy az a helyes, ha a tanár biztosítja a nyers szövegeket, ám sajnos nagyon sokan nem te-

szik. Azzal is egyetértek, hogy a CD elavult és költséges, valóban szerencsésebb megoldás az online elérhetőség. Ha ez ilyen nyilvánvaló, akkor miért nem él ezzel a lehetőséggel a kiadó? Azt viszont fontosnak tartom megjegyezni, hogy nagyon sok iskolának még napjainkban sincsen biztonságos internetkapcsolata, vagy éppen egye-

általán nincs internetkapcsolata. A CD tehát felesleges mellékletnek vélhető, de legalább egy biztonságos megoldás a gépelés kiváltására.

5. HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

A kritika írójával ellentétben továbbra is állítom, hogy hipotéziseimet megfelelően bizonyítottam. Az általunk megvizsgált

informatika-tankönyvek – 1995-től napjainkig – sajnos magyarázhatják a hallgatói alulteljesítést. Nem állítottuk, hogy ez volna az egyedüli magyarázat, sőt bizonyosan van több ok is. Szeretnénk, ha a jövőben legalább a tankönyvek nem szolgálnának hibaforrásként. Azért esett a választás egy teljes sorozatra, mert itt volt lehetőségünk a koncepciókialakítás nyomon követésére. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a kiválasztott tankönyvsorozat nem koncepcióalapú és tartalmaz hibákat.

IRODALOM

Informatics education (2013): Europe cannot afford to miss the boat. Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education. Letöltés: <http://europe.acm.org/iereport/ACMandIereport.pdf>. (2014.06.12.)

Gove, M. (2012): Michael Gove speech at the BETT Show 2012. Letöltés: <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-at-the-bett-show-2012>. (2014.06.12.)

Gove, M. (2014): Michael Gove speaks about computing and education technology. Letöltés: <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-computing-and-education-technology>. (2014.06.12.)



A készülést egy tesztjárték zárta, amelyet a Szabadiskolás diákok vezettek a Katona Klub (a Katona József Színház ifjúsági programja) diákjai számára.

BOGDÁN PÉTER

Egy kritikai műhely állásfoglalása és javaslatai a romák tankönyvi megjelenéséről

A Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészet-elmélet szakos, harmadéves hallgatói MONITOR elnevezéssel hoztak létre olyan kritikai platformot és nyitott műhelyt, „amely a kortárs roma művészet és kultúra művészetelméleti, kultúrpolitikai és szociokulturális kérdéseit vizsgálja”.¹

A MONITOR civil kulturális platform különböző szakértőknek a bevonásával keres válaszokat, megoldásokat és alternatívákat az általa felvetett problémákra, miközben a részvételi alapú kurátori gyakorlat lehetőségeit is kutatja és használja.

A Magyar Képzőművészeti Egyetem a projekt mellé olyan online adatbázist rendelt, amely folyamatosan bővül, és hozzáférhető minden érdeklődő számára, ugyanakkor MONITOR Live címmel olyan programokat is szerveznek, amelyek könnyebbé teszik az érdeklődőkkel a személyes vélemény- és tapasztalatcserét.

A 2013 óta szerveződő kezdeményezés legfontosabb állomásai a következők voltak: MONITOR Live, 1 [*Roma*] szerződés az etnikai hovatartozás eladásáról, *Tollfosztás-workshop* a Független Színházal, MONITOR Live, 2.

MONITOR LIVE, 2 (KESZTYŰGYÁR KÖZÖSSÉGI HÁZ)

A MONITOR – kritikai platform és nyitott műhely 2014. június 3-a és 6-a között tartotta rendezvénysorozatának következő állomását.

A program során a koordinátorok: Balázs Anna, Horváth Balázs, Menesi Luca és Varga Krisztina, a Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészet-elmélet alapszakának diplomázó hallgatói voltak, Kékesi Zoltán konzulens segítségével. Míg a roma érdekeket és értékeket Daróczi Ágnes, Bársó János és Kállai Ernő képviselték.

2014. június 3.

Az első napon a MONITOR koordinátorai beszéltek arról, hogy a MONITOR Live, 2 fókuszpontjában a következő kérdések állnak: A hazai tankönyvekben miként jelenik meg a cigányság? Vajon a vonatkozó tankönyvi tartalmak alkalmasak-e

¹ A szövegben előforduló idézetek a MONITOR kritikai platform és nyitott műhely elektronikus (<http://monitorlive.wordpress.com/>) és nyomtatott adatbázisából származnak.

arra, hogy közelebb hozzák egymáshoz a roma és nem roma diákokat?

A bevezetőben az is elhangzott, hogy a MONITOR Live, 2 programjainak kiindulópontja Terestyéni Tamás: *Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi* című, 2004-ben megjelent tanulmánya volt,² ugyanis a MONITOR műhely tagjai, Terestyéni Tamás módszerét átvéve, megismételték a tankönyvkutatást, mégpedig a 2013/2014-ben és a 2014/2015-ben hivatalos tankönyvek jegyzéke alapján, azért, hogy lássák, mi változott tíz év alatt e tekintetben Magyarországon.

A koordinátorok elmondták, hogy természetesen a 2014/2015-ös tanévi tankönyvváltozások (az, hogy még nem hozzáférhető minden kísérleti tankönyv) korlátozták a mozgásterüket valamelyest, ugyanakkor már biztosan meg tudták

állapítani, hogy mennyiségileg növekedett a hazai tankönyvekben a romákra vonatkozó információ, miközben a minőségük nem változott, mert ugyanolyan negatív ábrázolásokat prezentálnak, mint tíz évvel korábban. Tanulmányuk szövegét: *Fekete pont 2014 – A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben* címmel tették közzé a MONITOR honlapján.

2014. június 4.

A második napon *Az objektív igazság látása – nyitott beszélgetés a tankönyvek szere-*

péről és a cigányság reprezentációjáról címmel tartottak beszélgetést a MONITOR tankönyvkutatásának eredményeiről. A szerzők és a szervezők többek között arra keresték a választ, hogy milyen feltételeknek kell, hogy eleget tegyen a hivatalos narratíva, melyek azok a kulcspontok, amelyek kihagyhatatlanok a közös történelem bemutatása során, és miként lehet egy tankönyv az előítéletek lebontásának az eszköze.

A témával kapcsolatosan Daróczi Ágnes, Bársony János, Binder Mátyás, Kállai Ernő és Kegye Adél fejtette ki véleményét és megfigyeléseit.

A kibontakozó vita során elhangzott olyan érvelés, amely a romák jelenlegi és a múlt század harmincas éveiben élő afroamerikaiak helyzete között vont párhuzamot. Felmerült az a kérdés, hogy a romák történelmével

kapcsolatosan mikor jut el a tankönyvírás odáig, hogy az elkövetők narratívája helyett megjelenjen az áldozatok narratívája. De érte kritika a pedagógusképzést is, amennyiben volt olyan véleményalkotó, aki szerint a tankönyvek csak egy elemet képezik egy sokkal komplexebb rendszernek, amelyben végre a pedagógusokat meg kellene tanítani arra, hogy valóban sikeresen tudjanak tanítani. A beszélgetés során a diskurzusban résztvevők áttekinítették azt is, hogy a jelenlegi jogi normák és garanciák mellett milyen törvényi lehetőségei vannak annak, hogy a különböző tankönyvek diszkriminatív voltát ellensúlyozni lehessen.

² Terestyéni Tamás: *Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi*. Beszélő, 9. évf. 5. szám. 2004. május

2014. június 5.

A rendezvény harmadik napján a *Fórum-színház előadása* volt látható a Független Színház közreműködésével.

A szervezők olyan szövegeket választottak ki megjelenítésre, amelyet az adott tankönyv azért kínál fel a roma és nem roma gyermekeknek olvasásra, hogy a pedagógus moderálása mellett átélessék, megvitathassák, hogy egy adott szituációban milyen lehet diszkriminált romának és diszkrimináló nem romának lenni.

A három történetet Imre Katalin és Trencsényi Borbála: *Emberismeret, etika*, illetve Gönczöl Enikő: *Én és a politika. Társadalomismeret 13-15 éveseknek* című tankönyveiből választották. A párbeszéddek, szituációk tartalmát pedig a következőképpen lehetne összefoglalni:

1. Egy 75 éves sajtóhídvégi, nyugdíjas aszszony előítéletes meglátásai a romákról.
2. Lakáseladás: a roma vevő 5 millió forintot kínál, a nem roma vevő 3,5 milliót. A dilemma tárgyát az képezi, hogy el lehet-e adni cigányoknak a házat, ha utána az eladó még a településen akar maradni.
3. Egy roma pincért azért bocsátottak el az állásából, mert egy vendég szólt az étterem vezetőjének, hogy őt cigány ne szolgálja ki.

A dialógusok előadása után a Fórumszínház nézői, résztvevői lehetőséget kaptak arra, hogy reagáljanak a látottakra. Három csoportra oszlottak, s részleteiben is kibeszélhették egy-egy konfliktusos helyzetnek a lehetséges logikus folytatását, illetve feloldását.

A kiscsoportok válasza után az előadások megismétlése következett, de immáron a kiscsoportok tagjainak felfogásában.

Abban a történetben, amelyben a nem roma család azzal küszködött, hogy a jól felfogott anyagi érdekei mentén annak a roma vásárlónak adja-e el az ingatlanát, amelyik a nem roma jelentkezőkhöz képest a legtöbb pénzt kínálta – de emiatt a falu előítéletes rétegének kiközösítésére számíthatnak –, az amatőr színészek úgy döntöttek, hogy a pénz a döntő érv az alku megkötésében, vállalva akár a kiközösítést is.

Ahol a résztvevőkből kikerülő alkalmi színészek azt boncolgatták, hogy egy roma pincért meg kell-e fosztani az állásától akkor, ha a nem roma vendég azt követeli, hogy őt és a társaságát cigány származású személy semmilyen körülmények között ne szolgálja ki, az előadók a mellé tették le a garast, hogy egy rasszista konfliktusban is van létjogosultsága a békéltető párbeszédnek, az olyan típusú kompromisszumkeresésnek, amely a származásból fakadó hátrányokat igyekszik felszámolni.

A Független Színház által megjelenített párbeszéddek nem azt tükrözték, hogy a történelemtankönyvek miként ábrázolják a romákat, hanem azt, hogy egy etika- és egy társadalomismeret tankönyvben a szervezők milyen dialógusokat kínálnak fel a diákoknak és a pedagógusoknak a diszkriminatív helyzetek elemzésére, értelmezésére és megoldására.

Ez a színházi illusztráció sikeres volt, de izgalmas lett volna az is, ha a romákra vonatkozó történeti narratívákat is megjelenítik a középkortól a 21. századig.

2014. június 6.

Az utolsó napon a szervezők az Uccu Roma Informális Oktatási Alapítvány munkatársának, Varga Attilának a közreműkö-

désével interaktív sétát tartottak a nyolcadik kerületben.

A résztvevők egyebek közt eljutottak a Gallery 8-ba, amely működő roma oktatási, kulturális és tudományos központ hiányában arra emlékeztet, illetve azt dokumentálja, hogy 1959 és 2014 között összesen 18 terv született egy ilyen intézmény felállítására, de mégsem sikerült megvalósítani.

A városnézés után nyitott fórumra került sor. Azt vitatták meg kiscsoportokban, hogy a tankönyveknek az értékítélet, a kölcsönhatás, az ok-okozati tényezők, valamint a roma önkép/identitás témakörökön belül milyen szempontokra kellene fókuszálniuk ahhoz,

hogy olyan tananyagok születhessenek a cigánysággal kapcsolatban, amelyek megfelelnek a politikai korrektség és a történeti hitelesség kívánalmainak egyaránt.

Összesen 10 olyan javaslatot fogalmaztak meg a résztvevők egy nyílt levélben, amelyekkel a jelen tanulmány roma származású szerzője is messzemenően egyetért.

Szakmai korrektség

A MONITOR Live, 2 a történelem, etika és társadalomismereti tárgyak tekintetében elvárja a *szakmai korrektséget*, azt, hogy a tankönyvek árnyaltan, differenciált szemlélettel ábrázolják a romákat, ugyanis jelenleg nem derül ki belőlük, hogy a roma népcsoport nem egyetlen massa, hanem ugyanolyan rétegzett etnikum, mint bármelyik nemzet vagy nemzetiség a világban, a szokásos szociológiai és kulturális jellemzőkkel.

Integrált megjelenítés

Megfogalmazódott annak az igénye, hogy a *tematikus gettó* helyett a romákról szóló

olyan tananyagok születhessenek a cigánysággal kapcsolatban, amelyek megfelelnek a politikai korrektség és a történeti hitelesség kívánalmainak egyaránt

tudásanyag a szaktárgyak általános paradigmái szerint, integráltan jelenjen meg, ugyanis semmi nem indokolja azt, hogy például a romák történelméről kizárólagosan a romológiai és a roma népismereti tankönyvekben tárgyalják. A valóságban minden egyes roma történeti korszaknak illeszkednie kellene a történelem tankönyvekben egy adott kor általános gazdasági, politikai, szociológiai leírásaiba.

A romákat ne homogén csoportnak tekintsék

Felmerült az a természetes igény, hogy a romákat a tankönyvek ne tekintsék *homogén csoportnak*, mivel ez csakis előítéleteken és sztereotípiákon alapulhat, hiszen a romák kulturálisan, szociálisan és szociológiai aspektusok szerint is rendkívül differenciáltak. A tankönyvekből

ki kellene derülnie annak, hogy a romaságon belül is számos társadalmi pozíció létezik.

A többség szerepe és felelőssége a többség-kisebbség viszony alakulásában

A műhely résztvevői – és a jelen tanulmány roma szerzője is – indokoltnak tartják, hogy kiderüljön a tankönyvekből: társadalmi pozíciójánál fogva a többséget felelősség terheli a roma kisebbséggel kialakult viszonyért.

Több szempontú megközelítés

Fontos javaslat, hogy a tankönyvek *megközelítésének több szempontúnak* kell lennie, azaz meg kell, hogy tanítsa a gyermekeket – a romák relációjában is – a kritikus látásmódra. Vitára, nézőpontváltásra és az empátia gyakorlására kell készítenie.

A cigány kultúra értékeinek bemutatása, pozitív példák és történetek a cigányságról

A résztvevők szeretnék azt is, hogy a tankönyvek a *cigány kultúra értékeit, a velük kapcsolatos pozitív példákat és történeteket* közvetítsék, a nemzeti kultúrát évszázadok óta gazdagító, integráns részeként. Közben egyértelművé téve azt is – ez személyes álláspontom –, hogy a 21. században a cigánymagyar bikulturális identitás a korszerű azonosságtudat a hazai romák esetében.

Az emberi méltóság tisztelete

Elengedhetetlennek gondolják, hogy a tankönyv erkölcsi-pedagógiai szándéka legyen egyértelmű és határozott, a kultúrák sokféleségét ne csak problémaként, de értékként is tételje, az *emberi méltóságnak* mindenkit megillető, feltétel nélküli tiszteletével együtt.

Ne csak direkt értékítéletet közvetítsen

Az állásfoglalás szerint fontos az, hogy a tankönyv értékítélete *ne csak direkt* kinyilatkoztatásokban fogalmazódjon meg, hanem a „rejtett tanterv” is legyen olyan érték közvetítő eszköz, ami segíti a tanulókat abban, hogy az előítéleteiket leverkőzzék. Elvárhatónak tartják olyan vizuális és zenei segédanyagoknak a használatát is, amelyek naprakészen frissülnek az interneten.

Cselekedtető tankönyvek

Az ajánlások megfogalmazói szerint a könyveknek *cselekedtető tankönyveknek* kell lenniük, azaz lehetőséget kell adniuk arra, hogy a gyermekek különböző szerepge-

korlatokon keresztül sajátítsák el az empátiát és a toleranciát.

A MONITOR – kritikai platform és nyitott műhely a résztvevők által fentebb megfogalmazott és a jelen tanulmányban rövidítve összefoglalt – álláspontját, javaslatait eljuttatja a kísérleti tankönyvek szerzőinek, kiadóinak, az EMMI illetékeinek, s egyúttal nyilvánosságra is hozza.³

UTÓIRAT

2014 júliusában a MONITOR – kritikai platform és nyitott műhely a Független Színházzal együttműködésben a Bánkító Fesztiválon megismételte a Kesztyűgyár Közösségi Házban megrendezett fórum-színházat a történelem- és társadalomismereti tankönyvek roma képeről. A Daróczi Ágnes által képviselt Romano Instituto tudományos roma kutatóműhely ugyanebben a tárgyban szakmai kritikai állásfoglalást tartalmazó levelet küldött szét az érintett szakma képviselőinek.

A megkeresett intézmények között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is szerepelt, amely meghívta a Romano Instituto képviselőjét, Daróczi Ágnest, valamint a MONITOR szervezőit egy találkozásra. A megbeszélés során a kritikusok örömmel nyugtázták, hogy az OFI nyitott a haladó szellemű szakmai kezdeményezésre, és a jelen beszámoló kéziratának lezárásakor annyi tudható, hogy az Intézet felkéri a kritikusokat a jelenlegi történelem- és társadalomismereti tankönyvek roma vonatkozásainak véleményezésére.

³ (A nyílt levélben foglalt javaslatokat helyeslik és támogatják a következő egyesületek és alapítványok: Artemisszió Alapítvány, Autonómia Alapítvány, Cigányságkutató Intézet – Romano Instituto Alapítvány, European Roma Cultural Foundation (ERCF), Hálózat a Tanszabadságért, Hívatlanul Hálózat, Humán Platform, Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Magyar Kulturális Antropológiai Társaság, Magyar Pedagógiai Társaság, Nők a Jövőért Egyesület, Romakép Műhely, Romák Felzárkóztatásáért Egyesület, Szimbíózis Kulturális Antropológiai Alapítvány, Társaság a Szabadságjogokért (TASZ), Történelemtanárok Egylete, Uccu Roma Informális Oktatási Alapítvány.)



VESZPRÉMI ATTILA

Úgy tetszik, hogy jó helyen vagyunk itt...

PEDAGÓGIAI JELENETEK

MUZSIKÁS GYERMEKTÁNCCHÁZ

2014 őszén, egy kedd délutánon¹ 2–6 éves gyerekek és szüleik népi játékot játszanak, táncot járnak és énekelnek a TEMI Fővárosi Művelődési Házában², a Muzsikás Gyermektánccház keretében. A tánccház-vezetők Littner Anita és

Bejczy Bálint, az élő zenét a világon mindenütt ismert és elismert Muzsikás Együttes tagjai adják, az előtérben pedig Gerencsér Valéria játszóház-vezető tart kézműves foglalkozást a családoknak. Sokan eljöttek. Talán már a szülei és nagyszülei is

jártak itt. Hiszen negyvenegy éve már, hogy az azóta Liszt Ferenc-díjas, Kossuth-díjas, nemzetközi világzenei WOMEX-díjas és más elismerésekkel is rendelkező Muzsikás együttes tánccházat szervez az FMH-ban – s annak is több évtizede, hogy a mulatságot gyermekek, kisgyermekek számára is meghirdetik.³

a Sebő-Halmos duó és a Muzsikás együttes tudatos népzenei tevékenysége, valamint a példájukon máshol is felbuzgó művészi és pedagógiai munka emelte ki a népzenei, népi kultúrát az autentikus, a „csúnya érdekesség” kategóriájából

A 41 ÉVRŐL

Az autentikus népzenei, néptáncnak mintegy 150 éve megindult megértése, felkutatása, visszatanulása és értő módon örökítő pedagógiája – „olyan magyar kulturális teljesítmény, amire nincs példa se a mi

történelmünkben, se másokéban” – mondja meggyőződéssel Sebő Ferenc a Duna TV 2009-ben készült *Muzsikás történet* című dokumentumfilmjének első részében. Fontos azonban tudnunk, hogy a szélesebb tömegek és általában a városi közízlés

számára csak az első tánccház 1972-es budapesti megrendezése, a Sebő-Halmos duó és a Muzsikás együttes tudatos népzenei tevékenysége, valamint a példájukon máshol is felbuzgó művészi és pedagógiai munka emelte ki az autentikus népzenei, népi kultúrát a „csúnya érdekesség” kategóriájából. Ahogy a magyar népzenevel

¹ Szeptember 23-án. A tudósításban látható fényképfelvételeket a szerző készítette a helyszínen, de nem ugyanazon alkalommal, mint amiről az írása szól, hanem néhány héttel később.

² TEMI – Területi Művelődési Intézmények Egyesülete

³ A kézirat első olvasója jelezte, hogy az elbeszélésben ne maradjon említetlenül Bakonyi Ernő táncművész, a tánccházmozgalom meghatározó személyisége, mindenki Savanyúja, aki húsz éven át vezette a Muzsikás Gyermektánccházat, és 2012-ben, a Veres Péter Gimnáziumban táncitanítás közben vesztette életét.



foglalkozó együttesek visszatánították Magyarországnak azt, ami az övé, úgy a táncházmozgalom civil lelkesedéssel és friss tudással elősegített éltetése végül – pont negyven évvel később – a legmagasabb nemzetközi elismerést hozta: 2012-ben az UNESCO a „táncház-módszert” fölvette a szellemi kulturális örökség megőrzését célzó legjobb gyakorlatok (Best Practices) hivatalos listájára, így a magyar táncház a világörökség részévé lett.

A ma működő Muzsikás Gyermek-táncház semmilyen értelemben nem cáfol rá múltjára – miközben teljes mértékben *jelen van*. A 0–10 éves gyermekeknek hirdetett foglalkozás feléjük és a felnőttek felé is megnyíló tér, öröm-lehetőség, miközben több száz éves kulturális mintákkal dolgozik egyszerűen és tudatosan, minden anakronizmus vagy elkülönülés nélkül.

EGY TÁNCHÁZI DÉLUTÁN JELENETEI

A délután a kézműves foglalkozással kezdődik az emeleti nagyterem előterében. Többnyire 2–5 éves gyerekek érkeznek,

szülővel vagy nagyszülővel. Nem gond az évek száma sem így, sem úgy, mert a közös alkotás mindig lehetséges. A drámapedagógusként is ismert Gerencsér Valéria vágja, hajtja az alapanyagokat, kötözi a csuhévirágot, s az összetolt asztalokhoz letelepedő gyerekeknek és szüleiknek máris mutatja, hogyan kell ezt csinálni. Aztán hagyja őket dolgozni, játszani. Felnőttekhez és háromévesekhez egy nyelven szól – az alkotás és az instruálás természetes médiuma itt láthatóan a szülő. Közvetlenül azonban senki sem kér erre, sőt, amikor egy fiatal anyuka kissé türelmetlenül megjegyzi, hogy „ehhez túl kicsik a gyerekek”, a vezető, szabadkozásában szinte elharapja „a szülővel együtt kéne” kezdetű monda-



tot, és inkább egyebet válaszol. A foglalkozás a táncház végéig tart majd – aki elfárad, kijöhet ide. Készülnek az alkotások. Közben a gyerekek egy része inkább a fizikai teret élvezi. Ők csúsznak-másznak, si kongatnak, kiáltoznak. Senki nem „teszi helyre” őket, mert úgy tűnik, mindenki érzi, hogy már a helyükön vannak. Vali néni időnként keresztülinstruálja a zsebongást, kellemesen morajlik a levegő.

Nem sokkal később, bent a táncteremben már jókora csuhévirágokkal szaladgálnak a gyerekek.

Egy 3 év körüli kisfiú kint tartóan, széles mosollyal, szirénázva bujkál a megemelt széksorok közt, nővére a nyomában tempózik – a fordulóban pedig a térdemen löki magát tovább. Oldott a hangulat. Körülbelül 30-40 gyerek és ugyanennyi szülő lehet itt. Lepakolnak, eszegetnek, beszélgetnek a tánctéren vagy bújócskáznak az emelvény mögött. Egyszer csak óriási sikítóverseny. Fülelek, de egyetlen csitító szó sem hangzik el, és ez megnyugtató.

Lassan fél hat. Megérkezik Littner Anita, és egy darabig mosolyogva üldögél. Bejczy Bálint, a másik vezető is itt van már. A Muzsikás prímása, Sipos Mihály is feltűnik hátul, hegedűtokját bontogatja és a körülötte állókkal beszélget. A táncház-vezetők felemelt karral integetni kezdenek,

senki nem teszi helyre őket, mert úgy tűnik, mindenki érzi, hogy tulajdonképpen már a helyükön vannak

és az emberek lassan köréjük gyűlnek. Littner Anita kört alakít a jelenlévőkből, üdvözlí „az újakat”, majd rövest egyszerű, dobbantós-járkálós énekes játékba kezd. Éneke barátságos, puha – és épp csak annyira hangos, hogy vezethessen. Nem tanít – egyszerűen beengedi a gyerekeket abba, amit csinál. Új és új dalokat indít, együtt énekel a gyerekekkel, szülőkkel és nem „gyakoroltat”. Egyre több és egyre diffe-

renciáltabb a mozgás, de instrukció alig kíséri. Ez tényleg közös tevékenység. A tanárnő egy idő után csendesítő hatású mondókákba, mozgásokba fog. *Megzsírozom, megvajazom, mégis-mégis*

neked adom... A páros játék után a társaság a földre ül. Ez az igazi pihenés: benne maradni az élményszínpadon, de a test hadd nyugodjon kicsit. Az új mondókához már csak a kéz mozog: mutogat, tapsol.

A mondóka nyomán egyszer csak rákezd a zenekar. *Házasodik a tücsök...* A társaság újra talpon. Először mindenki magában illeget, aztán összefogódzik, végül közös kigyózás, vonatozás kezdődik. Ebben a blokkban Bejczy Bálint a vezető. A gyerekek átveszik mozdulatait, tapsait, néha rikoltásait is. Egyre több lépés, gesztus jelenik meg a táncban anélkül, hogy ez elbizonytalanítaná a gyerekeket. Persze Bejczy Bálint elsősorban a szülőket instruálja. A tempóváltásokat most a zene sugallja. A zenekar egy-egy blokkja végén a táncos közönség lelkesen tapsol. Aztán megint a pihenés jól tervezett szakasza jön: megszűnik a táncforgatag, és a körben álló-rugózó gyerekek és felnőttek jól ismert dalokat énekelnek gyors egymásutánban. *Megy a vonat Kanizsára, Egy boszorka van, Szélről legeljete, A tokaji szőlőhegyen...* A nézőtéri székeken ülők is figyelnek, van gyerek és felnőtt is, aki magának énekel –



együtt a többiekkel. *Érik a szőlő...* Majd a társaság ismét a földön ül. Mondókatánulás következik Littner Anitával. *Erre gyere rózsám, nincsen sár...* A visszacsatolás maga az együttismétlés. Sipos Mihály kíséretével énekelni is megtanuljuk.

Ismét nagymozgások következnek: mindjárt kezdetét veszi egy népi gyermekjáték. A gyerekek azért előbb Littner Anitát ölelgetik. Bejczy Bálint időnként megforgat egy-egy rácsimpaszkodót. A népi játék: a gölya és a békák. A szabályokat természetesen a maguk módján tartják be a kicsik, de ez miért volna baj? Itt sem az. Amikor pár kör lement, és a játék a gyerekek számára már ismerős lehet, nem ismétlik tovább, hanem hirtelen tekeredni kezd a kigyó. Littner Anita énekelve kivezeti a tömeget az előtérbe, majd vissza. Ezzel a fogással automatikusan elrendeződik a tömeg. És újra ének, ének. Aztán megáll a forgatag, következik az utolsó közös dal. *Úgy tetszik, hogy jó helyen vagyunk itt...* Mindenki áll és énekel, spontán taps kezdődik.

Most, aki még bírja, Sipos Mihállyal daltanulásba foghat. Anyukák, apukák, gyerekek körülülnek a Muzsikás prímását, és ő hegedűkísérettel, szelíd hangon rákezd. *A malomnak nincsen köve...* A zenekar is bekapcsolódik. Négy versszakon megyünk végig, Sipos Mihály kedves, sokunk által jól ismert énekhangja és rövid, szeretet-alapú magyarázatai fáradtának és frisseknek is jólesnek. Aztán új dal. *Virágzik a cseresznyefa...* Gyerekek járkálnak, forognak, kergetőznek a csuhévirágukkal. Amikor a zenekar egyszer csak frissebb tempóra vált, egy ismerős táncos felpatтан, és járni kezdi a gyerekek körében. Mosolyban, átéléssel ropja, a gyerekek vele billegnek. Aztán táncos gesztussal leinti

a muzsikát. Nagy tapsot kap mindenki. Sipos Mihály mosolyogva búcsúzik a társaságtól.

ÉLMÉNY ÉS MAGYARÁZAT

A fenti leírással talán sikerült éreztetni annak a széles, ölelő térnek az élményét, amit a Muzsikás Gyermektáncház másfél-két órája test és lélek felé kinyit. Az általában vett hagyományörző és -örökítő foglalkozások ugyanis, attól, hogy azok, amik – korántsem feltétlenül jók. Ez azonban ténylegesen az. Érezzük a bőrünkön. A mulatságban minden jelenlévő lehetőséget kap egy tevékeny örömet kínáló énekes-táncos közösségi játékra – és egy kis

egyéni szabadság megélésére is.

Kis szabadság persze nincs – csak teljes szabadság van. A dal- és táncitanítás itt ennek jegyében, *elvárásmentesen* folyik – a szülők felé is.

Sem a cselekvésekben-élményekben való részvétel, sem a gyerekek szülői ösztönzése nem kötelező, egy kicsit sem – csak *lehetőséges*. A táncot vezető felnőttek tanítása játék- és örömelvű. Általuk a „csináld úgy, ahogy én” elvárása helyett a „csináld





velem” hívását érezhetik meg a gyerekek. Aki tehát akar, énekel és táncol – aki pedig mást akar, mást tesz. Például kimegy a kézműves-asztalhoz, az emelvény széksorai közt kutyagol vagy figyelve üldögél. Az úgynevezett fegyelmezésnek nyoma sincs. Ellenben mindig van miben részt venni, van mire figyelni, és van min elmélázni. Beállni a körbe és kiállni a körből, középre penderülni és visszahúzódni, figyelni, tanulni vagy álmélkodni – mind szabad. Ez az a közeg, amelyet gyerekek és felnőtt egyaránt a legjobban szeret maga körül, még ha sokszor nem is vallja be magának.

A táncházmozgalom indítói – és egyáltalán a valós népi kultúra önjáró felfedezői – nem koreográfiaként, hanem nyelvként kívánták megismerni és taníthatóvá tenni a magyar néptáncot. Ez az

nem koreográfiaként, hanem nyelvként kívánták megismerni és taníthatóvá tenni a magyar néptáncot

eredeti attitűd teljes egészében áthatja a mai Muzsikás Táncházat is. Ezért a kevés instrukció, ezért a szabadság. A kisgyermek itt úgy tanulnak táncolni, ahogyan beszélni. A mostban, a jelenlétben. A vezetők és a zenekar tudatosan építkezve mozgósítanak nagy mennyiségű, olyan dal- és táncanyagot,

aminek hangulata, egésze vagy akár töredékei is alkalmasak arra, hogy jóleső emlékként, mintaként, tudásként beépüljenek a kisgyermek testébe-lelkébe. Ezt a jelenlévő, élő nyelvet a gyerekek folyamatosan észlelik, figyelik és használják – természetesen úgy, ahogyan éppen jólesik nekik.

A Muzsikás Gyermektáncház természetes légköre megnyitja a gyermeki lelkesedés és átélés kapuit még az egészen kicsikben is, az átélés pedig egyben az intenzív tanulás természetes közege is.

A bátorító, beavatkozásmentes hozzáállás kevés nevelő környezetben jellemző igazán, de a Muzsikás Táncházban az. Itt megtörténhet, hogy a *Tekeredik a kígyó* körkörös széthúzódásakor egy két év körüli gyermek a hátán fekszik középen, örömeiben visít, és ebbe senkinek nincs oka és indíttatása beleszólni. A gyereket láthatóan megigézte a tér és a hatalmas belmagasság, amit ebből a pozícióból szemlélhet a legszabadabban. A tánc folyik tovább, senki sem „helyezi biztonságba” őt, mert senki sem érzi, hogy útban vagy veszélyben van. Megfordul, ide-oda csúszik hason, a körben álló felnőttek és nagyobb gyerekek felé hajolnak, szemeznek vele tánc közben, ő pedig nevet és kisvártatva újra a hátára fekszik. Nemsokára már öten-hatan utánózzák is őt, szól a *Hej, Dunáról fúj a szél*, húzza a zenekar, ütemes a taps, a fekvő gyerekek a lábukkal kalimpálnak rá.

HEJ, JANCSIKA

Bizonyos gyerekek ide is, mint mindenhová, magukkal hozzák megnevezhetetlen szorongásaikat. Itt vannak most is. Ahogy egyes szülők is. Ők önhibájukon kívül úgy tudják, hogy *könnyűnek lenni nehéz*. Ezt pedig a gyerekek is megtanulja – bár az érzés forrását nem ismeri föl. Ám ez a közeg őket is befogadja: a gyereket, aki azt hiszi, hogy a forgatag miatt szorong; és a szülőt, aki magáról azt hiszi, hogy szorongó gyereke miatt. Itt ugyanis senki sem vár teljesítményt. Senki sem nevel se gyereket, se szülőt. Itt ők, ha akarják, kivárhatják a pillanatot, vagy csak tanulhatnak nem-feladni. Ha a pillanat eljön, óvatosan belebeúszhatnak abba, ami történik. Táncolhatnak egymással egy percet. Aztán negyed óra múlva megint egyet. Felfedezhetik, hogy talán nincs is akkora baj.



KERESZTY ZSUZSA

Media pro Juventute

Egy program a filmértő fiatalokért¹

I.

MI INDÍT MA VALAKIT ARRA, HOGY ALAPÍTVÁNYT HOZZON LÉTRE?

Valahogy így kellene megöregedni, ahogy Luka László teszi, valamit adni még, búcsúzóul a fiataloknak, s talán éppen a szülőföldön. Dr. Luka László genfi pszichiáter egy évvel ezelőtt középiskolásoknak szóló filmprogramot hozott haza, ennek a programnak a történetéről szeretnék beszámolni. (Az alapító merész, de talán nem elérhetetlen céljára később még visszatérünk.)

Ahhoz, hogy értsük, mi indít valakit arra, hogy kórházi és magánpraxisát lezárva, *fizikai* (utazások), *szellemi* (megnyerni a szereplőket) és *anyagi* (finanszírozni a programot) *erőfeszítést* tegyen azért, hogy 15–18 évesek minőségi filmeket nézzenek, majd megszervezni, hogy filmet értő felnőttekkel beszélgethessenek a filmek rájuk tett hatásairól – az alapító egyéniségének

legalább két vonását fel kell villantanunk. *Szervezőképességét és a párbeszédre törekvés szívos szándékát* élettörténetének két mozzanata talán megvilágítja.

Luka Lászlót 1953-ban orvostanhallgatóként (rendszerellenes röpcédulák terjesztéséért) bebörtönzik, és mikor '56-ban a politikai elítélteket szabadon bocsájtják,

a foglyok által választott parancsnokként – 24 évesen – ő szervezi meg a váci gyűjtőfogház „kiürítését”. Mintegy húsz évvel később – *Dies Academicus Hungaricus Geneviensis* néven – Genfben, majd amikor ez már lehetővé vált, Budapesten, értelmiségi

találkozók sorozatát szervezi, s részben finanszírozza évről évre, hogy a meghatározó szellemi, politikai áramlatok képviselői közötti *párbeszédnek agorát* teremtsen.²

A HAZAI PROGRAM ELŐZMÉNYE

A „játékfilmek az iskolában” gondolata 1995-ben születik. Gyermekpszichiáter-

¹ Az összeállításban látható felvételeket Jávor István készítette.

² Luka László életpályájáról lásd: *Rendbágyó életút (Luka Lászlóval beszélget Sneé Péter)*. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern, 2005.

ként szerzett tapasztalatai szerint se a család, se a társadalom, se az iskola nem közvetíti elég hatékonyan azokat az értékeket, normákat, szabályokat, amelyek birtokában a kisgyerek, a kölyök, a kamasz kongruens személyiségű felnőtté alakulhatna; és a kamasznak még lehet segíteni. A minőségi filmek által közvetített normákról, életmódokról, jellemekről való gondolkodással a kamaszt, a fiatalot támogatni lehet abban, hogy saját értékrendjét, normáit kialakítsa.

Ezeknek a gondolatoknak a jegyében születik a kísérleti program 1996-ban, a beilleszkedési zavarokkal küzdő gyerekeket nevelő St. Cerge-i Protestáns Iskola húsz diákja számára. A pszichiáter egy pszichológussal és az Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem filmklubjának a vezetőjével két éven keresztül, kéthetente 12–15 éves fiúkkal együtt néz meg minőségi filmeket. Megvárják, amíg a filmek közvetlen, erős érzelmi hatása lecsendesül, a gyerekek már képesek kívülről is reflektálni a látottakra, és néhány óra múlva beszélgetnek velük a benyomásaikról.

A három tanévén át folyó program tapasztalatai szerint:³

- a gyerekekben *tudatosulnak* olyan morális értékek, amelyek mindennapi életükben nincsenek jelen;
- lehetőségük nyílik a *vélemények konfrontációjára*;
- *tudatosul, felismerik a „jó” és a „rossz” ketősségét*;
- képesek *egyénként véleményt nyilvánítani, és meghallgatni másokat*;
- azoknál a gyerekeknél, akik a kezdetektől részt vesznek a programban,

kritikusabb szemlélet alakul ki a filmekkel, televízióműsorokkal kapcsolatban.

Erős visszajelzés a program hatásáról, hogy a kezdeményező szakemberek kiválása után az iskola tanárai – anyagi nehézségek ellenére is – folytatták a programot.

A St. Cerge-i élményeit Luka László megőrizte. 80. születésnapja táján, a praxist lezárva, elhatározta, hogy hazahozza a programot. Így 2013 őszén – a program későbbi facilitátorával, ennek a beszámolóinak a szerzőjével – befogadó iskolákat kerestek. A kiindulópont Luka alma matere, a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium volt, ehhez választották az ifj. Bibó István által alapított Sylvester János Református Gimnáziumot, a Lauder Javne Zsidó Községi Iskolát,⁴ majd – a St. Cerge-i iskola diákjaira gondolva – a Zöld Kakas Líceumot, akkor még nem is sejtve, hogy az utóbbi iskola milyen nélkülözhetetlen szereplője lesz a programnak. A négy intézményhez később csatlakozott a művészeti nevelés iránt amúgy is fogékony Óbudai Waldorf Iskola.

Az elhatározáshoz – próbáljuk megghonosítani ezt a pedagógiai filmprogramot Magyarországon – *rugalmasságra* is szükség volt. Luka László ugyanis korábban megtapasztalta, hogy nem egyszerű feladat emigránsként segíteni az itthoniaknak.⁵ A filmprogramot viszont – különböző okokból (ezek részletezésére az iskolák beszámolóiban kerül sor) – valamennyi megkeresett iskola és személy szívesen fogadta; Rozgonyi Ádám filmrendező, a Budapesti Kommunikációs Főiskola tanára felajánlotta a közreműködését,

³ Forrás: Michel Duclos: *A Rapport sur le projet „ciné-club”* a L'EPA című beszámoló Galambos Rita által készített fordítása.

⁴ Ronald S. Lauder az iskola egyik jelentős támogatója, aki az USA bécsi nagykövetségént fedezte fel magyar gyökereit; Javne annak a városnak a neve, amelyben Izrael állam újkori történetének első iskolája megszületett.

⁵ Az Antall-kormány idején a pszichiátriai ellátás újjászervezéséhez ajánlotta fel a tapasztalatait; igazi fogadókészségre nem talált; a DIES-sorozat elhalt, nélküle önállóan nem működött.

Makk Károly pedig védnökséget vállalt a program felett.

AHONNAN A HAZAI PROGRAM ELINDULT

2013 novemberében találkozott Luka László az iskolák képviselővel és a program gondozóival a Szent Imre Gimnázium cserkészotthonában. Az első tanácskozás résztvevői: Halász János (Lauder Iskola), Posta István (Szent Imre Gimnázium), Soponyai Dóra (Zöld Kas Líceum), Thomann Mónika (Sylvester Gimnázium), Kereszty Zsuzsa (facilitátor), Menczel Éva (a program ügyintézője). A Sylvester Gimnáziumban a program gazdája később Juhász Imre lett, a Lauder Iskolából Jávor István operatőr és Horváth Cecília történelemtanár is csatlakozott a programhoz.

Már az első megbeszélésen jelen volt Makk Károly és Rozgonyi Ádám is, majd mindketten végig figyelemmel kísérték a programot.

A FILMKÉSZÍTÉS A PROGRAM RÉSZÉVÉ VÁLIK

Már az első órában világossá vált, hogy az érvényben lévő kerettanterv középiskolai

óraszámai magasak, kötelező tananyaga szabad mozgást alig enged, filmnézésre és megbeszélésre csak a diákok szabadidejében van mód.⁶ Minden szereplő egyetértett abban, hogy a program vonzóvá tétele érdekében célszerű a program céljául filmkészítést is kitűzni, a filmnézés és a filmek megtárgyalása pedig a program első része legyen, a *filmkészítés* előfeltétele.

A filmnézéshez filmtörténeti klasszikus, riport- és akciófilmet, musicalt, krimit, western, burleszket egyaránt tartalmazó, mintegy 30 tételből álló *ajánló lista*⁷ készült.

a program vonzóvá tétele érdekében célszerű a program céljául filmkészítést is kitűzni, a filmnézés és a filmek megtárgyalása pedig a program első része legyen, a filmkészítés előfeltétele

A résztvevő iskolák tanárai meghirdették a programot, majd a filmnézésre, filmkészítésre vállalkozó diákokkal együtt kiválasztották az ajánló listáról a számukra fontosnak ígérkező filmeket, és 2014 januárjában elkezdődtek a vetítések és a diszkusz-

siók. A négy alkalommal megrendezett tanári konzultációk egyikén világossá vált, hogy a forgatókönyv megírásához, magához a forgatáshoz és az utómunkálatokhoz a résztvevők közül három iskola diákjainak és tanárainak segítségére van szüksége. Így májusban 2x4 órás felkészítő foglalkozásokra is sor került. A program első szakasza a szeptemberi filmszemlével zárult. Itt mutatták be a diákok az elkészült filmeket, illetve filinterveket. A hét hónapig tartó folyamatot a program vezetését vállaló tanárok filmszemle előtt készült beszámolóit mutatják be.⁸

⁶ Ezt a problémakört tágabb összefüggésbe ágyazva Jakab György: *A médiaoktatás értelmezési kereteiről* című, a program háttéranyagaként készült írása mutatja be a lap *Műhely* rovatában.

⁷ Egyebek közt: *Utazás a Holdba* (George Melies), *Funny Girl* (William Wihler), *Sin City* (Robert Rodriguez), *A Jól a Rossz és a Csúf* (Sergio Leone), *Szerelem* (Makk Károly)

⁸ A beszámolók rövidített, szerkesztett változatát közöljük.



A filmszemle a budai Szent Imre Gimnázium dísztermében

II.

POSTA ISTVÁN A BUDAI CISZTERCI SZENT IMRE GIMNÁZIUMBÓL

Gimnáziumunkban tizennégy éve működik filmklub, amelynek tíz éve vagyok vezetője. A filmklub öt évvel ezelőtt még technikailag és a szervezést illetően is egyedülálló volt: hosszú éveken át 35 mm-es celluloidszalagról vetítettünk, az iskolában felszerelt saját vetítőgépekkel. A hőskor után, a kivetítők elterjedésével és minőségük javulásával a hagyományos mozizásra ma már csak ritkán kerül sor. Azóta egy kisebb, részben változó, 8 és 15 fő közötti csoporttal folynak kéthetente a vetítések és az ezt követő beszélgetések.

a társadalom szerencsésebb sorsú fiataljainak találkozniuk kell az övékétől eltérő gondolkodásmóddal és problémákkal, alapvetően más világlátású fiatalokkal, mélyszegénységben élőkkel is

Az iskolák együttműködésével folyó program terve és célkitűzése az első pillanattól fogva közel állt hozzám, több okból is. A programban részt vevő iskolák diákjai nagyon különböző helyekről jönnek, nagyon különböző háttérrel. A találkozások értékes tapasztalatokat nyújthatnak a számukra.

Pedagógusként mindig is törekedtem arra, hogy a szinte burokokban nevelődő

diákjainknak alkalmat találjunk arra, hogy megismerkedjenek a magyar társadalom más rétegeiből való fiatalokkal. Meggyőződésem, hogy a társadalom szerencsésebb sorsú fiataljainak találkozniuk kell az övékétől eltérő gondolkodásmóddal és

problémákkal, alapvetően más világlátású fiatalokkal, mélyszegénységben élőkkel is. A szemléletmódok változása a társadalmi változások előfeltétele. A szemléletfor-

málásnak pedig a legfontosabb helye az iskola. Az iskolák együttműködésében megvalósuló programok kiváló alkalmat jelenthetnek, hogy ne csak szimbolikus gesztusokkal vagy okos beszédekkel, hanem személyes találkozással, valódi párbeszéddel is segítsük ezeket a változásokat.

A program távlati célkitűzése, hogy a mozgóképes képzés a kötelező iskolai tanterv részévé váljon, ez magyartanári tapasztalataim szerint régóta esedékes változtatást jelentene a közoktatásban.

Az a mozgóképes tudás, ami a filmtörténeti-műveltségi ismeretterjesztés előtt vagy mellett a diákok aktív,

alkotó részvételére építő órákon születhet meg, ma már elengedhetetlen ahhoz, hogy a mediatisztált társadalom kritikus és építő tagjává váljon valaki. Ehhez képest a közoktatás tartalmát megszabó

állami rendelkezésekben még mindig csak alternatív lehetőségként szerepel a mozgókép- és médiaismeret tantárgy, aminek a tanítására a tanárok nagy része nincs felkészülve. Talán ez a program is egy lépés.

Iskolánkban a résztvevők 10–11.-esek, 16–18 évesek voltak. A filmklubos beszélgetéseken többen, nyolc-tíz fő, a képzéseken és a filmkészítésben négyen vettek részt. Jellemző, de legalábbis elgondolkodtató, hogy a négy diák közül ketten kifejezetten gyenge tanulók, ebben a feladatban azonban aktívan, és színvonalas munkát végezve vettek részt.

A filmkészítésben szerencsére nem voltak nehézségei a diákoknak, ellenkezőleg: a Zöld Kakas képzéseiről lelkesen tértek vissza, ez nagyban motiválta őket a folytatásra. A filmkészítésre nálam több tapasztalattal rendelkező fiatalok jelentkeztek, rájuk hagytam a munkát, csak a szervezésben kellett segítenem.

A diákok végig nagyon lelkesek voltak, alighanem megéreztek, hogy egy tanórán kívüli program is érhet annyit, mint a hagyományos formában végzett tanulás; és azt is jól látták, hogy a filmek utáni beszélgetések, a találkozások más iskolák diákjaival sok-sok tanórával felérő tudást adott nekik, ráadásul olyan területeken, amelyek a hétköznapi életükhöz nagyon is közel állnak. A film ebben a tanulási folyamatban inkább mint médium szerepelt. Nem gondolom, hogy a filmkészítés önmagában iskolai cél volna (mint ahogy semmilyen tananyag sem az), hanem inkább alkalom

arra, hogy az emberről, a világról, az emberi kapcsolatokról, a boldogulásról, az érzelmekről gyarapodjon a tudásuk, tapasztalatuk.

Számomra az volt megerősítő élmény, hogy láttam, mennyivel mo-

tiváltabbak a diákok egy olyan helyzetben, amikor nem passzív befogadók, hanem maguk is az események formálói. Egyenrangúnak érezhették magukat a tanárral, és ezzel a lehetőséggel nagyon is éretten tudtak élni. Alighanem az oktatásban is erősíteni kell ezt a fajta tanulói részvételt, ha nem akarjuk, hogy diákjaink végleg elidegenedjenek az iskolától.

JUHÁSZ IMRE A SYLVESTER JÁNOS REFORMÁTUS GIMNÁZIUMBÓL

Lázba hozott, hogy a foglalkozás végén filmet készítünk. Szeretek filmeket készíteni, vagy inkább videókat, és úgy voltam vele, hogy itt akkor nemcsak a gyerekek, hanem én is tanulhatok valamit.

A program illeszkedett iskolánk tantervébe, hiszen nálunk lehetőség van az úgy-

szeretek filmeket készíteni, vagy inkább videókat, és úgy voltam vele, hogy itt akkor nemcsak a gyerekek, hanem én is tanulhatok valamit

nevezett „Sylvester forgó” keretében szerdánként, 45 percben bármivel foglalkozni. A Sylvester forgó sajátosságainak köszönhetően nem tehettem meg, hogy csak egy korosztályt válasszok a foglalkozásra. Így fordulhatott elő, hogy a 7. évfolyamtól a 11.-ig jártak a filmklubba, 10-12-en. A különböző korosztályok érdeklődése eltérő, így nem volt egyszerű összehangolnom a feladatokat. Úgy éreztem, hogy a filmek egy része (pl. a *Sin city*) erős az alsóbb évfolyamosoknak, a *Gettómilliomos*-nak viszont sikere volt, ennek kapcsán milió dologról tudtunk beszélgetni, Indiáról, a gyerekek helyzetéről, szegénységről.

A fő probléma az volt, hogy hiába neveztük filmklubnak a foglalkozást, a filmekkel csak az adott 45 percben foglalkozhattunk, több idő nem állhatott rendelkezésünkre, ebből következett, hogy csak három filmet láttunk (*Gettómilliomos*, *Ádám almái*, *Éltrevalók*). Az utóbbi két filmet is megérte megnézni, örülök, hogy a Lauder fórumot szervezett a filmek megbeszélésére, jó ötlet volt.

A filmkészítés nem kapcsolódott szervesen a filmklubhoz. Szerencsére a Zöld Kakas rengeteget segített. Azáltal, hogy különböző szubkultúrából érkező, eltérő filmes tapasztalattal rendelkező diákok párokban és csoportokban együtt tudtak dolgozni, a nyolc érintett diákunk számára izgalmassá váltak a foglalkozások.

BRODARICS CSILLA AZ ÓBUDAI WALDORF ISKOLÁBÓL

A filmprogramhoz utolsóként csatlakoztunk. Tanítványaim nagyon sok filmet néznek meg válogatás nélkül, és (megítélésem szerint) egészen szélsőséges nézeteik vannak a „jó” filmről. Sok diákot érdekel a filmezés, közöttük többen vannak, akik fo-

tózással is szívesen foglalkoznak, érzékenyek a képi kultúra iránt. Azok közül, akik jelentkeztek a programba, többen is a fotózástól indultak a filmezés felé, de többségüknek nem voltak komoly tapasztalatai ebben a műfajban.

A programban végül nyolc 15 éves, 9.-es diákunk vett részt. Ők az én osztályomba járnak, őket tudtam megszólítani.

Elmentünk a Lauder Iskolában szervezett beszélgetésre, amit két filmfőiskolás vezetett. Itt nagyon *vegyes benyomások* érték a tanítványaimat, *nem is szerettek volna több ilyen beszélgetős* találkozón részt venni. Itt látszott meg leginkább, hogy nem voltak korábbi tapasztalataik arról, hogyan is lehet egy filmhez közelíteni. Hiányoztak bizonyos fogalmaik, kifejezéseik ahhoz, hogy meg tudják fogalmazni, mitől más egy-egy alkotás stílusában, képi világában.

A lelkesedésen túl nem volt semmiféle tapasztalatuk a filmkészítésről. Megijedtek a feladattól, úgy érezték, nem fognak önállóan boldogulni.

Két dolgot kellett belátnom. Az egyik, hogy ez a korosztály még „kicsi”, és irányítani kell őket a munka bizonyos fázisaiban. Fontos nekik, hogy támaszkodhassanak valakire. Tőlem csak biztatást és figyelmet kaphattak.

A Zöld Kakasban szervezett műhelymunkában ismerkedhettek meg a karakterrajzzal, a szinopszissal, a technikai eszközök felhasználásának lehetőségeivel.

Soponyai Dóra és diákjai eljöttek hozzánk az iskolába is, nyolc diákkal dolgoztak, Dóra javaslatára két műfajban tervezték meg az elkészítendő filmeket.

A Waldorf iskolák sajátossága, hogy nagyon magas óraszámban vannak művészeti órák, így a diákok bizonyos fokú igényességet és képi látást magukba szívhatnak. A mozgóképkultúra és médiaismeret a kerettantervünkben választható tárgyként szerepel, de a helyi tantervünkben a filmkészítésnek

még nem találtuk meg a helyét a meglévő egyéb művészeti órák magas száma miatt.

Mindenesetre örültem a lehetőségnek, mert minél több olyan helyzetet kell teremteni a diákok számára, amelyben értéket hozhatnak létre, amelyben alkotóvá, önmagukat kifejezni tudókká válhatnak. Fontos az is, hogy megtanuljanak *közösen dolgozni*.

HORVÁTH CECÍLIA, JÁVOR ISTVÁN, MÁRTON ANDRÁS, HALÁSZ JÁNOS A LAUDER ISKOLÁBÓL

Eleve vonzó a feladat, ha van a vállalkozásnak tétje, van benne némi exkluzivitás, nem utolsósorban extra lógási lehetőség... Már ami a diákokat illeti.

A Lauder tanári összetételében kiválóan osztódtak el a szerepek, remekül egészítjük ki egymást, ki a szervezést, ki a felkészítést, ki meg a kivitelezést vállalta.

Miért vágtunk bele a projektbe?

Elsősorban azért, mert más, mint a megszokott. Izgalmas. A Lauder Iskolában számos olyan lehetőséget, helyzetet próbálunk teremteni a gyerekeknek – tanórán és azon kívül is, ami más, mint a megszokott. Így lesz maradandóbb az élmény, megalapozottabb a tudás.

Általános iskolában megkérdeztem az irodalomtanáromat, hogy *miért kell* elolvasnom ezt a könyvet, ha nem érdekel, és inkább mást olvasnék helyette?! Nagyon bölcsen azt válaszolta, hogy a kötelező ol-

vasmány nem azért kötelező, mert az mindenkinek egyformán jó, hanem azért, hogy legyen miről közösen beszélgetnünk.

Mindig jó, ha van miről közösen beszélgetni a gyerekekkel, és erre igazán alkalmas műfaj a film. A Lauderben sok olyan tanóra van, amikor a gyerekekkel közösen megnézünk egy filmet, majd beszélgetünk róla. Sokkal személyesebbé válik az élmény, a tananyag pedig könnyebben emészthetővé.

A projektet nem hirdettük meg, személyes megkeresésre jöttek a diákok. Elsősorban olyan 14–15 éves korú fiatalokat hívtunk – noha jöttek aztán fiatalabbak és idősebbek is –, akik nyitottak, érdeklődőek, szívesen vesznek részt tanórákon kívüli programokban.

(A filmnézés mellett a filmezés, fotózás sem új keletű a Lauderben. A LauderSzem⁹

évtizedes hagyományokkal rendelkező projekt.)

Az volt a hívószó, hogy együtt tanulhatnak, beszélgethetnek, vitatkozhatnak más iskolák diákjaival. A program év végi lezárásakor szívesen

az volt a hívószó, hogy együtt tanulhatnak, beszélgethetnek, vitatkozhatnak más iskolák diákjaival

emlékeztek vissza a Zöld Kakasban folytat munkára, a közös filmes vitára.

A projekt iskola után, délután, illetve hétvégeken zajlott.

Óriási élmény volt a Dankó utcai ovisban („hajléktalan óvoda”) a gyerekekkel való közös játék a konszolidált családokból való laudereseknek.

Öt filmet választottunk ebben a félévben, amelyekkel a másság témakörében próbáltunk valamiféle ízelítőt adni: *Ádám almái*, *Éltrevalók*, *Amerikai história X*, *Találkoztam boldog cigányokkal is*, valamint moziban megnéztük a *Viharsarok* című fil-

⁹ Több mint egy évtizede működő, minden tanév elején újra meghirdetett, hetente egy alkalommal másfél órában működő fakultatív program, célja az iskolával kapcsolatos események dokumentálása. Vezetője Jávor István filmkészítő.

met, és találkoztunk a film forgatókönyvírójával, Szabó Ivánnal is.

Megfogalmazódott a menetrend: ki-ki magának találja ki a műfajt és az irányt, majd ennek alapján választ a hozzáférhető filmek közül, amit otthon megnéznek a gyerekek, az iskolában pedig megbeszéljük. Ezután jön a készítendő film kitalálása, előkészítése, megvalósítása.

A diákok témaként a másságot választották, így az *Ádám almái* és az *Életrevalók* lett az otthon megnézendő két film. Ezek megbeszélésére eljöttek a társiskolákból is, a két moderátor Rozgonyi Ádám hallgatói (a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskoláról) voltak. Itt tanári beleszólás nélkül, jóízű, élénk eszmecsere zajlott, előrevetítve egy későbbi együttműködés lehetőségét.

A legközelebbi összejövetelünkre – nem kizárva annak lehetőségét, hogy nem lesz megvalósítható ötlet – három ajánlattal érkeztem. Ezek közül a *Hajléktalan óvoda* dokumentumfilm tervét fogadta osztatlan lelkesedés. A filmben egy (esetleg több) óvodás mesélné el, hogy szerintem mit csinálnak a szülei az idő alatt, amíg ő óvodában van. Miközben halljuk a mesét, azt látjuk, amit a szülő valójában csinál. Kétszer voltunk náluk. Már az első látogatáskor meleg barátságok szövődtek a nehézsorsú óvodások és a mi gyerekeink között, alig akarták őket elengedni. Második alkalommal kértem az óvó néni segítségét, hogy ismertessen össze olyan szülővel, akiről úgy gondolja, hogy együtt tudna működni velünk.

Harmadik látogatásunkra már nem kerülhetett sor, a vezetőnő a gyerekek sűrű programjára hivatkozva kitért előle. A csoporttal úgy döntöttünk, nem adjuk fel. Némi keresgélés után találtunk rá a Menedékház Alapítványra, ahol hátrányos helyzetű családok laknak. A tanév fogytá-

val mindössze egy látogatásra volt idő, ami épp a gyermeknapra esett, s igen jól sikerült. A kapcsolatok kialakulásával itt sem volt baj, az intézmény vezetőjével abban maradtunk, hogy ősszel folytatjuk.

Választott témánk, a másság jegyében néztük meg a *Viharsarok* című új magyar filmet, mely meleg fiatalokról szól. Mindaddig kibeszéletlen téma került így elénk, ami jó alkalmat adott arra, hogy ki-ki megfogalmazhassa álláspontját. A vetítés után nem sokkal, személyesen találkozhattunk a film fiatal forgatókönyvírójával. Élénk vita bontakozott ki, és az is kiderült, hogy az alkotók fő törekvése inkább a társtalanná válás érzékeltetése, mintsem a homoszexualitás bemutatása volt.

SOPONYAI DÓRA ÉS KERÉNYI MÁRIA A ZÖLD KAKAS LÍCEUMBÓL

A mi iskolánk vállaltan „zűrös helyzetű” fiatalokkal foglalkozó középiskola. Több éve folyik nálunk érettségire épülő filmes szakképzés, melyet Soponyai Dóra és Kresalek Dávid filmrendező vezet. Emellett az érettségi előtt álló osztályokban is kihasználják kollégáink a mozgóképben rejlő lehetőségeket: magyar irodalom tantárgyból a nem lineáris történetmesélés szemléltetésére ugyanúgy használjuk a filmeket, mint etikaórán problémafelvetésre, vagy a történelemoktatásban digitális családtörténetek megalkotására.

Hosszasan tanácskoztunk: megéri-e beszállni?

Diákjaink digitális bennszülöttként otthonosan mozognak a virtuális térben. De a kritikus és etikus médiafogyasztás és médiakészítés számukra sem evidens tudás. A középiskolákban helyet kapott ugyan a mozgóképkultúra és médiaismeret – de a tantárgy nem szorítható kerettantervi kere-

tek közé, hiszen az oktatás tárgya folyamatosan változik. Ehhez a jelenséghez társul az is, hogy ma már sokak számára elérhetőek olyan eszközök, melyekkel egyszerűen készíthetünk médiatartalmakat – és meg is oszthatjuk azokat. A legtöbb fiatal él is ezekkel a lehetőségekkel.

Multimédia-alkotások – nemcsak filmekre gondolok – közös elemzésével, és saját véleményünk médiatermékeken keresztül megfogalmazásával eszközözt és célt egyaránt adunk diákjaink kezébe. Aki filmet készít, az más szemmel néz azután filmes alkotásokat. A minőségi filmek megtekintése pedig a filmek készítéséhez ad szakmai ötleteket, tudást. Ez a kezdeményezés mindkettőre lehetőséget adott.

A fő érv, ami miatt a programban való részvétel mellett döntöttünk, annak izgalmas, sajátos kísérleti jellege volt. Diákjaink különböző motivációjú szociokulturális háttérű kortársakkal léphetnek kapcsolatba, együtt töprenghetnek, együtt dolgozhatnak.

Középiskolás diákjainkból iskolánkon belül külön csoportot hoztunk létre fél éves időtartamra, végzett munkájukat tanulmányi előmenetelükbe is beleszámítva.

A programba bekapcsolódók egy része a filmes szakképzésen tanuló fiataljainkból került ki. Iskolánkban a szakképzés nem bontott évfolyamokon, hanem összevont vegyes csoportban zajlik, így első és másodéves szakképzőseink egyaránt becsatlódtak a filmnézésbe, és segítőként az alapozó tréningek lebonyolításába is. (A szakképzősökkel korábban is szerveztünk az alsóbb évfolyamok számára filmkészítő műhelymunkát – ahol a „nagyok” mentoraként, sőt, adott esetben csoportvezetőként működtek.)

Minden évfolyamon személyesen szólítottuk meg azokat a diákjainkat, akik az eddigi projekt munkákban érdeklődést mutattak a média különböző területei

iránt. Megkerestük azokat is, akik az előző tanévben megrendezett *Művészeti Napok* projektben a filmezést, illetve a fotózást választották. Minden évfolyamon kikértük szaktanár és mentor kollégáink véleményét is arról, kiknek ajánlanák a projektet. Megkeresésünkre többen örömmel, nyitottan reagáltak.

A programot bevezető beszélgetéskor diákjaink a fikciós filmek iránt mutattak érdeklődést. Számukra a film mintája a kortárs hollywoodi film. Próbáltuk bevezetni őket a számukra először érthetetlennek tűnő művészfilmek és az unalmasnak tartott dokumentumfilmek világába is.

Saját tapasztalataink alapján tudtuk, hogy diákjainkkal a programban végig személyesen együtt kell dolgoznunk – ezért mi elvetettük az önálló otthoni filmnézést.

Bevezető filmnek egy képregény-adaptációt választottunk, a *Sin City*-t. A film nyelvezetét, elbeszélésmódját, az antihősöket és a sötét nagyvárosi környezetet alkalmasnak ítéltük arra, hogy megragadják diákjaink figyelmét.

Az *Ádám almái* a „fogyasztható” művészfilmek világába kínált betekintést – ráadásul a szélsőséges ideológiák ütköztetése a filmben jó lehetőséget kínált etikai kérdések megvitatására.

Karakteres művészeti vonalat képviselt a vetített filmek között Lars von Trier: *Táncos a sötétben* című musical-filmje is.

Külső helyszínre is eljutottunk. Sós Ágnes *Szerelempatak* című alkotását az Urániában néztük meg. Diákjainkra nagy hatást tett a különleges környezet, és többségüket megérintette az erdélyi asszonyok sorsát bemutató dokumentumfilm is. Ez volt az első alkalom, hogy a dokumentumfilmről alkotott előítéleteik megrendülni látszottak.

A program részeként két alkalommal egy-egy fotókiállításra is ellátogattunk.

A program egyik legszívesebb, és pedagógiailag legizgalmasabb részét az iskolánkba szervezett filmes tréningek jelentették. A gyakorlatorientált, élményekre építő tanulási módot kellett összeegyeztetnünk a magas csoportlétszámmal, de csoportbontással megoldottuk.

Az alapozó filmprogram egyik nem tervezett nyeresége a „nagyok” önbecsülésének megerősödése volt. Büszkéek voltak vezetett csoportjaikra – egyikük különösen. Az ő csoportjába került az aktív résztvevő – egyébként operatőr – tanárkolléga is. Introvertált diákunk először megijedt, majd csoportvezetői feladatát felvállalva szakmai profizmussal és türelmesen moderálta csoportjának működését.

A résztvevők szinte mindegyikéről hasonló pozitív tapasztalatokat szereztünk. Saját és vendégdiákjaink megilletődve megegyeztek egymást a program kezdetén. Ez a távolságtartás teljesen eltűnt a tréningek végére.

A tréning számunkra arra is lehetőséget adott, hogy az iskolánkban évek óta futó kísérleti filmes projekt¹⁰ egyes elemeit most más iskolák diákjaival is kipróbáljuk, visszajelzéseket kapjunk képzési programunkról.

A tréningekkel párhuzamosan saját csoportunkkal belefogtunk a saját film elkészítésébe.

A csoport összetétele a program harmadik fázisára némiképp módosult. Ekkor április második felében jártunk. Előzetes

megegyezésünknek megfelelően érettségi előtt álló, illetve több vizsgát felhalmozó diákjaink¹¹ már nem vettek részt a film konkrét elkészítésében. Egyik diákunkat a filmkészítés irodalomhoz kötődő részei – a forgatókönyv- és szinopszisírás – érdekelték, ennek elkészülte után kivált a csoportból.

Csatlakoztak viszont újabb tagok: egy kilencedikes és egy tizedikes. Ők a második félévben indított saját kísérleti filmkészítős-filmnézős foglalkozásainkon

szerettek bele a filmkészítésbe.

Filmes csoportunk tagjai az elmúlt hónapokban többször találkoztak dokumentumfilmekkel –, felismerték, hogy a valós élet bemutatása

is lehet olyan izgalmas, mint a fikció. Nyitottak voltak tehát arra, hogy dokumentumfilmet készítsünk. A javasolt témánk végül közös megegyezéssel a testmódosítás lett.

A programban való önkéntes részvétel és szabad feladatvállalás lehetőséget teremtett arra, hogy diákjaink olyan készségeit lássuk meg, melyek a tanórákon rejtve maradtak. Minden esetben a tanóráktól eltérő módon és kontextusban kellett használniuk a képességeiket. Ilyen körülmények között több esetben nemcsak nekünk, hanem maguknak is meglepetést szereztek. Kiderült például, hogy az a diákunk, aki szövegértésből és szövegalkotásból az iskolai órákon gyatrán teljesít, remek filmösszefoglalókat tud fogalmazni.

¹⁰ A Zöld Kakas Liceumban a szakképzésünket alapvetően gyakorlatorientált módon szervezzük meg. A diákok a filmkészítést projektek keretében sajátítják el. A programot folyamatosan fejlesztjük az összegyűlt tapasztalatok alapján.

¹¹ A Zöld Kakas Liceumban a diákok időről időre érettségi típusú vizsgát tesznek. Ezek a vizsgaidőszakok sokszor keresztezik a projektek időbeosztását. Komolyan dolgozunk azon, hogy a két tevékenység ne kioltsa, hanem támogassa és erősítse egymást. A megoldás még előttünk áll.

A program több pontján előkerült a tolerancia témaköre. Kényes témákat feldolgozó filmalkotások és kiállítások, a különböző iskolákból való fiatalokat és pedagógusokat egybefogó közös tréningek, szakképzőseink számára a csoportvezetés – mind-mind szembesüléseket eredményezett. Ezek az alkalmak természetesen tették lehetővé, hogy diákjaink szembesüljenek saját előítéletükkel, és több olyan helyzetet is sikerült teremteni, amelyben ezek az előítéleteik oldódhattak.

A résztvevők szakmai fejlődése szempontjából nagyon sokat jelentett a program egésze. Diákjaink közül többen a projekt végén bemutatták, hogy a programon belül miben vettek részt, mit tanultak, miben fejlődtek. Ezeken a bemutatókon újabb lehetőség nyílt a tanultak tudatosítására. Számunkra is a vizsgákon vált világossá,

mi mindent tanultak diákjaink. Például itt hangzott el többüktől is, mennyire nagy hatással voltak rájuk a megtekintett kiállítások.

Saját iskolánk oktatóival folyamatosan konzultáltunk a résztvevő diákok előmeneteléről, programbeli aktivitásáról. Több esetben diákjaink nem, vagy csak részben teljesítették, amiben megállapodtunk. Jellemzően elhanyagolták, hogy a forgatás miatt kiesett közismereti anyagokat pótolják. Tudjuk, és ők is tudják, hogy a pótlás nem maradhat el. Kollégáink mindent egybevéve pozitívan nyilatkoztak a programról, így a jövőben is tervezünk a középiskolás évfolyamainkkal hasonló projekteket, elköteleztünk vagyunk a folytatás mellett, s az is meggyőződésünk, hogy ez a munkaforma bővíthető, terjeszthető.



Luka László pszichiáter, a médiaprogram kezdeményezője

III.

MIRŐL SZÓLNÁK AZ ELKÉSZÜLT ÉS A TERVEZETT FILMEK?

Padtárs

A Szent Imre Gimnázium diákjainak játékfilmje. A gimnázium évek óta tart kapcsolatot a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal, illetve az általuk Monoron, a Tabánnak nevezett cigánytelepen működtetett mintaprogrammal.

A telepen ismerkedtünk meg egy fiúval, aki bekerült az Arany János Tehetséggondozó Programba, felvették egy nagyvárosi, jó színvonalú gimnáziumba és kollégiumba. Jó lenne, ha sokan látnák a példát a kiemelkedésre a telepi világból, ezért erről készítettünk kisfilmet.

A filmben párhuzamba állítjuk a mélyszegénységben élő fiatal életkörülményeit egy olyan kortársával, akinek teljesen természetes, hogy bejut egy jó gimnáziumba. Mindketten cigiznek, amikor hazaérnek „zenélnek”, ebédelnek, megkapják a hírt a felvételtől, majd ezt sörözéssel ünneplik, de teljesen más módon! A film végén a két fiú, a két világ, egymás mellé kerül az iskolapadban.

A filmben a fókusz végig érdekesen használjuk, arcok sincsenek, ezzel is jelezve, hogy nem a szereplők, hanem a történetük a fontos.

A filmet neveztük több mint tíz itthoni és külföldi diák-filmszemlére, kíváncsian várjuk a visszajelzéseket! Reméljük, hogy játssza majd az egyik tévécsatorna, és felkerül az internetre is.¹²

(Drahota-Szabó Bálint,
Szent Imre Gimnázium,
11. évfolyam)

1 nap x 200

A film a Sylvester Gimnázium diákjainak produkciója. Egy hétköznapi kamasz egy napját mutatja be. Ébredés, öltözködés, pár falat reggeli, közlekedés az iskoláig. Az iskolapad, ami bármilyen kényelmetlen is, az egész iskolából ez az egyetlen hozzá tartozó tárgy. Az órák színe sokféle, az érzés azonban szürke, hiszen a mókuserék minden napot egyformává varázsol. Az unalom repíti haza a diákot – mint Dorothyt a Smaragdvárosból –, otthon pedig már csak annyi ereje marad, hogy ágyba vonszolja magát. A film elgondolkodtató kérdése, vajon történhetne-e másképp?¹³

Jana

Pár perces reklámfilm, blőd reklámokra adott humoros válasz. Nem a megszokott ostoba, igénytelen módon, hanem humorral próbálja eladni a képzelt árut.¹⁴

(Juhász Imre,
Sylvester János Gimnázium,
magyar-történelem szakos tanár)

¹² A *Padtárs* alkotói: Drahota-Szabó Bálint 11. évf., Éry Márton 11. évf., Koppány Zsombor 10. évf., Tóth Márton 11. évf.

¹³ Az *1 nap x200* alkotói: Gamauf Enikő 11. évf., Tiszai Tamás 11. évf.

¹⁴ A *Jana* alkotói: Bakon Réka 8. évf., Székely Evelin 9. évf.

Pánikhelyzetek

Az Óbudai Waldorf Iskola egyik csapatával *pánikhelyzetekről* szeretnénk dokumentumfilmet készíteni. Azért választottuk ezt a témát, mert rengeteg olyan hős van – tűzoltók, mentők, kaszkadőrök –, akikkel keveset foglalkoznak a hétköznapiakban, pedig ők teszik értünk a legtöbbet, gyakran saját testi épségüket is kockáztatva.

Először egy tűzoltóval szerettünk volna interjút készíteni, be is adtuk a kérényt a megfelelő helyre, de elfelejtettek minket. Aztán egy sárkányrepülő lánnyal terveztük, hogy forgatunk; ő sok veszélyes helyzetet megélt, de a rossz idő miatt nem repülhetett. Legutóbb arra gondoltunk, hogy egy bika-rideó versenyzővel beszélgesünk, aki egyúttal kaszkadőr is. Ez persze egészen más oldalát mutatná meg a pánikhelyzetek megoldásának. Rajta vagyunk, hogy a film minél előbb elkészüljön.

(Horváth Abigél,
Óbudai Waldorf Iskola,
9. évfolyam)

Krízisek

Az Óbudai Waldorf Iskola másik csoportjának filmje *krízishelyzetekről*, az egymásra utaltságról és az összefogásról szól. A történet egy liftben játszódik, amibe különböző nemű, életkorú és személyiségű emberek szorulnak be, és próbálják megoldani a furcsa helyzetet. A helyszínül szolgáló liftet nem volt könnyű megtalálni, hiszen sehol nem vették jó néven, hogy egy liftet több órára birtokba szeretnénk venni. A forgatókönyvünk már elkészült, és a film elejéhez

egy montázst is felvettünk. Már szereplőink is vannak. A forgatásra a közeljövőben kerül sor.

(Szeszák Panka,
Óbudai Waldorf Iskola,
9. évfolyam)

Testmódosítók

A Zöld Kakas Líceum diákjainak 5 perces riportfilmje. Az ötletadó fiatal maga is lelkes testmódosító. A filmben interjúalanyként is szívesen mesélt fültágítóirol, tervezett tetoválásairól, a testmódosítás indítékairól. Ő kereste meg filmünk másik két interjúalanyát is. Hármójuk interjúból bontakozik ki egy érdekes és elgondolkodtató kép piercingekről, évrerkéről, életérzésről.

A riportokhoz ipari és természeti háttereket kerestek. Végül a Szűnyog-szigeten és egy hajón forgattak.¹⁵

(Soponyai Dóra,
Zöld Kakas Líceum,
a filmes szakképzés egyik vezetője)



A filmszemlén beszámoló fiatalok 1.

¹⁵ A *Testmódosítók* alkotói: Békefi Dominika 10. évf., Frank Dorottya 9. évf., Kaldenecker Róbert 9. évf., Márton Attila 9. évf., Miskolczy Richárd 9. évf., Pósa András 14. évf.

ROZGONYI ÁDÁM: A FILMSZEMLE ÉRTÉKELÉSE

Engedtetsek meg nekem, hogy mindenekelőtt e filmek jellegéről beszéljek, s le-
szögezzem: a látott mozik nem diákfilmek, a szó némiképp megengedő, hibákat
elnéző, lesajnáló értelmében. Ha megvalósításukban lehet is kanonizált filmes
szempontból hibákat észrevenni, közös erősségük, a „nyitott szemmel járás”
olyan brutális hatású, hogy bármiféle formai, technikai hiányosság eltörpül mel-
lette.

A *Testmódosítók* film tűnhetne önigazolásnak is. Egy alternatív iskola, a Zöld
Kakas Líceum minden bizonnyal alternatív és a „polgárpukkasztó” mássághoz
vonzódó diákjainak filmje mégsem az. Nem a többségétől eltérő viselkedésminta
dicsérete, hanem éles szemű és finom tollú felmutatása annak, hogyan reagál a
világ a nem-konformra, az eltérőre. A kiszélesített – e sorok írója szemében ko-
mikusnak tűnő – fülcimpa, s a körülötte fel-felizzó vita csak ürügy, hogy a film
hasson a nézőre: a toleránsra úgy, hogy erősíti e tulajdonságát, az intoleránsra
pedig úgy, hogy kénytelen legyen elgondolkozni azon, vajon nem volna-e tisztes-
ségesebb elutasítás és megbélyeázés helyett, de legalább azt megelőzően figyelni
és kérdezni. Átvitt értelemben: beszélni és nem rögtön ütni.

Hasonló élményt ígér és ad a Szent Imre Gimnázium diákjainak *Padtárs*
című filmje is. A két eltérő világ szembenállásának, konfliktusának a feloldása
szinte idealisztikusnak tűnik – tűnne, ha nem volna igaz. Ha nem volna igaz az,
hogy létezik olyan világ, amelyben roma fiú és jól szituált „úri gyerek” nemcsak
kor-, hanem padtársak is lehetnek. A film, talán kicsit hatásvadász módon, de
mégis hitelesen és szívbemarkolóan jut el a „túl szép, hogy igaz legyen” helyzetig,
s a néző szinte megkönnyezi azt, ami pedig a normalitás kellene, hogy legyen,
nevezetesen az együttélés természetességét.

A minket körülvevő reklámvilág ostobaságáról (*Jana*) és a magától értetődő
tanítás-tanulás modell kritikájáról szóló (*1 nap x 200*) vidám, de semmiképpen
nem felszínes filmekkel érkezett a Sylvester János Gimnázium. A filmek téma-
felvetése és a témák kibontása ékesen bizonyítja, hogy a diák nem legyinteni való
„kis felnőtt”, hanem a világot tudatosan szemlélő, azt kritikusan, de nem elvakul-
tan bíráló kortárs, s nem vesztené a felnőttek társadalma, ha komolyan venné e
fiatal kortársak által észrevett kórtüneteket, s a kiállított kórismét.

Négy izgalmas film, s három nem kevésbé tartalmas *filmtervezet* eredmé-
nyezett egy kiváló, folytatásra, kiszélesítésre érdemes kísérlet, amelyet Luka Lász-
ló elképzelése indított el.

A FILMSZEMLE

A szeptemberi filmszemlét a Szent Imre Gimnázium kisebbik dísztermében (az egykori kápolnában) tartottuk. A székeket szembefordítottuk, a részt vevő diákok, tanárok és a meghívottak egyaránt regisztráltak, és névjegykártyát kaptak. Ezekkel a formaságokkal is szeretnénk volna kifejezni, hogy a szemlén a diákok a főszereplők.

A filmkészítés tapasztalataiban, technikai felszereltségben a Zöld Kakas diákjainak óriási volt az előnye, így magától értetődő volt, hogy nem versenyfilmek bemutatásáról, hanem valóban szemlélről, szemléldésről, párbeszédről van szó.

HOGYAN TOVÁBB? MINDENNEK MI A CÉLJA?

Luka László a filmszemlét követően *Media pro Juventute* néven a program folytatására alapítvány létrehozását kezdeményezte.¹⁶ Új iskolák kapcsolódnak a programba, kiválasztásukban továbbra is gondosan szem előtt tartva azt a szándékot, hogy az iskolák részvétele *különböző szubkulturák diákjainak együttműködéseként* valósuljon meg.

Az Alapító nem mondott le távlati céljáról sem, hogy **váljon a kötelező kevertanterv részévé** (évente megújított film-listával) **a minőségi filmekről szóló közös gondolkodás és a diákok képi kreativitása** (fotó, képregény, kisebb audiovizuális produktumok, önálló filmkészítés).



A filmszemlén beszámoló fiatalok 2.

¹⁶ A programgazda-facilitátor szerepét 2014 őszétől Jakab György veszi át.

Tajti Matyi – A Puskás Akadémiáról a Barcelonába¹

A Barcelona nyáron leigazolta a Puskás Akadémiáról a korábban két évet a Ferencváros utánpótlásánál is eltöltött középpályást. Nagypja, édesapja is focista volt, utóbbi jelenleg a Puskás Akadémia szakmai igazgatója. Néhány erősen pedagógiai töltésű újsághír és blogbejegyzés következik a jeles eseményről:

Nem csitulnak az indulatok a Puskás Akadémián, miután a 16 éves Tajti Mátyás a Barcelonával kötött szerződést, nem pedig az intézmény szakmai partnerével, a Real Madriddal. A Tajti-család döntése komoly indulatokat szült házon belül.

Kitartás! Lesz még jobb meccsed is, hisz akár te lehetsz a magyar futball megmentője.

Azért ekkora súlyt ne rakjunk rá, játsszon, tanuljon, tapasztaljon, és legyen boldog, sikeres fiatal. Iszonyatos nagy dolog 30 percet játszani ebben a csapatban! Kitartás, és sok sikert! Hajrá Matyi!

Úgy tudom 17 éves vagy, de már kapcsolatban élsz! Megjósolom, sose lesz belőled futballista! Esetleg majd valahol Soroksáron...

Sziasztok! Itt vagyok már egy hónapja, és úgy gondoltam, hogy írok picit az itteni edzésekről, a tapasztalataimról. Sokan azt hiszik, hogy itt olyan feladatokat csinálunk edzésen, amit máshol nem, és ezért ilyen jók itt a játékosok. Ez nem igaz! Otthon is nagyjából ugyanolyan feladatokat csinálunk, mint itt. A különbség abban rejlik, ahogy csináljuk az edzést a feladatokat. Itt kint a legovisabb feladatokat is maximális intenzitással csinálja mindenki, olyan gyorsan, amennyire csak lehet, és természetesen minél pontosabban is. Mindent, amit sprintben kéne futni, azt 100%-osan csinálják meg az itteniek. Ettől lesznek itt később sokkal gyorsabbak, mint a magyar játékosok. És a legfontosabb a játék az edzés végén. Magyarországon mindenhol úgy van, hogy a végén a játék a szórakozás, nem vesszük komolyan... Pedig az edzés legfontosabb része a játék! Barcelonában az edzés végén a játék nem szórakozás. Itt vérre megy. Megpusztulnak a játékosok, hogy a játékot az ő csapatuk nyerje. [...] Ettől lesznek jobb játékosok, mint mi, nem attól, hogy ilyen-olyan kaját esznek és ilyen-olyan speckó gyakorlatokat csinálnak. Hálás vagyok, hogy itt lehetek, és ezt a módszert tanulhatom!

¹ Az idézett szövegek forrása Tajti Mátyás blogja és a <http://mno.hu/sport/suttyomban-a-barcaba-tajti-matyimegkerulo-csele-1222736>



LAPSZEMLE

Válogatás angol nyelvű online pedagógiai folyóiratok tanulmányaiból 3.

Az összefoglalókat Bozsik Viola készítette

KITEKINTÉS

Elmélet és gyakorlat közti feszültségek: pedagógiánk megkérdőjelezése közös önreflexión keresztül

Petrarca, D. és Bullock, S. M. (2013): Tensions between theory and practice: interrogating our pedagogy through collaborative self-study. Professional Development in Education. 40. 2. sz. 265-281.

A cikk a tanár szakos hallgatók elméleti és gyakorlati ismeretei összekapcsolásának nehézségeit elemzi, nevezetesen, hogy a pedagógushallgatók hajlamosak ellentétekként gondolni e két fogalomra, s egyértelműen a gyakorlati ismereteket, s a gyakorlótanítást részesítik előnyben az elméleti ismereteket közvetítő kurzusokhoz képest, nem véve tudomást arról, milyen fontos az elméleti megalapozottság. Egy neveléstudományi

tanszék két oktatója értekezik erről, akik saját tanítási gyakorlatukat elemezték egy fél éven keresztül, egymással készített, félig strukturált interjúk tartalomelemzésével,

közös, írásos feladatokkal és személyes szakmai napló írásával.

Elsőként arra a széles körben tapasztalt jelenségre hívják föl a figyelmet, hogy kollégáik nem annyira „kutatókként”, „tudósokként” gondolnak önmagukra, hanem tanárokként, s ez feszültséget okoz, mivel az egyetem a kutatást (publikálást) értékeli, és az elmélet átadását kéri számon, közben pedig a diákok professzoraik iskolai tapasztalataira, pedagógusi múltjuk történeteire kíváncsiak igazán. Mindemellett sajátos helyzet, hogy amikor a tanítást tanítják, minduntalan félbeszakítják saját magukat,

elgondolkodásra készítetve a diákokat arra vonatkozóan, miért úgy tettek föl egy kérdést, miért úgy magyaráztak, miért azt a tevékenységtípust választották... Ez azért fontos, hogy a tanítás tanulása ne csak megfigyelésen alapuljon, hanem elemzésen, s a hallgatók indoklást kapjanak a mi-

az egyetem a kutatást (publikálást) értékeli, és az elmélet átadását kéri számon, közben pedig a diákok professzoraik iskolai tapasztalataira, pedagógusi múltjuk történeteire kíváncsiak igazán

értékre vonatkozóan, ne elégedjenek meg az olyan felszínes magyarázatokkal, hogy „így kell tanítani” vagy „ez a tanár ilyen személyiség, ezért tanít így”.

Ugyanakkor feszültséget keltett bennük az is, hogy úgy tapasztalták, hallgatóik nem elég érzékenyek az elméleti háttér fölismerésére az általuk tartott (módszertani) kurzusok folyamán. A hallgatóktól főleg az olyan jellegű tevékenységek miatt kaptak pozitív visszajelzéseket, amelyek gyakorlati tanácsnak minősültek, melyeket akár már másnap alkalmazni lehetett volna a tanórán. Az elemzés során azonban azzal kellett szembesülniük, hogy ennek egyik magyarázata az lehet, hogy saját maguk sem irányítják rá elég következetesen az elméleti megalapozottságra a hallgatók figyelmét. Megdöbbenette őket a szembesülés, milyen gyakran fordultak elő beszámolóikban a „megmondtam nekik”,

„emlékeztettem őket”, „hangsúlyoztam” szófordulatok,

valamint sokszor nem párbeszédet kezdeményeztek, kritikus gondolkodásra és reflexióra

készítve a hallgatókat, hanem didaktikusan oktattak. Adataik azt is kimutatták, hogy amikor direkt rákérdeztek, a hallgatók igenis képesek voltak felismerni az adott elméletet, modellt, a bemutatott gyakorlat mögött, természetesen különbözött azonban az értelmezési keretük az oktatókétól abban, hogy nekik nem volt előzetes iskolai tapasztalatuk.

Arra kellett rájönniük, frusztráltságuk nem abból fakad, hogy a hallgatók nem lennének képesek összekötni az elméletet és a gyakorlatot, hiszen igenis képesek rá, hanem az intézményi korlátok miatt a tanárok már nem láthatták, változást hoz-e az elsajátított elmélet a hallgatók gyakorlatában. Az idő szűkössége miatt gyakran inkább a direkt megmondás eszközével éltek a lépésenként történő rávezetés helyett. Órák után mind a hallgatók, mind az oktatók egy másik órára vagy értekezletre siettek, s a gyakorlattanításra már végképp nem volt rálátásuk. (Márpedig ez lényeg-

es lenne, hiszen, ahogy arra *Lunenberg* és társai 2007-es kutatása figyelmeztet, a neveléstudományi oktatók megbeszélhetik hallgatóikkal pedagógiai módszereiket, ez azonban nem jelenti szükségszerűen azt, hogy a hallgatók azt képesek lesznek átültetni saját tanítási gyakorlatukba.)

Továbbá gondot jelenthetett az is, hogy a hallgatók nem tanultak még meg rendszerezetten gondolkodni a tanításról, a különböző pedagógiai módszerekről. Kiderült, hogy bizonyos időnek el kell telnie ahhoz, hogy a diákok elkezdjék felismerni a bizonyos pedagógiai megközelítések mögötti elméletet, nevekhez tudják kötni azt, s ez többnyire csak a félév vége felé történt meg. Érdemes lenne tehát újragondolni

a tanítás tanítását is
tanulni kell

a kurzusok szerkezetét, s több időt tölteni a hallgatók tapasztalatainak megismérésével, s annak megtanításával, hogyan tudják a gyakorlatban alkalmazni

a tanult elméletet. *Darling-Hammond* és *Baratz-Snowden* 2005-ös kutatása azt erősíti meg, hogy ha a szorosan nyomon követett tanítási gyakorlatok megelőzik vagy párhuzamosan zajlanak a kurzusokkal, a pedagógushallgatók jobban össze tudják kötni az elméletet és gyakorlatot, nagyobb önbizalommal tanulják a tanítást, és képesek a tanulók számára hatékonyabb módon átültetni a gyakorlatba az egyetemen tanultakat.

Ezen túl az egyetemeken belül gyakran figyelmen kívül hagyják a neveléstudomány tanárainak továbbképzését, holott a tanítás tanítását is tanulni kell, ezért a pedagógiai karok oktatóinak szakmai támogatására, szakmai fejlődésének elősegítésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

Darling-Hammond, L. és Baratz-Snowden, J. (2005, szerk.): *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified*

teachers our children deserve. National Academy of Education Committee on Teacher Education. Jossey-Bass, San Francisco.

Lunenberg, M, Korthagen, F. és Swennen, A. (2007): The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*. **23.** 5. sz. 586-601.

„Tudod, milyen érzés”: alacsony jövedelmű szülők prioritásai és definíciói az ideális, magas színvonalú gyermekgondozással kapcsolatosan

Forry, N. D. – Simkin, S. – Wheeler, E. J. és Bock, A. (2013): „You know how it makes you feel”: Low-income parents’ childcare priorities and definitions of ideal high-quality childcare. Journal of Children and Poverty. 19. 2. sz. 107-126.

A tanulmány három kutatási kérdése:

1. Melyek az alacsony jövedelmű szülők prioritásai a bölcsődék s egyéb kisgyermekmegőrző (5 éven aluli gyermekekkel foglalkozó) intézmények kiválasztása során?
2. Mit tartanak színvonalas gyermekgondozásnak?
3. Hogyan viszonyulnak egymáshoz prioritásaik és meggyőződéseik (vagyis mennyire szorúlnak háttérbe a színvonalal kapcsolatos elvárásaik a mindennapi praktikus korlátok, úgymint a távolság és a költségek miatt), s hogyan

viszonyulnak ezek az egyesült államokbeli Maryland minőségi besorolásához?¹

A felmérést nem reprezentatív mintán: 41 alacsony jövedelmű, 18 éven felüli, angolul folyékonyan beszélő és minimum hatodikos szinten írni-olvasni tudó marylandi szülővel végezték el, akiknek 2 és 5 év közötti gyermeke volt. A résztvevők egy kivételével mind afro-amerikaiak voltak. 68%-uk egyedülálló szülő volt, 58%-nak épp volt munkája (de a nem dolgozók negyede valamilyen képzésben vett részt). Körülbelül egyharmad – egyharmad arányban oszlott meg a végzettségük középiskola, szakma vagy főiskola (college), illetve legalább alapszakos felsőfokú (!) végzettség között. Az alkalmazott módszerek: a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés, egy írásos feladat és egy szülők által kitöltendő kérdőív voltak.

A gyermekgondozással kapcsolatos prioritásokat hagyományosan három csoportba sorolja a szakirodalom: költség, elérhetőség és minőség. Az ezekkel kapcsolatos preferenciák összefüggésbe hozhatók a szülők szocioökonómiai helyzetével: az alacsony végzettségű anyák inkább a biztonságra és praktikus megfontolásokra helyezik a hangsúlyt, szemben a magas végzettségű, magasabb jövedelmi státuszú anyákkal, akiknek az intézmény/program színvonala fontosabb. Több kutatás is rámutat, hogy a minőségi elvárások nem feltétlenül jelennek meg a tényleges prioritásokban

¹ A kutatásokon alapuló Quality Rating and Improvement System (QRIS – Minőségi besorolási és javítási rendszer) célja olyan minőségi követelmények megfogalmazása, melyek alapján az intézmények és programok fejlődési célokat tűzhetnek maguk elé, támogatja a minőségi változásokat, továbbá eligazítást nyújt a szülőknek az adott intézményről/programról.

és döntésekben (tehát adott esetben az olcsóbb és közelebbi gyermekmegőrzési lehetőséget választják azok a szülők, akiknek egyébként határozott elképzelései vannak a minőségi kisgyermekgondozásról). Közös minőségi elvárása a szülőknek a szeretetteljes, gondoskodó légkör és a külön odafigyelés minden egyes gyerekre, jövedelemtől, etnikai háttértől, lakóhelytől függetlenül.

Az adott kutatásban részt vevő szülők prioritásai öt témakörbe csoportosultak:

1. egészség és biztonság,
2. a gondozók végzettsége és személyisége,
3. a környezet, terem berendezés,
4. strukturált tanulási lehetőségek,
5. a gondozó és a szülők kapcsolata.

Ezeket túl még két praktikus szempontot, az árat és a fizikai távolságot vették figyelembe a gyermekmegőrző intézmény kiválasztásakor.

Az eltérő kutatási módszerek némileg eltérő eredményeket hoztak. A fókuszcsoporthoz beszéltetésekben (természetszerűleg) a kérdezettek főként

a gyerekek fejlődésére és a gondozókkal való kapcsolatra (például a rugalmasságra a záróra és a fizetési határidők tekintetében) tértek ki inkább, és egy szülő sem említette az árat és az elhelyezkedést mint szempontot a választás során, szemben az írásos válaszokkal, ahol a szülőknek több mint a fele tette be ezt a szempontot is a felsorolásába. Ez utóbbiban a gyermekmegőrző hely keresése során a következő volt a fontossági sorrend:

1. A közelben/**könnyen elérhető** legyen.
2. **Biztonságos** legyen. (Ki léphet kapcsolatba a gyerekekkel, hogyan bánnak a gyerekekkel a gondozók.)
3. A **gondozók személyisége** megfelelő legyen. (Tudnak-e konfliktust kezelni, felismerik-e a fejlődési zavarokat, sze-

retnek-e gyerekekkel foglalkozni, türelmesek, megbízhatóak és gondoskodóak-e, jellemző-e rájuk a szakmai nyelvhasználat, hogyan viselkednek a gyerekek közelében stb.)

4. **Megfizethető** legyen.
5. **Sokféle foglalkozást, barátságos tanulási környezetet** biztosítson. Legyenek kirándulások, havi tematikák; és fontos az éves tanterv megléte, felmérések a gyerekek fejlődésének nyomán követésére. Tanítsák meg a gyerekeket a színekre, betűkre, számokra, sőt, írni és olvasni, szobatisztaságra, alapvető higiéniai feladatokra (pl. kézmosás), s praktikus ismeretekre (pl. cipőfűzőkötés), társas készségek tekintetében utasítások követésére, önbizalomra, vezetésre, konfliktuskezelésre, udvariasságra és játékaik megosztására. Az angol

anyanyelvű szülők a két-nyelvű foglalkozásokat is a magas színvonalú gyermekgondozás részének tekintették. Szempont volt továbbá, hogy mindig legyen valaki a gyere-

kekkel, ne legyenek túl sokan egy csoportban, jó kapcsolat legyen a gyerekek és a gondozók között, dicsérjék, figyeljenek rájuk. Ami pedig a termet illeti, legyen felszerelve foglalkoztató könyvekkel, színezőkkel, sok játékkal, számítógépekkel és oktatóvideókkal (!), legyen kiegészítve a napirend, s a falakat díszítsék betűk és számok. Sokan kiemelték, hogy a gyerekek csak korlátozott ideig nézhessenek tévét, és aludhassanak délután. Ugyanakkor ezeket a tényleges intézményválasztás során már nem sorolták fel tényezőként.

6. Jó legyen a **gondozókkal való kapcsolat**. (Rendszeres kommunikáció, rugalmasság és alkalmak a szülők bevonására

ra, pl. megismertetésük olyan tevékenységekkel, amit otthon tudnak gyakorolni, játszani a gyerekükkel.) Ez viszont szempont volt az intézményválasztás során, bár ezt nem tartják annyira fontosnak az ideális, színvonalas gyermek-gondozás szempontjából.

7. Ezek mellett a leggyakrabban megemlített specifikus prioritások a **hely**

léggöre, s az intézményben **dolgozók egymással szembeni viselkedése** voltak.

Ami a marylandi minőségi kritériumrendszerrel illeti, 5 eleme van:

1. képzettség,
2. munkatársak és szakmai fejlődés,
3. akkreditáció,
4. a fejlődési foknak megfelelő tanulás,
5. adminisztratív gyakorlat, gyerekek felméréseivel kapcsolatos gyakorlat.

A két terület, ahol leginkább egybevágtak a szülők elvárásai a kritériumrendszerrel: a fejlettségi szintnek megfelelő tanulás, és a gyerekek felméréseivel kapcsolatos gyakorlat voltak. (Vagyis az ezekbe a ka-

az alacsony jövedelmű szülők az intézmény akkreditációjára és a gondozók végzettségére nem fektettek akkora hangsúlyt, ez utóbbi helyett a személyiséget említették

tegóriákba tartozó szempontok, például a tanterv, a felmérések, az életkornak megfelelő napirend, sokféle tevékenység és játék.) A QRIS-szel ellentétben azonban

az alacsony jövedelmű szülők az intézmény akkreditációjára és a gondozók végzettségére nem fektettek akkora hangsúlyt, ez utóbbi helyett a személyiséget említették. Fontosnak tartottak viszont az eddigi szakirodalom által

nem említett minőségi tényezőket: annak biztonságos szabályozása, ki viheti haza a gyerekeket, a gondozók bizonyos személyiségvonásai, a kétnyelvű program megléte, és a magas szintű kapcsolatok a család és az intézmény között. A szülők a magas színvonalú gondozás részének gondolták, ámde nem tekintették prioritásnak a strukturált tanulás bizonyos elemeit, például a kétnyelvűséget vagy a társas készségek elsajátítását.

A kritériumrendszer revíziójakor érdemes lehet ezeket a szempontokat is figyelembe venni, illetve megfontolni, hogy olyan nyelvezettel, stílusban írják, amelyet a szülők használnak.



A játék alapja egy osztálykiránduláson készült videó, amelyet a fikció szerint senki sem látott, sőt arról, hogy ebben az egyik osztálytársukat megalázzák, az osztályfőnök javaslatára hallgatást fogadnak.

NÉMETH SAROLTA

Kreatív iskolák Svédországban (tudósítás)

KREATÍV ISKOLÁK

A svéd kormány 2008-ban döntött úgy, hogy elindítja a Kreatív iskola (Skapande Skola) programot.¹ Célja, hogy a magaskultúrával a lehető legtöbb gyerek találkozzon – amire a legjobb hely a mindenfelől érkező diákokat egybefogó iskola és annak minden szeglete: hivatalos honlapjukon egy iskolai mosdó csempéfalának színes abc-dekorációja demonstrálja a program célját.

A Svéd Kulturális Alap (Kulturrådet) felelős szakemberét Jenny Löfström Ellversont a kezdeményezés sikeréről, menetéről és a hozzá kapcsolódó kutatásokról kérdeztem. Elmondta: „a kezdeményezés alap gondolata, hogy minden gyereknek legyen lehetősége művészekkel találkozni, és emellett egy rendes iskolai nap során is kulturálisan tevékeny lehessen”. A kiindulópont a Kulturális Alap 2007-ben zajló kutatását összefoglaló jelentés volt, Kulturális élet és iskola – a nehézségek és a siker tényezői (Kulturliv och skola – Hinder och framgångsfaktorer) címmel. Ez megmutatta, hogy a gyerekek esélyei nem egyenlők a kulturális és művészeti életbe való bekapcsolódásra. Egy másik kutató-

csoport tanulmánya is ugyanerre a következtetésre jutott egy évvel korábban.

A program sikerességét jól mutatja, hogy lényegében Svédország összes önkormányzata nyújtott már be pályázatot a Kulturális Alaphoz. Ez más, iskolák és önkormányzatok által megpályázható támogatási programokhoz képest kivételesen számít. Az intézményen keresztül a kormány 2012-ben már 156 millió svéd koronát szánt erre a célra, összesen 620 ezer diákot ér el a program.

KRITÉRIUMOK

A Kulturális Alap két alapvető kritériumot fogalmaz meg a pályázók felé. A projektek alatt a diákoknak a professzionális kultúrával kell találkozniuk, ezért csak hivatásos művészek részvételével és iskolaidőben zajló programokkal lehet pályázni. A másik alapvető elvárás, hogy a gyerekek a sokféle művészeti formával megismerkedve az önkifejezés és önmegértés folyamatai által megtapasztalhassák saját kreativitásukat. Ezek a tevékenységek általában az iskola már létező művészeti nevelési programjának kiegészítését szolgálják, azokra épülnek rá, azokat bővítik új elemekkel.

¹ A támogatási rendszer szerkezete norvég inspirációból is merít, a norvégok pedig a brit Creativity, Culture & Education szervezettől tanultak.

A PÁLYÁZAT MENETE

A támogatásra az iskolákat fenntartó önkormányzatok pályázhatnak. Jenny Löfström Elverson kiemelte: a pályázat sikeréhez az is hozzájárul, hogy „az önkormányzatoknak nem kell saját pénzt hozzátenniük a támogatáshoz (bár ezt mégis gyakran megteszik). A kisebb önkormányzatok vagy a független iskolák számára pedig a támogatásnak különösen nagy jelentősége van, hiszen nekik eleve szűkösebbek a forrásaik.”

A pályázati anyag része egy cselekvési terv, ez tartalmazza az önkormányzat elképzeléseit arról, hogy hogyan tervezi a kultúra és művészetek iskolai jelenlétét hosszú távon megvalósítani, jelenleg milyen szerepet tölt be a kultúra az iskola életében, a gyerekeknek a programok tervezése, kivitelezése során hogyan lesz módja mindebben aktívan részt venni.

A tervet ugyan az önkormányzat oktatási vagy kulturális referense írja meg, de az iskolákkal és a művészekkel egyeztetve. Ezen felül területi kulturális tanácsadók segítik a tervezési folyamatot javaslatokkal: mely művészeket érdemes és lehet meghívni. Az önkormányzat gyakran találkozik is szervezőkkel, ahol a helyi művészek bemutatják tevékenységüket, elősegítve a kapcsolatok kiépülését. A művészek kiválasztásának kritériuma, hogy az alkotó vagy rendelkezzen felsőfokú képzettséggel, vagy legalább három, vizuális művészetek esetében pedig öt éve jelen legyen alkotásával a professzionális szinten.

Miért lényeges, hogy nem egyedül a művészeti oktatók többletmunkája révén jönnek létre a projektek? Milyen szerepe lehet annak, hogy a magaskultúra alkotói megjelennek az iskolában? A művészek, kulturális szereplők kiforrott, fókuszált

és reflektív, saját művészetükről való tudása adhatja azt a többletet, ami eredményessé és különlegessé teszi a projekteket. A tervek kidolgozásában is részt vesznek – a diákokkal, tanárokkal együtt –, így már a tervezés során érvényesülhetnek az alkotófolyamat szempontjai is. A támogatás nélkül nem tudnának hivatásos művészeket bevonni az iskolai életbe, annak lejárta után pedig akár tovább futó hosszú távú együttműködések, kapcsolatokat jelentő szálakat sző a Skapande Skola program. Jenny Löfström Elverson szerint a művészek számára is fontos ez az együttműködés, hiszen „új szakmai területet nyit meg. Azt is megtapasztalhatják, hogy van olyan értékük, amelyet a diákoknak tudnak adni”, és eközben „új energiákat kapnak a diákok és tanárok is.”

JÓ PÉLDA

A Kulturális Alap szakmai tanácsot adhat, de leginkább a honlapjukon közzétett – általában 5-8 oldalas – jó példák igazítanak el. Ezek alapján azt látjuk, hogy a művészetpedagógia útjait-módszereit követő, de akár egyszerű kulturális tevékenységeket tartalmazó projektek rendkívül sokfélék lehetnek, és így az adott iskola igényeire tudnak épülni. Sőt, a kezelési tervek kötelezően tartalmazzák azt a konkrét iskolai nevelési helyzetet, célt vagy problémát, amelyet a projekttel készülnek megoldani, elérni, kezelni.

Kiemelném a jó példák közül az építészeti programot évről évre megvalósító djursholmi *Ösbyskolan* projektjét. Ritka, hogy az építészet kultúraalakító szerepére egy iskola reflektál, és megnyitja a diákok szemét az épített környezet jelentésére, értékeire. Az 1929-es régi iskolához hoz-

zátoldott modern épületszárny olyan építészeti teret hozott létre, amire reflektálva, a helyben adott kulturális közeget megtapasztaltatva, természetes módon lehet a kultúra építészetre is kiterjedő jelentésének megértésére, megélésére bevonni, ösztönözni a gyerekeket. A projekt során közreműködnek az Építészeti Múzeummal, a *Kungliga Tekniska Högskolan* műszaki egyetem építész diákjaival, és egy tervező építésszel is. A gyerekek az építészet olyan sok oldalát ismerik meg, amennyit csak lehet, a design, funkció, vázlat/modell, anyag, erőkar, gravitáció alapfogalmaitól indulva egészen az esztétikum szerepéig, illetve saját iskoláépületük elemzéséig.

A programok lefutása után az önkormányzat minden ősszel egy rövid beszámolót küld a Kulturális Alap részére, az iroda lényegében így kap visszajelzést a projektekről. Ezekben Jenny Löfström Ellverson szerint „az szerepel, hogy a Skapande Skola által támogatott munka lényeges a gyerekek kreativitása, önkifejező ereje szempontjából. Kedvező hatással van az iskolai közegre, javítja a tanulók hangulatát: reggel több kedvük van iskolába menni. Bár azt, hogy a projektek hozzájárulnak-e a jobb iskolai eredményekhez is, már nehe-

zebb bizonyítani.” Olyan szempontokat sorol fel, amelyek egyszerűnek tűnnek, mégis lényeges elemei az oktatás sikerességének. A projektek megcélzott hatásának tudományos értékű bizonyítása szintén figyelemre-méltó pontja megállapításának: az oktatás transzmissziós szemlélete mellett szükséges a kreativitás fejlődésben betöltött szerepének megerősítése: értékes eredménynek lehessen tekinteni a teszttel és jegyekkel ki nem mutatható fejlődést is. A programnak az oktatásra és kifejezetten a nevelési értékekre tett hatásáról kérdezve kifejtette: „a diákok számára ezáltal lehetővé válik, hogy új módokon fejezzék ki magukat, illetve energiát visz az iskolai munkába, a tanárok a diákok új oldalát ismerhetik meg. Elsősorban tehát szerintem az az értéke, hogy olyan művészeti formákat ismernek meg, amelyekkel korábban még nem találkoztak, és másféle tekintéllyel, másféle szakemberekkel is találkoznak. Van, aki szerint bizonyos tárgyak, például a matematika megértését könnyebbé tette, amikor egy művészeti ág ábrázolásmódját használva magyarázták el. Ugyanakkor ezt nehezebb tesztekkel bizonyítani.”

(Tájékoztató források a következő honlapon találhatóak: <http://www.kulturradet.se/>)



A diákok azt vizsgálják a résztvevőkkel közösen, hogy milyen okai és következményei lehetnek egy közös traumáról való hallgatásnak, és mi történik abban az esetben, ha valaki ezt meg akarja törni.



FEHÉRVÁRI ANIKÓ: A SZAKMAI KÉPZÉS ÉS TÁRSADALMI ÁTALAKULÁS. ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ. BUDAPEST, 2014.

Polónyi István: Látlelet a mobilitásról és a szakképzésről

Fehérvári Anikó ez év elején megjelent kötete a bevezető részt követően 190 oldalon keresztül, három fejezetben, összesen – a befejezéssel együtt – 10 alfejezetben tárgyalja a társadalmi egyenlőtlenségek és a társadalmi mobilitás oktatásra vonatkozó értelmezési keretét, valamint a magyar iskolarendszer elmúlt két évtizedes, ebből az aspektusból vizsgált jellegzetességeit, és ismerteti azokat a fontosabb képzési programokat, amelyek a társadalmi hátrányok kompenzálását célozva igyekeztek a mobilitási utakat befolyásolni.

Fehérvári Anikó Liskó Ilona és Csáky Mihály (mondhatni, az oktatásszociológia legjobb mestereinek) tanítványa, s annak a nemzedéknek a tagja, amelyik a kétezres évektől meghatározó az oktatáskutatásban. A szerző tudományos munkássága jelentős, ez a kötet a tizedik monográfiája (amelyekből egyébként nem egyet Liskó Ilonával közösen írt).

Fehérvári munkája több mint 150 irodalmat tartalmaz és dolgoz fel. Külön ki kell emelni, hogy a könyv közel húsz empirikus vizsgálat anyagát öleli fel, amelyek nagy részében a szerző közreműködőként vagy kutatásvezetőként részt vett. Tulajdonképpen a kötet is ezen empirikus kutatások feldolgozásának, elemzésének és következtetéseinek jól összeszerkesztett

füzére. A kutatások többsége 2005 és 2012 között zajlott (néhány időbeli összehasonlítást szolgáló vizsgálatot leszámítva). Ez teszi a könyvet különösen értékessé, hiszen ezáltal válik a 21. század első évtizedének hazai oktatásának látleletévé.

A könyv első része bemutatja a társadalmi, s az oktatási egyenlőtlenségek, szelekciós mechanizmusok, mobilitási lehetőségek nemzetközi és hazai irodalmát, elméleteit, valamint legfontosabb empirikus kutatásait. Ezt követően a hazai oktatási egyenlőtlenségekről és mobilitási esélyek helyzetéről ad áttekintést. Ismerteti a rendszerváltás óta végbemenő folyamatokat, a képzési szerkezet változásait, melyek egyre diverzifikáltabbá tették az oktatási rendszert. A változások kapcsán foglalkozik a szakképzésben tanulók társadalmi, gazdasági hátterével, réteghelyzetükkel, tanulási útjaikkal.

A fejezet a hazai oktatás rendkívül súlyos problémáit tárja az olvasó elé. Ugyanakkor a nagyon értékes feltáró vizsgálatok mellől talán hiányzik a témához kapcsolódóan az adott iskolaszegmens pedagógusainak kutatása. Ahol erre mélyebb lehetőség kínálkozna, a szerző ott is átsiklik a kérdés felett. Például az intézményvezetők véleményének bemutatásakor azt írja: „az igazgatók szerint a tanulók teljesítményét a pe-

dagógusok nem befolyásolják. Szakmai felkészültségük megkérdőjelezhetetlen, módszertani tudásukat és motivációjukat is kevés igazgató vonta kétségbe.” (80. o.) Majd nem sokkal később megállapítja, hogy az igazgatóknak az iskolájukkal kapcsolatos probléma-felsorolását „a pedagógusokkal kapcsolatos problémák zárják, helyesebben: ezek hiánya feltűnő, hiszen az igazgatók tanáraikkal kapcsolatban igen ritkán számolnak be nehézségről.” (87. o.) Az igazgatók véleményének összegzéséből is szembetűnően hiányzik a pedagógus-probléma (motiváció, továbbképzés stb.). Pedig a szerző maga is felveti az iskola hozzáadott értékének jelentőségét, azonban ennek a hozzáadott értéknek a boncolgatása, elemzése, összetevőinek feltárása hiányzik a munkából.

A könyv második fejezete bemutat három programot, amelyekről a szerző azt írja, hogy „kiutat, mobilitási utat mutathatnak az alacsony státuszú, hátrányos helyzetű csoportok számára” (92. o.). Ezek közül

a valóban kiutat jelentő KID Program lehetne a legtanulságosabb. Ennek nagy erénye a tanulókkal való személyes törődés, ami nyilvánvalóan hiányzik a szakiskolai képzésből. A pedagógusokról azonban – akik pedig alighanem kulcsszereplői a KID Programnak – nem igazán esik szó. Az Arany János Tehetséggondozó Program bemutatása annyiban idevágó, hogy kétségtelenül mobilitási előrelépést hozott a vidéki középosztály alsó rétegeinek, de nem a legsó rétegeknek. Lényegében nem csökkentette a hazai oktatási rendszer polarizáltságát, mivel a kicsivel az átlag alatt teljesítő tanulókat tolta fel nagyjából a felső ötödbe. Ez nem kifejezetten a szakiskolába járók felemelését célzó program,

hogy az iskolák közötti tanulói teljesítmény-különbségek nagyobbak, mint az iskolán belüliek, valamint korán szétváltnak a tanulói utak, melyek igen sokfélék

hasonlóan a nyelvi előkészítő programhoz. Ugyanakkor ennek bemutatása során több szó esik a pedagógusokról. Talán a fejezet jobban szem előtt tartotta volna az eredeti célkitűzést, ha a KID Program mellett további, valóban a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását szolgáló programot elemez, például a különböző cigány, roma felzárkóztató programokból mutat be és vizsgál meg néhányat.

Az utolsó fejezet két témával foglalkozik: a felsőfokú szakképzéssel és a pályakezdők földrajzi mobilitásával. Bemutatja „a szakmai képzésből kilépő fiatalok pályáit, elemezve a felsőfokú továbbtanulást, felsőfokú szakképzésbe lépés lehetőségeit, valamint a csoport térbeli mobilitásának jellegzetességeit, s az ebben megfigyelhető,

az egyes tanulói rétegeket eltérően érintő sajátosságokat” (8. o.).

A könyv zárszava megállapítja, hogy „Magyarország is azon országok közé sorolható, ahol a szülői háttérnek számottevő a befolyása a tanulói

teljesítményre. A magyar oktatási rendszer további jellegzetessége: a szelektivitás és a differenciáltság. Ez azt jelenti, hogy az iskolák közötti tanulói teljesítmény-különbségek nagyobbak, mint az iskolán belüliek, valamint korán szétváltnak a tanulói utak, melyek igen sokfélék.” (181. o.)

A könyv, mint az elején már említettük, valóban kiváló kórkép.

Nagyszerű látélet, amely kiválóan összszegzi Fehérvári Anikó elmúlt tizenöt éves kutatómunkájának eredményeit. Némi hiányérzet is kapcsolódik azonban hozzá, mivel a szerző nem igyekszik magyarázni a feltárt jelenségeket. Azaz a hazai iskolák homogenizálódását, a hátrányos helyzetű rétegek státuszának az iskolában történő

újratermelődését ragyogóan bemutatja a könyv, azonban nem esik szó ennek mélyebb okairól. Az egyik, amiről fontos lenne beszélni, az, hogy az iskolák által közvetített értékrend nyilvánvalóan eltér a kisebbségek, a hátrányos helyzetű rétegek értékrendjétől. (Pl. a kisebbségi fiatalok korábbi életkorra eső felnőtté válása, illetve családalapítása, a vagyoni kumulációs törekvések eltérése, hiánya, az életfelfogás különbsége). A kisebbségek értékeinek egy része tehát jelentősen eltér a többség, és így az iskola értékeitől, melynek következményei a kitaszítás, motivációhiány, lemorzsolódás stb. A másik, amiről nincs, vagy csak alig esik szó: a pedagógus, illetve a pedagógusok módszertani, nevelési kultúrája, motiváltsága. A pedagógus, aki az elvárt értékrendet megköveteli, kikényszeríti. A pedagógus, aki az iskolarendszer szintjeihez, minőségi nivójához szelektálódik,

akinek motiváltsága, felkészültsége iskolaszintenként és típusonként szelektált. Ezen tényezők alaposabb tárgyalása nélkül pedig olyan benyomásunk támadhat, mintha eleve elrendelt lenne az iskolarendszer differenciálódása és homogenizálódása, az iskolatípusonként eltérő szelekciós elemek; egyáltalán a szelekció, a lemorzsolódás stb.

Kisebbségi hiányosságai ellenére azonban Fehérvári Anikó kötete igazi újdonságértékekkel bíró tudományos munka, amit jó szívvel ajánlhatunk az oktatás kutatásával foglalkozó egyetemisták, doktoranduszok és pedagógusok mellett a szélesebb olvasóközönségnek is, hiszen stílusa olvasmányos, mondanivalóját számos érthető ábra és táblázat szemlélteti. Ami pedig egyáltalán nem közömbös: témája érdekfeszítő és aktuális, hiszen gyermekeink lehetőségeiről, s lehetőségeinek korlátairól szól.



A diákok a résztvevőkkel együtt a történet különböző szereplőinek (bántalmazó diák, bántalmazott, kívülállók, osztályfőnök, szülők) szempontjait próbálják elképzelni és elemezni.

**JÁKI LÁSZLÓ: KÓSA ANDRÁS (TUDÓS TANÁROK – TANÁR
TUDÓSOK SOROZAT. SOROZATSZERKESZTŐ: JÁKI LÁSZLÓ),
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET PEDAGÓGIAI
KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM. BUDAPEST, 2013.**

Földes Petra: Egy matematikus életmű nyomában

Izgalmas kötet. Az 1932-ben született matematikus a Szent István Egyetem professzor emeritusa, az egyetemi matematikaoktatás meghatározó alakja, matematikusként a variációs számítás nemzetközi szaktekintélye, akinek rendkívüli aktivitással teli élettörténetét átszövik 20. századi történelmünk feszültségei.

Maga a kötet, egyszerűen műfaji okból, talán nem is lehet más, mint személyes beszámoló, így a felvetődő kérdésekre azonnali és szubjektív válaszokat is kapunk. Ezeket azonban nem kell feltétlenül elfogadni, és ha így olvasunk, bősséggel találunk töprengeni valót a vékony kis kötetben. Mert az a tiszteletre méltó aktivitás és válaszkészség, ami Kósának a környezettel való viszonyát jellemzi, folyamatos feszültséget okozott a sokféleképp megosztott egyetemi világban, a Kádár-kori mentalitás mindennapi közegében.

Egyetemi konfliktusok sorát taglalja a kötet, természetesen Kósa nézőpontjából, bemutatva az ELTE Analízis I. és Analízis II. tanszékek ősellentétét. A kötet mindvégig anonim módon fogalmaz, ami valóban ízléses megoldás, csak hát ilyenformán az

erényeik, eredményeik okán kiemelt szereplők nevét sem tudhatjuk meg. Egyedül a nagy ellenfelet, Császár Ákost említi az elbeszélő (és a szerkesztő) név szerint,

így minden tapintatos fogalmazás ellenére 30-40 (!) évvel ezelőtti konfliktusok közepén találjuk magunkat. A szerkesztő szabódik, hogy kell-e, szabad-e erről beszélni, írni már... A kérdés jogos. Mert, bár e nélkül a

az a tiszteletre méltó aktivitás és válaszkészség, ami Kósának a környezettel való viszonyát jellemzi, folyamatos feszültséget okozott a sokféleképp megosztott egyetemi világban

viszály nélkül nem teljes, talán nem is érthető Kósa története, de az egyoldalú bemutatás szükségképpen hiányérzetet kelt az olvasóban.

Kósa Andrásnak az ELTE-n folytatott matematikatanítási gyakorlatáról sok mai matematikatanárnak és természettudósának lehet tapasztalata. Mindig arra törekedett, s törekszik máig, hogy a nem matematikusnak, hanem matematikatanárnak, illetve biológusnak, fizikusnak, geográfusnak stb. készülő hallgatók a nekik való matematikai alapokat kapják. Számos jól olvasható, tanulható tankönyv köszönhető ennek az attitűdnek; születésük hátterét, a szerzőt mozgató elhivatottságot gazdagon bemutatja a kötet.

A visszaemlékezések szerény, háttérbe húzódo szerkesztője mindössze annyit tesz, hogy összeválogatja, és narrációval, illetve ahol szükséges, beszélgetésrészletekkel összeköti a remekül író és mesélő főhős korábban megjelent emlékezéseit. Kiválóan ismeri alanyát és a felhasznált szövegeket, így sikerül szinte gördülékeny egészé formálni a több forrásból táplálkozó szövegfolyamot. Mégis, az egyes szövegrészeket összekötő narrációk többek és kevesebbek is a szükségesnél. Minimalista, tényközlő stílusukkal nem tesznek hozzá az elbeszélés

élményéhez, ezért olykor talán egy-egy beszédes közcím is megtenné helyettük. De az se lenne baj, ha a szerkesztő is megszólalt volna a saját hangján, és élő beszélgetéssé formálta volna a visszaemlékezést.

Kósa Andrásnak a kötetben olvasható története arra tanít, hogy lehetséges magától értetődő természetességgel vállalni szellemi, szakmai, morális ütközeteket, megküzdeni a vállalt értékekért.

Erre a példára ma is sokunknak szüksége van.



A történetben hangsúlyossá válik az egyik kívülálló osztálytárs – tanúként kételyei vannak a hallgatás helyessége felől. A játékban a résztvevőkkel közösen elemezzük, hogy milyen lehetőségei vannak, és miért nehéz megszólnia.

**NÓGRÁDI LÁSZLÓ – SZALAI FERENC: INTERAKTÍV TÁBLÁK
ALKALMAZÁSA EGYSZERŰEN ÉS PROFIN. NÓGRÁDI PC SULI
KFT. GYŐR, 2013.**

Biró Piroska:
**Barátságos kalauz az interaktív táblák
használatához**

Az IKT-eszközök (Információs és Kommunikációs Technológia), de főként az interaktív táblák megjelenése az osztálytermekben elindítottak egy olyan oktatástechnológiai folyamatot, mely a tanítási módszerek, stílusok megváltoztatásához, a tananyagok reformjához vezettek, ennek következményeként megjelentek a hagyományos papíralapú tankönyvek mellett az elektronikus változataik, továbbá előtérbe kerülnek a jó gyakorlatok, digitális tananyagok egy-egy témakör feldolgozására. Az interaktív táblák jelenléte a pedagógusok számára új lehetőségeket, új dimenziókat nyitnak az oktatási folyamatban. A lehetőségek mellett viszont új feladatot és nehézséget is jelent az eszközök, az eszközöket támogató szoftverek használatának megfelelő szintű elsajátítása.

A szerzők ezen könyv megírásával azoknak a pedagógusoknak szeretnék segítséget nyújtani, akik el akarják sajátítani az interaktív táblák, valamint kiegészítőiknek használatát, és a tananyagfejlesztés praktikáit is szeretnék jobban megismerni, továbbá hasznos ötletekkel szolgálnak a már tapasztalt IKT-használók számára.

A pedagógus nyitottsága, az IKT-eszközökhöz való hozzáállása, informatikai képzettsége, műveltsége is meghatározhatja

az IKT-használatot. A kezdeti lépések nehezek, idő- és energiaráfordítás szükséges a jól bevált, hagyományos módszerek átalakítására, interaktivitására, de ez az idő a visszajelzések alapján megtérül.

A nehézségek között gyakran előfordul, hogy egy intézményben több táblatípussal találkozunk. A szerzők a bevezetőben egy frappáns hasonlattal sietnek a megijedni kész pedagógusok segítségére. Az autóvezetéshez hasonlítják ezt a problémát: „Az ugyanis szinte mindegy, hogy melyik tábláról van szó, mert az összeset nagyjából ugyanúgy kell használni. Sőt, a tananyagfejlesztés alapelvei is többé-kevésbé megegyeznek. Mint ahogy az ember jogosítványa sem Volkswagenre vagy Fordra, hanem autóra szól, hiszen az összes autót nagyjából egyformán kell vezetni. Igaz, vannak specialitások, mint mondjuk automata-, vagy kormányváltó, esetleg jobboldali kormány, de a kezdeti nehézségek után egy ilyenrel rendelkező autót is mindenki el tud vezetni bárhová.”

A könyv két fő részből épül fel: az első részben három ismert, Magyarországon legjobban elterjedt interaktív tábla-típus, a *Mimió*, a *Smart* és a *Promethean* táblák paramétereit és lehetőségeit mutatják be nagyon alapos részletességgel, a második

részben a tananyagfejlesztéssel és a szavazórendszerekkel kapcsolatos trükköket, tippeket, praktikákat ismerhetünk meg. A tananyagok interaktivitására kerül nagyobb hangsúly, hogy hogyan lehet könnyen, gyorsan és egyszerűen látványos interaktív tananyagot létrehozni. Ebben a részben viszont csak a *Promethean* tábla szoftverére fókuszálva mutatják be a tananyagszerkesztés rejtélyeit, de néha azért találunk más alternatív megoldásokat is.

A DIGITÁLIS TÁBLÁK HASZNÁLATA

„Nem kell megjedni...” az első mondatban ezzel a szófordulattal indítanak, biztatnak, bátorítanak a szerzők az interaktív tábla használatára.

A közvetlen hangvétel azt sugallja, hogy mindenki számára érthetőek és elsajátíthatóak az interaktív táblák kezelésének trükkjei, ne ijedjünk meg az esetleges problémáktól, ha elakadtunk, „ne adjuk fel”, hanem keressük meg a megoldást. Ez a hozzáállás kezdő felhasználóknál

nagyon fontos, hiszen gyakran úgy érezhetik magukat, hogy zsákutcába értek, elbizonytalanodnak, úgy gondolják, hogy nem tudják a használatot elsajátítani, folyton akadályokba ütköznek. Ilyenkor a motiváció létfonosságú, hogy a probléma ne elrettentsen, hanem bátorítson a segítségkérésre vagy a megoldások keresésére.

Ebben a fejezetben részletes leírást kapunk a *Mimio*, *Smart* és *Promethean* táblákhoz tartozó táblaszoftverekhez, a *Mimio* táblához tartozó *MimioStudio Jegyzetfüzet 9.12* (magyar), a *Smart* táblához tartozó *Smart Notebook 11* (magyar) és a

Promethean táblához tartozó *ActiveInspire Professional 1.6.50464* (angol) szoftverhez.

A szerzők saját osztályozási szempontrendszer alapján ismertetik az interaktív táblák típusait:

- „figyelembe véve az érzékelés módszerét,
- a mobilitást,
- a tábla felületét,
- mivel lehet a táblára írni,
- a toll szerkezete,
- hány érintést tud egy időben feldolgozni a tábla,
- lehetséges-e mozdulatokkal is vezérelni a táblát”.

Nemcsak alapos részletességgel ismerkedhetünk meg a különböző táblatípusok előnyeivel és hátrányaival, hanem megemlítenek egy olyan módszert is, mely segítségével akár saját magunk is barkácsolhatunk interaktív eszközt. A könyv olvasása során számtalan praktikus tanáccsal találkozhatunk, melyek arra utalnak, hogy többéves

aktív táblahasználat, tapasztalat és a szakirodalom ismerete áll a háttérben.

Az „alap” interaktív táblának alapvetően három fontos része van: maga a tábla, a számítógép és a projektor.

A szerzők a műszaki adatokra is kitérve bemutatják a vetítők típusait, azok lehetséges elhelyezkedését, beállításait.

A fenti hármas összekapcsolása után indul a rendszer bemutatása, első lépésként a tábla kalibrálásával ismerkedhetünk meg. Különböző méretű képernyőképekkel, hozzájuk csatlakozó részletes leírással segítik az olvasót minden fontos műveletnél. A könyv fekete/fehér nyomtatásban készült, nagyon sajnálatos, hogy nem csodálhatjuk meg a színes verzióját, amely még jobban tükrözné az esetleges hatásokat, részleteket, színesítenék a leírást. A sűrűre

hatás, szürke árnyalatú képek kicsit zsúfoltá, monotonná teszik az oldalakat.

A funkciók bemutatását a „Feladatok” követik, amelyek külön szövegdobozban, szürke háttérrel jelennek meg. Kiemelt erőssége a könyvnek, hogy a feladatokat megoldásokkal együtt olvashatjuk, olykor több alternatív megoldás kíséretében, érthető, világos, lényegre törő és egyszerű magyarázatokkal.

A megszólítások a könyvben bátorítóak, ösztönzőek és barátságosak: „Próbáljunk rajzolni/eszköztárat kirakni...” „Ha nem futna, ha valami nem működne...” „Ha elhibáztuk, másképp járunk el...” „Ha nem tudunk valamit rádőzni, de még törölni sem, akkor...” „Próbáljuk ki... kísérjük meg...”

A szerzők folyamatosan vezérlik a tevékenységünket. Hogy a sok információt könnyebben el tudjuk sajátítani, a „jól jegyezzük meg” kifejezéssel felhívják a figyelmet a legfontosabb funkciókra. Ha bonyolultabb feladatokat kell elvégezni, mindig előre figyelmeztetést kapunk a nehézségekre: „arra vigyázzunk, hogy...”.

A humor a könyvben többször is felbukkan, ezáltal élvezhetőbbé, érdekesebbé téve a funkciók bemutatását. Például humoros szófordulattal él

az alakzatfelismerés funkciók bemutatásánál: „krumpliból szép ellipszis”. Megjelenik a kis mosoly jel, ami vidámságot sugall: „mindent be (el) lehet állítani”. Kezdként sokszor találjuk magunkat szemben azzal a problémával, hogy valamit „el” és nem „be” állítottunk. Ezt is igyekeznek nem tragédiaként bemutatni, hanem alternatív megoldást, tanácsokkal adnak: „de szerencsére van arra lehetőség, hogy...”.

Összességében ez a fejezet alapos bemutatása a három interaktív táblatípus használatának.

A szerzők tolmácsolásában, főként felnőttképzésben szerzett tapasztalataiknak köszönhetően, barátságos hangulatot kialakítva, alapos, lényegretörő, praktikus és olykor humoros bemutatását olvashatjuk az interaktív táblák használatának.

TANANYAGFEJLESZTÉS ÉS SZAVAZÓRENDSZER

Ez a fejezet a *Promethean* tábla szoftverére (*ActiveInspire*) fejlesztett tananyagokat mutat be. Hasonlóan az első fejezethez, itt is számtalan tippel, trükkel és praktikával szolgálnak a szerzők azon pedagógusok számára, akik saját interaktív tananyagok fejlesztéséhez kezdenek.

Tananyagfejlesztéskor gyakran előforduló művet a keresés (képek, régi tartalmak stb.). A szerzők különböző módszereket mutatnak be a gyors kereséshez, melyek használatával sokszor percekét spórolhatunk. Biztatnak a létrehozott tananyagok, jó gyakorlatok közzétételére, mivel sajnos Ma-

gyarországon még nagyon kevés a jó minőségű interaktív tananyag. Ha készítünk is saját, személyre szabott digitális tananyagot, kevésbé osztjuk meg. Ennek személyes véleményem szerint több oka is lehet, egyrészt, hogy igen sok munkával jár egy jó gyakorlat összeállítása, másrészt nagyon gyakran használunk nem jogtisztá képeket, anyagokat. Vagy, ha jogtisztát használunk is, elmarad a forrás megnevezése.

A szerzők nemcsak ösztönöznek a tananyagok közzétételére, hanem bemutatják, részletesen elmagyarázzák a tananyagok publikálásának módját is.

Megemlítik a legnagyobb magyar interaktív táblás közösségi oldalt, az E-tanári kart (www.etanarikar.hu). Az oldalon történő regisztráció útján léphetünk kapcsolatba a regisztrált tanárokkal, és érhetjük el az általuk feltöltött interaktív tananyagokat. Nagyon nagy szerepe van ezen közösségeknek, mert azon túl, hogy feltölthetünk tananyagokat, megoszthatjuk pedagógus kollégáinkkal, kapcsolatok alakulhatnak ki, információkat szerezhetünk az interaktív képzésekről, segíthetjük egymást a mindennapokban is.

Olykor specialitások bemutatására is kitérnek a szerzők, például megismerhetjük a matematikában gyakran használt Equation Editort, melynek segítségével könnyen létrehozhatunk és bármilyen típusú tananyagba beilleszthetünk matematikai képleteket.

Mára már egyre több intézményben találjuk meg az interaktív táblák alapvető kiépítőjét, a szavazórendszereket, amelyek új lehetőségeket nyújtanak a számonkéréseknél/ismétléseknél, vagy akár osztályfőnökök számára, kényes kérdésekben anonim válaszadás elősegítéséeként. A szerzők részletesen bemutatják a használatukat, a készülékek regisztrálásától, kiosztásától kezdve a tanulókhöz való rendelésükig. Figyelmeztetnek a gyakran előforduló hibákra, megoldási javaslatok kíséretében. Ismertetik a szavazás módját, lefolyását, értékelését. Az azonnali értékelés során az eredményeket exportálhatjuk, feldolgozhatjuk, törölhetjük.

További hasznos tippekkel – mint például a műveletek gyors eléréséhez kigyűjtött billentyűkombinációk ismertetése – és hasznos weboldalak felsorolásával segítik az olvasókat a szerzők.

AZ INTERAKTÍV TÁBLA HASZNÁLATÁNAK BEÉPÍTÉSE A MINDENNAPI PEDAGÓGIAI FOLYAMATBA

A könyv lezárásaként egy tanulmánnyal ismerkedhetünk meg, melyet a győri Gárdonyi Géza Általános Iskola diákjaival, tanáraival és a BME közoktatási vezető képzésen részt vevő kollégákkal végeztek el. A tanulmány célja a tanárok és tanulók véleményének feltárása az interaktív táblák, IKT-eszközök használatáról.

Két érdekesebb eredményt emelnék ki a tanulmányból. Kitűnik, hogy a tanulók jobban szeretik, és gyakrabban igénylik az IKT-eszközök iskolai használatát, továbbá, hogy a tanároknak szükségük lenne több digitális tananyagra, jó gyakorlatra, továbbképzésekre, tehát számukra az lenne fontos, hogy ne a pedagógus feladata legyen a tananyagfejlesztés. Mazsolázhatunk továbbá a számtalan tanári és a diákvéleményből a tábla használatára vonatkozóan.

Sajnos az eredmények bemutatásánál a színesnek tervezett diagramok fekete-fehérben jelennek meg, így megkülönböztethetetlenek a kategóriák, pedig megfelelő színárnyalatok alkalmazásával el lehetett volna kerülni ezt a problémát.

PROJEKTTERV AZ INTERAKTÍV TÁBLÁK HASZNÁLATÁNAK ÁLTALÁNOSSA TÉTELÉHEZ

A különböző pályázatoknak köszönhetően Magyarországon egyre több tanteremben találhatunk interaktív táblát, különböző IKT-eszközöket, melyeket a pedagógusok kisebb-nagyobb sikerrel használnak. Idézet találunk Fehér Péter *Milyenek az internetkorszak pedagógusai?* című tanulmányá-

ból, mely szerint a pedagógusok a következő négy kategóriába sorolhatók az IKT-eszközöket figyelembe véve:

- élenjárók (10–15%) – aktív követői az oktatástechnika és módszertan új vívmányainak,
- derékhad (50–55%) – használják a táblát, de még nehézségeik adódnak,
- lemaradók (20–25%) – nem saját elhatározásból használják, nyűgnek érzik,
- technofobok (5%) – félnek használni, nem értenek hozzá, és nem is akarják megtanulni.

„A tanulmányban vázolt projekt célja az, hogy a „derékhadból” minél többen átkerülhessenek az első csoportba.”

Megfogalmazzák a szerzők, hogy „elengedhetetlenül szükséges lenne egy országos hatáskörű, web-alapú Támogató Köz-

pontot is létrehozni, melynek segítségével az összes interaktív táblához kapcsolódó szolgáltatás egyetlen helyről lenne elérhető”. Részletes leírást kapunk arról, hogy pontosan milyen szolgáltatásokat nyújtsanak a pedagógusok számára. Azt javasolják, hogy a központ felállítását és működtetését a központi oktatásirányításnak kellene felvállalnia. Nagyobb szerepet kapnának az intézményvezetők és a pedagógus-továbbképzések. Teljes mértékben egyet értek a szerzőkkel, hogy nagyon nagy szükség van egy ilyen típusú pedagógus-segítő, támogató központra.

A kötetet jó szívvel ajánlhatom, hiszen segítségével könnyebben, gyorsabban, egyszerűbben sajátítható el az interaktív táblák használata, készíthető „profi” tananyag.



Olyan témát kerestünk, ami politikai kérdésként is releváns, ám egy kisebb iskolai közösség is sajátjának érezheti a problémát, kapcsolódást találhat hozzá, és ami kapcsán a kettő közötti analógiáról is lehet beszélni.

ABSTRACTS

GERGELY, FERENC: *Disciplining the Teachers (1919-1926)*

Keywords: *Hungarian Soviet Republic of 1919, governance of Horthy, history of education, teachers, Ministry of Religious Affairs and Public Education*

The study analyzes the situation of Hungarian teachers between 1918 and 1926, making use of the rich secondary sources and press of the period and of this topic, while also pointing out the lack of national exploration of the sources in archives. In the search for those responsible after the fall of the Republic of Councils and the loss of territories of the country (when national collaboration would have been of pivotal importance), the role of intellectuals, especially that of teachers, was given a highlighted focus. School leaders nominated during the 133 days were dismissed, and teachers had to give an account of what had they done and what had they taught during the two revolutions. Orders from above designated the ideological content of education, which by order was Christian and nationalist. During the white terror and the procedures of exculpation,

lawlessness and cruelty were also present, against which the Hungarian Social Democratic Party, the unions and the left-wing press protested. The purges were lead by the Disciplinary Standing Committee, set up in the Ministry of Religious Affairs and Public Education. A special focus was given to the role of Jewish teachers, who supported the goals of the revolutions and actively participated in them in an outstanding number. The overall poverty and unemployment aggravated the situation of teachers. It was necessary to make education cheaper, to promote its national character and to transform it so that it can better serve the transformation of society from the feudal system to the civic system. Yet, it was also a necessity to adapt it to the new size of the country, which also meant dismissal of teachers, and was also done for political reasons.

NAPLÓ

TAKÁCS GÉZA: LAPBEMUTATÓ A CORVIN TÉREN

A Magyar Pedagógiai Társaság őszi programsorozata, az Ünnepnepok az életen át tartó tanuláért 2014. keretén belül könyv- és folyóirat bemutató volt a Nemzeti Művelődési Intézet Stúdiójában, október 20-án, ahol az ÚPSZ is a meghívottak között szerepelt. Juhász Erika bemutatta a Kulturális Szemlét, az NMI új, tudományos online folyóiratát. A SZÍN-ről, az Intézet folyóiratáról Mátyus Aliz beszélt. Szó esett Keszler Máriáról, a néptánc „napszámósáról” Bura Ibolya könyve révén, Kamarás István önéletrajzi regényéről, Novák Géza Máté – Szári Laura – Katona Vanda fogyatékosok drámapedagógiai foglalkoztatását bemutató kötetről, a Knausz Imre – Lubinszki Mária – Sarka Ferenc szerkesztette tehetségnevelési tanulmánykötetről, a Kiss Árpád Emlék-konferencia-kötetről, s végül Feketéné Szakos Éva összegyűjtött andragógiai dolgozatairól.

Lapunkat a legutóbbi számunkban megjelent *Hat tételben a huszonöt éves Pesthidegkúti Waldorf Iskoláról* című összeállításunkból Bakonyi Katalin, az 1989-es stuttgarti Waldorf-továbbképzést felidéző sorainak a felolvasásával ajánlottuk a jelenlőknek.

BOZSIK VIOLA: A XVI. ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐI KONFERENCIÁRÓL

Objektíven:¹

Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben címmel rendezték meg a XVI. Országos Közoktatási Szakértői Konferenciát Hajdúszoboszlón, 2014. október 7–9-e között.

Polonkai Mária, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének alelnöke szólalt fel elsőnek. Elmondta, hogy a rendezvény célja az oktatásirányítók terveinek, a következő évek legfontosabb feladatainak ismertetése, s idén rekordszámú érdeklődő jelent meg, 951 fő.

Sipos Imre köznevelésért felelős helyettes államtitkár tartotta a nyitó előadást. Kifejtette az oktatásirányítás aktuális alapelveit: nagyobb állami szerepvállalás az egységesen magas minőség biztosítása érdekében, a köznevelés közszolgálati szerepének hangsúlyozása, az iskola nevelő szerepének erősítése, a nevelési és oktatási feladatok kiegyensúlyozása, a lelki, szellemi, testi nevelés egyensúlyának biztosítása és a pedagóguspálya presztízsének helyreállítása. Röviden: a méltányos, igazságos, hatékony köznevelés megvalósítása. A gyermekből

¹ A kép nem teljes annyiban, hogy csak az általam meghallgatott előadásokról tudósíthatok, s ebben a választásban már van szubjektivitás. Nem tükröz azonban értékítéletet, időkeretem kihasználása vezérelt. OFI-s kollégáimat sem hallgattam meg, hiszen erre gyakrabban nyílik alkalom, e konferencián előnyben részesítettem más intézmények munkatársainak előadásait.

kell kiindulni, úgy kell strukturálni a rendszert, hogy a lehető legjobban ellássa a gyerekek igényeit. Ez nem minden esetben valósul meg, példa rá a tartósan beteg (hosszas kórházi ápolásra szoruló) gyerekek oktatásának megoldatlan kérdései. A KLIK kapcsán (maga az intézményt nem nevéstve) elmondta: bár sokan bírálták, maga a hivatal információgyűjtésre nagyon megfelelt. Aktuális célként emelte ki, hogy az iskolák használják föl jobban a mérések eredményeit (erről akár továbbképzéseket is lehetne szervezni: hogyan hasznosíthatja egy iskola a tanulói eredményekről kapott visszajelzéseket; nevelőtestületi értekezleteken lehetne megvitatni a hazai és nemzetközi eredményeket). Hosszabb távú cél, hogy az eredmények felhasználása által is javuljon a diákok teljesítménye. Ehhez kapcsolódó, szintén kiemelt cél a köznevelés esélyteremtő szerepének javítása: csökkenjen a lemorzsolódók, a végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya, az EU 2020 stratégiához kapcsolódó magyar vállalatok szerint 10%-ra. Konkrét feladat 2015 áprilisára kidolgozni az új érettségi követelményeket, melyek a jelenlegi keret-tervekhez kapcsolódnak. A küszöbön álló portfólió-feltöltések és az újrainduló minősítési rendszer kapcsán „lázcstillapítás-ra”, kollégáik támogatására kérte a jelenlévő szakértőket. Példaként említette: vannak tankerületek, ahol csoportokat alakítottak, hogy segítséget nyújtsanak a portfólióval kapcsolatosan. Előadását *Sipos Imre* a terepen tevékenykedő, kollégáikkal személyes kapcsolatot építő szakértők és a biztonságos, közösségi életteréként működő iskola felvázolásával zárta.

Köpeczi-Bócz Tamás - az EU fejlesztések koordinációjáért és stratégiáikért felelős helyettes államtitkár - a megelégedettség, a szubjektív jóllét felől közelített az iskola mint intézmény felé, mely ezt a célt leginkább tudja szolgálni. A közétkeztetés,

a mindennapos testnevelés a fizikai jóllét szempontjából fontos része az iskolázatásnak. Az iskolai testnevelés célja nyilvánvalóan az is, hogy a diákok felnőttként is ragaszkodjanak a sportos életmódhoz. Mindennek alapjaként helyeztek a korábinál sokkal nagyobb hangsúlyt a kora gyermekkori és óvodai nevelésre.

A korai iskolaelhagyók számának csökkentése (mely jelenleg nő hazánkban) annak tükrében is fontos lenne, hogy nálunk a végzettség szintje sokkal erősebb meghatározója a foglalkoztatottságnak, mint az EU-s átlag. Az iskola problémáit tárgyalva kitért az ott megjelenő egyes konfliktusokra, amelyek nem az iskolában keletkeznek, így nem lehet azokat csak ott megoldani; és a továbbképzésekre – melyek, bár sokszor hasznosnak bizonyultak –, gyakran önmagukért valók, ahelyett, hogy az iskola döntene arról, milyen továbbképzésekre van szükségük a konkrét problémáik megoldásához, s e szerint vennének részt rajtuk a pedagógusok. Az iskolának meg kell tanulnia a maga hasznára fordítani az információs technológiát. Az eszközellátottság még a legszegényebb családokban is meglepően jó. A közoktatásból olyan fiataloknak kell kikerülniük a munkaerőpiacra, akik képesek az együttműködésre, tudnak döntést hozni, kreatívak, jól kommunikálnak, kritikusan gondolkoznak és magabiztosan használják az IKT-eszközöket. A tanulás mint tevékenység egyre nagyobb értékké kell, hogy váljon. A helyettes államtitkár végül a szakképzés tervezett átalakításáról szólt. Más országokban is kettéválk a szakképzés és a köznevelés, előbbi a gazdaság igényei közvetlenül befolyásolják, utóbbit az általános társadalmi igények alakítják. Egyensúlyt kell teremteni a kettő között, hiszen a vállalati és a társadalmi elvárások egyformán fontosak. El kell kerülni, hogy a szakképzés egyfajta kényszerpálya legyen. A tanulókat aktív állam-

polgárokká, bémunkások helyett kreatív munkát végzőkké kell nevelni.

Langerné Victor Katalin társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkár harmadikként szólalt fel, s rámutatott, ha ez a sorrend üzenet, az igen pozitív, hisz azt jelenti, egyik legfontosabb ügyünknek tekintjük a felzárkóztatást. Röviden vázolta az államtitkárság fölállításának történetét, a 2011-es magyar EU-elnökség ideje alatt napirendre került roma integrációs stratégiát, s tisztázta a nem etnikai kategóriákkal operáló, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet fogalmát. Három elve van a felzárkóztatásnak: az aktivizálás (nagykorúnak kell tekinteni azokat, akikre a stratégia irányul, s őket bevonva, velük együtt dönteni), a teljesítményelvűség (vagyis elvárások támasztása velük szemben) és a komplexitás (a probléma összes dimenziójának figyelembevétele). A kora gyermekkori fejlesztésbe befektetett minden egyes forint négy–nyolcszorosan térül meg, így ezekre kiemelt figyelem fordul; léteznek azonban pályázatok az iskolai lemorzsolódást csökkentő, tanoda típusú programokra (TÁMOP 3.3.9.), a közoktatási intézmények esélyegyenlőségi alapú fejlesztésére (TÁMOP 3.3.8.), a továbbtanulást erősítő kezdeményezések támogatására (TÁMOP 3.3.10.), szemléletformálási céllal hazai és nemzetközi testvériskolai kapcsolatok kialakítására (TÁMOP 3.3.14.) is. A felzárkóztatás háttérintézménye a Türr István Képző és Kutató Intézet. Az oktatáspolitikai elképzelése címszavakban: rátaláljunk, rátaláljon, bejusson, benn maradjon, elvégezze, továbbléljen, továbbadja. Ahhoz, hogy az iskolába bekerülő halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek ne essenek ki onnan, teljes iskolai szemléletváltásra, pedagógiai kultúraváltásra van szükség. A helyettes államtitkár hangsúlyozta, ez kulcsfontosságú, mert ezek az emberek nem „mások”, hanem a saját honfitársaink.

A konferencia második napján *Pölöskei Gáborné* köznevelési intézményrendszer fejlesztéséért felelős helyettes államtitkár ismertette elképzeléseit. Az iskolától a gazdaság és a társadalom kompetenciafejlesztést, személyiségfejlesztést, hátránykompenzációt vár el. A helyettes államtitkár konkrét számokkal egészítette ki *Köpeczi-Bócz Tamás* felvetését: miközben európai uniós átlagban az alacsony (8 osztályos) iskolai végzettséggel rendelkezőknek 57%-a dolgozik, addig Magyarországon ezeknek az embereknek csak 38%-a tudott valahol elhelyezkedni. Nincs drágább képzés annál, mint amit nem fejeznek be – mondta *Pölöskei Gáborné*. Az eddigi legfontosabb döntés a valódi hátránycsökkentéshez a kötelező óvodáztatás bevezetése 2015 szeptemberétől. Azokon a településeken, ahol nem igazolható statisztikailag, hogy az elkövetkezendő években elegendő számú óvodás korú gyermek lesz, konténer-óvodákat célszerű fölállítani. Esélyteremtő céllal folytatódnak az ösztöndíjprogramok, de ez a szerepe a KLIK-nek is, annak ellenére, hogy vannak működési problémák. A kormányzat elkötelezett az iskolák állami fenntartása és az állami tankönyvellátás mellett, melynek eredményeképp ma a gyerekek 60%-a ingyenes tankönyvhöz jut. Terv ezzel kapcsolatosan, hogy a gyerekek kaphassák meg emlékebe első osztályos olvasókönyvüket. Továbbá tervezik egy egységes informatikai rendszer bevezetését, hogy fenntartói szinten lehessen tudni, mi történik az iskolában, és jobban lehessen irányítani. Az elképzelések szerint minden gyermek óvodába való belépésekor afféle „oktatási anyakönyvet” kapna, ez töltődne folyamatosan az évek során, megszűnnének a külön nyilvántartásokból adódó problémák. A tantervek tartalmi fejlesztését egységben kell kezelni a módszertannal. *Pölöskei* fölvetette a kérdést: hogyan lehet az, hogy egyre nő a tan-

anyag mennyisége, miközben minden fejlesztést az az elvárás mozgat, hogy legyen kevesebb, s valóban szükség van-e ennyi akadémiai tudásra? A gyakorlati ismeretek, melyeket a PISA-tesztek is számon kérnek, még mindig nem részei eléggé az iskolai anyagnak. A gazdasági ismereteket például az OFI-ban szerkesztett kötetek már tartalmazták, most pedagógus-továbbképzésekre van szükség ezek eredményes tanításához. Meg kell tanítani diákjainkat arra is például, hogyan, hol keressenek az interneten, de arra is, honnan vegyék elő a lexikont. Nagyon fontos lenne az országos kompetenciamérések eredményeinek felhasználása az oktatásban. Az oktatási háttérintézmények kapcsán a feladatok felaprózásának (melynek következtében elvész a felelősség) megszüntetését, a párhuzamosságok, átfedések felszámolását említette, mint szükséges lépéseket. Előadása végén kifejtette, úgy lehet biztonságot teremteni a köznevelésben, ha az alsó tagozatos ügyek kistéleplési szinten dőlnek el, a felső tagozatoké járási szinten (ide érkezhetnek oktatási, ifjúsági, sport- és belügyi források), a középfokú oktatás szervezését pedig megyei szinten érdemes megoldani.

Merklné Kálmán Mária szavaiból megismerhettük a kormányhivatalok szerepét a köznevelés ellenőrzési rendszerének megújításában. A Pest Megyei Kormányhivatal Oktatási Főosztályának vezetője elmondta, az ellenőrzés több szempontból is fontos. A gyerekek érdeke, hogy olyan oktatási környezetben tanulhassanak, melyben méltányosság, jogbiztonság érvényesül. Az ellenőrzés segítséget nyújt az iskolák fejlesztéséhez, általa javul a szakmai és adminisztratív minőség, és biztosítja azt, hogy akkreditált intézmények működjenek, ahol szakképzett pedagógusok foglalkoznak a gyerekekkel. Így biztosítható az elszámoltathatóság a közpénzekkel, s végül az ellenőrzésnek preventív hatása is van:

önkéntes jogkövető magatartásra ösztönzi az iskolákat. A pedagógiai szakmai ellenőrzéseket, melynek célja az intézmény, az intézményvezető és a pedagógus ellenőrzése, a kormányhivatalok csak szervezik, valójában a hatósági és törvényességi ellenőrzések tartoznak hatáskörükbe. A főosztályvezető tipikus hiányossággként említette, hogy sok iskolaigazgatónak nincs meg az előírt végzettsége, illetve a magánóvodák problémáit: esetükben sokszor előfordul, hogy a fenntartó egyben intézményvezető is, ami nem szabályos (nem lehet önmaga munkáltatója), ahogy az sem, hogy az ott alkalmazottak „önkéntesen” dolgoznak (az elvégzett munkáért ugyanis jár a bér). A kormányhivatalok megyékhez vannak rendelve, saját megyéjük területén illetékesek. Hatáskörükbe tartozik az egyenlő bánásmód érvényesítése, a kötelező felvétel, az órateherre, létszámmra, balesetvédelemre vonatkozó szabályok betartatása, a vizsgaszervezések, a dokumentáció szabályossága, a kötelező eszközök, felszerelések megléte, és az ingyenesség biztosításának ellenőrzése.

Öt követően *Pongrácz László*, az Oktatási Hivatal főosztályvezetője adott elő egy kutatásukról, melyben a pedagógusok véleményét kérték ki az érettségiről. A kérdőívet 1260 telephely kapta meg, az igazgatók 58%-a küldte szét a tantestületnek. 5213 tanár kapta kézhez biztosan, s ebből 4770-en ki is töltötték, ami nagyon magas, 91%-os kitöltési arány. A felmérésből az derült ki, hogy a tanárok megosztottak az egyetemi felvételi kérdésében, bár a többség támogatja, hozzátéve, hogy számítsanak az érettségi eredmények is. A pedagógusok elsőprő többsége szerint optimális az öt vizsgatárgy, egy hatodik, a természettudományi tantárgy bevezetését még a reál szakos tanároknak is csak 40%-a támogatja. Szintén elsőprő többség gondolja úgy, hogy egységes követelmények kellenek az érett-

ségin, ezeknek az adott tantárgyak óraszámához kell igazodniuk (ez némileg meglepő, hiszen azt jelenti: az adott tantárgy alapóraszámának elégnék kell lennie ahhoz, hogy a diákok le tudjanak érettségizni belőle). A matematika esetén ez érthető, de a heti egy énekórának is elégnék kell lennie, ha valaki abból szeretne érettségizni? Talán kevés volt a kitöltők között az érintett tantárgyak tanára, de a válasz azt is jelentheti, hogy könnyebb érettségi követelményeket szeretnének a pedagógusok. Jelentős támogatást élvez a szóbeli vizsga (kb. 70% támogatja), ahogy azt is, hogy bármely „kis tárgy” lehessen választható érettségi tárgyként. Többen támogatják a kétszintű érettségit, mint ahányan ellenzik, s ugyanígy van a vizsgák függetlenségével is: kb. 60% szerint fontos, hogy emelt szinten külsős bizottság vizsgáztasson; szintén 60% körüli a középszintű vizsgák helyi szervezésének támogatottsága. Meglepő azonban, hogy a fiatal pedagógus-korosztálynak csupán egyharmada támogatja a független vizsgáztatást.

A következő előadó a Türr István Képző és Kutató Intézet kutatási főosztályvezetője, *Sárik Zoltán* volt, aki az Eötvös József Program aktualitásairól beszélt. A TKKI az EMMI háttérintézménye, feladata a társadalmi felzárkózás komplex támogatása, különös tekintettel a képzésekre, oktatásra, hiszen ez jelenti a felzárkózás egyik legfontosabb eszközét. A program lényege egy olyan pedagógiai intézet felállítása, mely a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására koncentrál, s fő feladata az IPR (Integrált Pedagógiai Rendszer) működtetése lesz. Magyarországon a szakmai szolgáltatások rendszere nem működik kielégítően, nem sikerült országos hálózatot kiépíteni a pedagógiai intézetekből, vannak ellátatlan megyék. A felállítandó Eötvös József Pedagógiai Intézet célja, hogy országosan szakmai szolgáltatást nyújtson a hátrányos

helyzetű gyerekeket oktató köznevelési intézmények számára. Az eddig bevont iskolák az országos kompetenciaméréseken leggyengébben teljesítő intézményekhez tartoznak. Az Intézet az iskolák intézményfejlesztésében, a mérés-értékelési rendszer felülvizsgálatában, belső támogató rendszerek kialakításában, jó gyakorlatok adaptációjában, képzések tartásában tud segítséget nyújtani. Szimbolikus lépés, hogy két központja Kaposváron és a Heves megyei Noszvajon alakul meg. *Sárik Zoltán* értékelése szerint a TKKI „öngyilkos módon” jelentkezik azokért a feladatokért, melyeket mindenki kerül, és igyekeznek el is látni ezeket.

A délelőtti programot *Szász Jenőnek*, a Nemzetstratégiai Kutatóintézet elnökének előadása zárta. Értékelése szerint „az elmúlt négy esztendő a határokon átvélő nemzetegyesítés szempontjából kegyelmi időszak volt, hisz megszülettek a nemzet újraegyesítésének lelki-szellemi alapjait szolgáló törvények”, az új alaptörvény, a kettős állampolgársági törvény, a határon túli országgyűlési képviselő választását lehetővé tévő törvény, valamint a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről szóló törvény. Intézetük küldetése a magyar humánvagyon megóvása; a szülőföldön való boldogulás elősegítése; a nemzeti integráció; a XXI. századi megnövekedett eszközrendszer felhasználása; Kárpát-medencei összefüggő hálózatok kiépítése; uniós többletforrások bevonása; a Kárpát-haza Fejlesztési Koncepció 2030 és a Nemzetegyesítés Fejlesztési Programja 2014–2020 megvalósítása; valamint a Kárpát-haza Fejlesztési Hálózat kialakítása. Mindezek célja egy növekvő és patrióta gazdaság, illetve egy megújuló és összetartó társadalom létrejötte. A Kutatóintézet törekvése: a határokon átvélő együttműködést előíró uniós pályázatok kihasználása a magyarság elszakadt nemzetrészeinek

támogatására. A határon túli magyar oktatás kapcsán elmondta: a külhoni területeken anyanyelven oktató intézmények legfontosabb szerepe az identitástudat erősítése, ápolása. Mindig többet kell tudni nyújtaniuk, mint a többségi iskoláknak, s végül hosszú távú jövőképet kell látniuk és láttatniuk, melyre gyerek, szülő, pedagógus, és a helyi, illetve a tágabb közösségek egyaránt építhetnek.

A második nap délutánján 10 szekció közül választhattak a résztvevők, a következő témák közül:

1. Az óvodai nevelés szekcióban a tanfelügyelet, minősítés, szaktanácsadás és a portfólió-feltöltés kérdéseit járták körül az óvodára vonatkozóan.
2. Az általános iskola, középiskola, szakiskola szekcióban a felsőoktatási felvételi eljárás 2014-es tapasztalatairól és a jövő évi tervekről volt szó, az OFI munkatársai pedig az intézetünkben fejlesztett egész napos iskoláról, az ökoiskolák nevelési programjáról és a fenntarthatóságra nevelésről tartottak előadást.
3. A Kárpát-medencei magyar nyelvű oktatás szekciójában ünnepélyesen stratégiai megállapodást írtak alá a külhoni pedagógusszövetségek a Nemzetstratégiai Kutatóintézettel, melyet a Kárpát-medencei nevelési-oktatási hálózat fejlesztését körbejáró konzultáció követett.
4. A negyedik szekcióban a pedagógiai szakszolgálatok tehetséggondozásban játszott szerepét járták körül.
5. Az Oktatási Hivatal munkatársai az ötödik szekcióban a szakértők szerepét, feladatát ismertették a pedagógusok minősítésében, tanfelügyeletében, majd kerekasztal-beszélgetést folytattak ugyanebben a témában.
6. A köznevelési adatok felhasználásának új dimenziói szekcióban a TÁMOP

3.1.10-es projektről esett szó, melynek célja a helyi oktatásirányítás fejlesztése, valamint a köznevelési rendszerhez kapcsolódó jogalkotásról vázoltak föl nemzetközi körképet.

7. A szaktanácsadásról az OFI munkatársai adtak elő, érintve a képzéseket, fejlesztéseket, s az elmúlt két év tapasztalatait a megújulás folyamatának szempontjából, a tantárgygondozói tapasztalatokat pedig szaktanácsadói és fejlesztői szemszögből is elemezték.
8. Kollégáink *Követelmények és vizsgák a nemzetközi gyakorlatban* című szekciójában szó esett az új-zélandi vizsgákról és standardokról, nemzetközi kitekin-tést adtak az érettségi vizsgákról, valamint az iskolai közösségi szolgálatról, illetve a standardfejlesztés magyarországi lehetőségeiről hangzottak el előadások.
9. Az Educatio fejlesztéseinek sokoldalúságára jó példa a kilencedik szekció, melyben az óvodai neveléshez kapcsolódó szakmai fejlesztések, a pedagógus-életpályamodell, a digitális pedagógiát támogató módszerek és eszközök, a pedagógiai szakszolgálatok megújulása és az Integrált Nyomonkövető Rendszer (az SNI-s, BTM-es tanulóknak nyújtott szakszolgálatok elektronikus nyilvánartartása) témáiról szóltak az előadások.
10. A tizedik szekcióban a TKKI mutatta be tevékenységét, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket oktató-nevelő intézményekkel kapcsolatosan: továbbképzéseiket, iskolai fejlesztéseiket és a szintén hozzájuk tartozó tanoda-programot.

Az Oktatási Hivatal tanfelügyeletről tartott műhelymunkája bizonyult a legnépszerűbbnek. A pedagógusok minősítési eszközrendszerének változásairól az Okta-

tási Hivatal munkatársai, *Tóth Mária* és *Fűrész Edit* beszéltek. Az OH honlapján (www.oktatas.hu) videók, szakmai anyagok, hírlevelek érhetők el az életpálya-moddell, portfólióval kapcsolatosan, kérdéseket a minosites@oh.gov.hu e-mail címen lehet föltenni. 2014-ben 2697 fő vett részt rendkívüli eljárásban a minősítésben, 2015-ben 16.665 pedagógussal fog kiegészülni a program. Az eljárás révén a teljes nevelőtestületről képet kap a minisztérium. Az iskola, a helyi körülmények ismerete azért is fontos, hogy például ne kérjék számon az IKT-kompetenciát attól, akinek az iskolája nem rendelkezik a szükséges eszközökkel. A próbafeltöltések eredményeképpen három területen korrigálták az e-portfólió rendszerét: egyszerűsödött a szerkezete, ésszerűbb lett a feltöltendő dokumentumok mennyisége (tíz helyett elég hat óratervet feltölteni), és több szabadságot kaptak a pedagógusok szakmai kompetenciáik bemutatására (három-öt helyett négy-hat, szabadon választható dokumentumot tölthetnek fel). A felület eddigi logikája változatlan – fűzte hozzá *Fűrész Edit*, a kompetenciák megjelölése azonban már a pedagógiai tevékenység dokumentumainál is szükséges, illetve specifikusabb felületeket is kialakítottak, külön az intézményvezetőkre, a pedagógiai szakszolgálati tevékenységeket végzőkre (gyógypedagógusok, logopédusok, konduktorok, pszichológusok) és a művészeti területre (tánc, báb, dráma stb.). A portfóliót csak akkor lehet véglegesíteni, ha minden kötelező dokumentumot feltöltöttek. Hat része van: az önéletrajz és az intézménybemutató információforrást jelentenek, ám ezeket nem értékelik.

A tanárok feltölthetnek anyagokat pedagógiai szakmai tevékenységükről és önálló alkotói, művészeti tevékenységeikről, ám egyik sem kötelező. Ha fölöltötték, akkor viszont ezeket is értékelik. A saját szakmai

életút értékelése (melyet nem szabad összetéveszteni az önéletrajzzal – ebből annak kell kiderülnie, milyen elágazások voltak az életútjában, milyen döntéseket hozott, mennyire igazolódott be ezek helyessége, mik a céljai, és hogyan ütemezi ezeket) és a nevelő-oktató munka dokumentumai azok, melyeket kötelező feltölteni, és értékelik is ezeket.

Fontos változás, hogy a videófeltöltés lehetősége teljesen megszűnt, s fényképből is csak olyat szabad felhasználni, ahol a gyerekek arca nem látszik, tehát nem azonosíthatók. Ugyanez igaz az esetleírásokra is. Lényeges etikai kérdés továbbá, hogy a feltöltött óravázlatok valóban saját szellemi termékek legyenek, ne egy tankönyvkiadó ajánlott óratervét emeljék át egy az egyben a pedagógusok. Lehet ilyenekre támaszkodni, de csak forrásmegjelöléssel. Van arra lehetőség, hogy kézzel írt óravázlatokat töltsenek föl a tanárok, kéri azonban, hogy a munka megkönnyítése érdekében ezek jól olvashatóak legyenek. A feltöltött portfóliót a minősítésben részt vevő bizottsági tagok láthatják, illetve maga a feltöltő tanár megoszthatja azt másokkal is. A tanár dönthet arról, melyik tantárgyából szeretné, ha minősítenék, feltétel azonban, hogy ez olyan tárgy legyen, melyet minimum heti két órában tanít. Az értékelés a nyolc meghatározott pedagóguskompetencia 77 indikátora alapján fog megtörténni. A minősítésnek korlátai is vannak, például egy iskolapszichológus foglalkozását jellegénél fogva nem látogathatja meg minősítési szakértő.

A portfólió megvédésére gyakorlatilag mindig akkor kerül sor, amikor a szakértői óralátogatásra is. A tanárnak előzetesen írásos óravázlatot kell készítenie arról az órájáról, amelyet meglátogatnak. A látogatás előkészítése rugalmasságot igényel, azon a napon kell ugyanis megtartani az órát, amikor a szakértő jönni tud (tehát

amikor maga a szakértő nem tanít, hanem szakértői napja van), s olyan időszokban, hogy előtte 5-10 percben nyugodt körülmények között a tanár és a szakértő megismerkedhessenek egymással, majd az óra után sor kerülhessen az értékelésre. A portfólió védelme 15 percben történik: a pedagógus digitális bemutatóval támogatottan mutatja be szakmai életútját, addigi tapasztalatait. Az ehhez szükséges laptop és projektor biztosítása az intézményvezető felelőssége. Utána következik 15-20 percben a minősítő bizottság kérdéseinek megválaszolása, melyeket a tanár – portfóliója alapján – előre megkap. Végül 20 perces szakmai beszélgetéssel zárul a minősítés. Fontos az időkeretek pontos betartása, ne fogjuk rövidebbre, adjuk meg a kellő komolyságát, azonban túl nagy csúszásnak sem szabad lennie. Gyakornokok esetében az intézmény pedagógiai programjáról is beszélgetést folytatnak a szakértők. *Tóth Mária* hangsúlyozta, hogy a minősítési rendszer sikere a szakértőkön múlik, s nyitottságot, professzionalitást kért tőlük, hogy a minősítés a pedagógusok számára felemelő érzés lehessen.

A szekció következő előadójaként *Móri Árpádné* a pedagógusok önreflexiójáról, ennek a kompetenciának a fejlesztéséről beszélt. Három szinten történhet meg a reflexió: technikai szinten (mit tanítok, milyen feladatokat adok, milyen eszközöket használok ehhez), tartalmi szinten (ez már a kontextusra is irányul) és dialektikus szinten (helyes-e, amit tanítok, mit jelent a számomra). Kiemelte, hogy aki a minősítési eljárásban 60%-os teljesítményt nyújt, már megfelelőnek bizonyul. Az eddigi tapasztalatok alapján születnek kevésbé használható reflexiók is: ennek oka lehet az önbizalomhiány, az időhiány vagy a tapasztalat hiánya, a módszertani tudás hiányosságai és a reflexió által kiváltott érzelmi terhelés is.

A szekció végén kerekasztal-beszélgetés zajlott az Oktatási Hivatal Projektigazgatóságának szakmai szakértői között. *Jurecz Emil* moderátor felsorolta a szakértői kompetenciákat: pontosság, nyitottság, előítélet-mentesség, empátia, támogató attitűd, barátságosság, tárgyilagosság, problémaérzékenység, felkészültség, határozottság. A szakértők legyenek szakmailag magasan kvalifikáltak, rendelkezzenek jó konfliktusmegoldó képességgel, tudjanak döntést hozni, tartsák fontosnak az önművelést, legyenek szabálytűrőek, szabálykövetőek, értsék meg, hogy most nem az ő saját véleményük számít, hanem egy központi elvárásnak kell tudni megfelelni, tudni kell az államot képviselni. Minőségfejlesztési, szervezetfejlesztési, pedagógiai módszertani és IKT-ismeretekre van szükségük. A résztvevők ismertették, hogyan történt a szakértők kiválasztása: a minimum 14 év szakmai gyakorlattal és szakvizsgával, vagy tudományos fokozattal rendelkező pedagógusoknak először egy kompetenciatesztet, majd egy jogi tesztet kellett kitölteniük. Ezek eredményei alapján kialakult egy sorrend, azonban a teszteredmények csak egy szempontot adtak, azt, hogy kiből lett végül minősítési szakértő, szakirányuk és területi hollétük is meghatározta.

A hallgatói kérdésekre válaszolva egyéb fontos gyakorlati információk is kiderültek: a szakértők minősítési anyagait egy kormányhivatali ellenőrző stáb tekinti át, ők felelősek a szakértői munka minőségbiztosításáért. Az a szakértő, aki a kötelező évi 25 minősítésnek kétszer, neki felróható okból nem tesz eleget, visszasorolódik a „Pedagógus 2” fokozatba, de a vis maior helyzet ez alól természetesen kivétel. Nyugdíjasok egyelőre nem lehetnek minősítési szakértők. Mesterpedagógusok a minősítési szakértők és a szaktanácsadók is. Az intézményvezetők, akik egyben

szakértők is, nem kapnak munkaidő-kedvezményt, azonban azok az egyházi és magánintézmények, amelyeknek a tanárai közül lesznek minősítési szakértői feladatok ellátók, többletforrást kapnak a megnövekedett bérek kifizetésére.

A következő napot *Ostorics Lászlónak*, az OH megbízott osztályvezetőjének előadása nyitotta a PISA-mérések és az országos kompetenciamérések összehasonlíthatóságáról. A PISA 15 éveseket mér, országosan reprezentatív mintán (kb. 4500 magyar diák vesz benne részt), háromévente kerül rá sor; nem mindenki ugyanazokat a feladatsorokat kapja; országokra, illetve régiókra lebontott visszajelzést tud adni; matematikai, szövegértési és természettudományi komponense van; a vizsgált háttérjellemzők pedig az iskolára és a tanulókra vonatkoznak. Az országos kompetenciaméréseket 6., 8. és 10. évfolyamon végzik, minden diák kitölti, aki az adott évfolyamra jár, mindenki ugyanazt a feladatsort kapja az évfolyamon, az adatokat tanulói, települési, intézményi szintre is le tudjuk bontani. Egyelőre csak a matematikai és a szövegértési készséget méri, és a vizsgált háttérjellemzők a család és az iskola. A két felmérés skálái, illetve a szociális – gazdasági – kulturális háttér mérésére használt indexei vethetők össze. Ugyanakkor kérdések, kritikák is felmerülnek: mennyire reprezentálja jól a PISA-minta a teljes populációt? Az országos mérés melyik szintje felel meg a PISA 2. szintjének? A hiányzó adatok milyen mértékben torzítják az eredményeket? Utóbbira megnyugtatóan kimutatták, hogy a tesztekéről nem az alulteljesítő tanulók hiányoznak, nincs tehát benne ilyen jellegű torzítás. A PISA-val ellentétben a magyar kompetenciamérések csak öt kérdést tartalmaznak a gyerekek családi hátterére vonatkozóan, és ennnyiből is pontos képet kapunk.

Ezt követően *Molnár Gyöngyvér*, a Szegedi Tudományegyetem docense adott elő, *Az óvoda és az iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztése terén* címmel. Előadása elején a rossz PISA-eredményekről beszélt: ha a mostani trendek nem változnak, 2016-ra Kazahsztán megelőz minket a rangsorban, s ezt követően Malajzia, Brazília, Törökország és Mexikó is. A 15 éves magyar fiatalok ötöde funkcionális analfabéta, s nagyon kevesen vannak a magasan teljesítő diákjaink. *Molnár Gyöngyvér* kiemelte a kora gyermekkori nevelés fontosságát: Magyarországon nagyon erősen meghatározza a gyerek jövőjét, hogy milyen szinten áll, amikor megkezdzi az iskolát: a lemaradással indulóknak csupán 4%-a kerül később a magasan teljesítők közé (egyres országokban ez az arány 20-30%). Oktatásunk fő célja kellene, hogy legyen a behozhatatlan lemaradások megelőzése, az írás, olvasás, számolás elsajátítását megalapozó gondolkodási képességek fejlesztése az óvodában, valamint a tanulás tanítása az iskola kezdetén, az akkori teljesítmény ugyanis erős meghatározója a gyerekek énképének és motivációjának. Ezt követően az előadó az eDia online diagnosztikus értékelési rendszert mutatta be, melyet a szegedi egyetemen fejlesztettek. A PISA három műveltségterületének, az általános képességeknek, a gondolkodásnak és a szaktárgyi tudásnak a mérésére is alkalmas. A teszt személyre szabott: az addigi teljesítmény alapján kapják a következő feladatot a kitöltők. A gyerekek változatos, játékos feladatformákkal találkozhatnak, gyakorolhatják a számítógép alapú tesztelést (2015-től a PISA-tesztet számítógépen kell kitölteni!). A teszt segíti a tanulási nehézségek korai azonosítását, nyomon követhető vele a diákok fejlődése, és objektív, azonnali visszajelzést ad.

Az ELTE-PPK adjunktusa, *Ollé János* előadása elején kritikát fogalmazott meg: a

„digitális nemzedékben”, X, Y, Z generációkban való gondolkodás háttérbe szorítja a tanulók megismerését, saját diákjainkhoz való egyedi viszonyunk kialakítását. Ezt követően négy innovatív, XXI. századi módszertani újítást mutatott be. Első a digitális elbeszélés (*digital storytelling*) eszköze, vagyis amikor a diákok digitális eszközökkel készítenek valamilyen anyagot, melyet azután megosztanak másokkal, így a produktumot a nyilvánosság értékeli, és interaktívvá is tehető. Második a játék alapú oktatás (*gamification*), ezt egyik kurzusa keretei között ki is próbálta, a hallgatók maguk találhatták ki feladataikat, melyek pontot értek, s ezek jó részét otthon készítették el. A hallgatók egyéni stratégiákat követhettek a pontszerzésben – legtöbbször azonban épp csak annyi pontot gyűjtöttek, hogy a kettes meglegyen, ugyanakkor visszajelzéseikből az derült ki, sokkal több időt kellett erre a kurzusra szánniuk, mint egyéb egyetemi szemináriumokra. Ez azért is volt így, mert az óra egyben a tükrözött osztályterem (*flipped classroom*) módszerére épült. Ez a harmadik innovatív módszer, lényege, hogy amit el lehet végezni órán kívül is, azt órán kívül *kell*. Ez lehet valamilyen projekt, megfigyelés (tapasztalati alapú bevonódás), források megismerése; blogírás, audiovizuális anyagok, reflexiók készítése (értelmezés) és egyedi produktumok készítése (alkalmazás, prezentálás). Végül a nyílt, online kurzusok (MOOC) is új módszernek minősülnek, például a Khan Academy vagy a Coursera, melyek nagyon inspiráló online tanulási környezetet teremtenek, ugyanakkor hátrányuk, hogy ezek egyelőre csak angolul érhetők el, illetve a lemorzsolódás óriási.

Bodnár Éva, a TÁMOP 4.1.2.B projekt szakmai vezetője az OFI-ban, a tanárképzés megújítását célzó projektet mutatta be. A projektben a tanárképző központok

fejlesztését, a tanárképzés szakmai tartalomfejlesztését, a térségi pedagógiai központok működésének kialakítását, az osztatlan tanárképzés szakmai-módszertani támogatását, a tanár szakosok gyakorlatának megújítását és szakmai hálózatok kialakítását végzik. Problémaként emelte ki, hogy a felsőoktatásban oktatók közül nagyon kevesen rendelkeznek tanári végzettséggel, s kérte a hallgatóktól a visszajelzéseket, mit kellene tanítani a tanár szakosoknak.

Az utolsó előadó, az oktatási jogok biztosa, *Aáry-Tamás Lajos* értékelése szerint olyan feszültség van ma az oktatás rendszerében, ami tizenöt éve nem volt. Átgondolatlanak tartja a 16 óráig tartó iskola bevezetését (a házi feladat mennyisége nem követte a hosszabb iskolai tartózkodást, így a gyerekek késő estig leckét írnak; a pedagógusok óraszám-elszámolása új konfliktusokat hozott, például van igazgató, aki azért nem engedi el délután a gyerekeket, hogy a pedagógusoknak meglegyen a kötelező óraszám). Felhívta a figyelmet a fogyatékkal élő gyerekekre, s az egészségügyi, szociális megközelítés helyett pedagógiai javasolt: minden gyermek tanítható, és a fogyatékkal élő gyerekek 2014. szeptember 1-je óta mind tankötelesek. Az SNI-s gyerekek kapcsán javasolta, hogy a gyógypedagógusok próbáljanak meg egy nyelvet beszélni a hivatalokkal: meg kell például magyarázni, hogy egy EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) éppen akkor működik jól, ha nincsen teljes mértékben kihasználva, ez ugyanis azt jelenti, hogy az oda tartozó gyerekek egy része integrálható a mainstream oktatásba. A hátrányos helyzetű gyerekekről szólva elmondta, időzített bombákon ülünk, s Hódmezővásárhelyt említette jó példaként az integrált oktatásra. *Aáry-Tamás Lajos* beszélt az iskolai erőszak és a *cyberbullying* megoldat-

lan problémáiról. A szakképzés kapcsán aggodalmának adott hangot, hogy az az átszervezések következtében olyannyira távol esik majd az oktatás területétől, hogy nem lesz hatásköre a szakképzés területén vizsgálatokat folytatni. Föltette a kérdést, először nem arra kellene-e erőforrásokat csoportosítani, hogy a szakképzésbe érkező gyerekek ne legyenek funkcionális analfabéták?

Bajor Péter azzal zárta a konferenciát: végre nem a közoktatási változásokról szólt a három nap, hanem az iskolák belső szerkezetéről, az oda járó gyerekekről. Ez azt jelzi, hogy „csendesedik az iskolák felborzolt érzelmi világa”, s a mindennapi módszerekre lehet fektetni a hangsúlyt.

A konferencián az OFI standjánál megvásárolhatók voltak az új kísérleti tankönyvek. Sok kérdést, és pozitív visszajelzéseket kaptunk: milyen szépek, milyen olcsók; volt óvodapedagógus, aki az első-másodikos olvasókönyvet mesekönyvként vette meg. A helyszínen a IX. Országos Középiskolás Képzőművészeti Diáktárlat képeit lehetett megtekinteni, köztük csendéleteket, Van Gogh inspirálta képeket, történelmi alakokat, szakrális témájú alkotásokat és őszi hangulatú festményeket. Beljebb a diákmunkákat zsűriző művésztanárok festményeit állították ki. Az első este kulturális programjaként *Tamási Áron* Énekes madár című székely népi játékát adták elő a nagykovácsi Korányi Frigyes Gimnázium drámatagozatos diákjai. Ahogy tanáruk fogalmazott, nem lehet konferencia gyerekek nélkül, különösen nem pedagóguskonferencia, ezért örülnek a lehetőségnek, hogy szerepelhettek, s a gyerekek láthatóan élvezték a játékot. A díszvacsorán a *Sütő Band* szolgáltatott aláfestő zenét, a *Feeling Táncstúdió* kislányai léptek föl, majd a debreceni Csokonai Nemzeti Színház művészei adtak elő a *Légy jó mindhalálig* musical változatából.

Szubjektíven:

Sok mindenem elgondolkodtam Hajdúszoboszlón, a minőség, a nyelvezet és a köznevelés szereplői közötti viszonyok különösen foglalkoztattak.

Adódtak olyan momentumok, melyekről úgy éreztem, sehogyan sem illenek a konferenciához. A konferencia helyszínén, a főbejáratnál balra egy kézműves ékszereket árusító stand fogadta az érkező tanárokat. Vajon mi az üveggyöngyök ára? – töprengtem. Köszöntötték a tanárokat: „Örüljete és ünnepeljete!” Kiemelték, ebben a minden évben megrendezett konferenciában az a jó, hogy rég nem látott ismerősökkel találkozhatunk. A színjátszó diákok nagyon lelkesek, felkészültek, ügyesek voltak. Mégis, olyan nehezen tudták elhittetni magukról, hogy székely legények és leányok volnának... A díszvacsorán táncoló kislányoknak se állt jól a tollas-tüllös ruha. Az előadók közül többen idéztek a prezentációkban. Volt, aki Müller Pétert, volt, aki Yehuda Berget – internetes bölcsességeket, amiktől egy pillanat alatt kérdésessé vált, hol is vagyunk, mi is történik itt? Volt előadás, melyet nagyon nehezen lehetett csak előadásként, s nem termék-bemutatóként értelmezni. Figyeltem az új csodatesztet: *Oszd el az alábbi elemeket 2 csoportba valamilyen tulajdonságuk szerint! Segítséggel az elsőt már elhelyeztük. A szoftver fölolvassa az instrukciót, ne kerüljenek hátrányba azok a gyerekek, akik nem tudnak értően olvasni. De mi lesz azzal a kisgyerekekkel, akinek ugyan nem gyűlne meg a baja a páros és páratlan számú pöttyöt viselő katicák elhelyezésével, ám nem érti meg az „elem”, „tulajdonság”, vagy „elhelyeztük” szavakat? A szekciók összefoglalásakor a riportörök értékelték: aktuális, informatív, jó légkörű, nyitottságot tükröző, szakma iránti tiszteletet tanúsító, aktív*

és eredményes vita volt. Tűnődtem, volt-e valaki, aki máshogyan látta.

A három napon a projektnyelv uralkodott. „Célunk a fenntartható, hatékony köznevelés és ágazatirányítás, a tanulók tárgyi tudásának, készségeik és képességeik szintjének emelése, fejlesztése.” „Egyértelmű stratégiai célokat kellett kijelölni.” „Belső támogató rendszerek kialakításához nyújtunk szakmai segítséget.” Ezek értelmes (bár nem szép) magyar mondatok, csak hogy éppen a lényegyet takarják el: mi történik igazából? Hogyan lehetne elérni, hogy részletes, informatív és reflektív beszámolókat kaphassunk a konferenciákon bemutatott projektekről?

Nézegettem a programot: címzetes igazgató, szakmai szakértő, programkoordinációs referens, tanfelügyelő-minősítő tréner... Gyakran említették a miniszter urat is, aki lehetővé, illetve kötelezővé tesz, vagy engedélyez. Kollégák! – szólították meg ismételten a megjelent pedagógusokat, de valahogy ez a kollegialitás hamisan csengett. Közvetlennek tűnt, de aztán az előadás nem igazolta ezt a közvetlenséget. „Átadom a szót, de ne örüljenek, vissza fogom venni.” – úgy éreztem, hogy még a viccek is keményen koppannak. S legnagyobb természetességgel a „kötelező”, a „szabály”, az „engedély” szavak ejtődtek ki.

„Nagyon sok vád ért bennünket”. „Ha ezeket a szabályokat nem tartjuk be, akkor vétünk az egész rendszer ellen.” Erős mondatok, erős azonosulás. De talán nem az intézményeket, szabályokat, rendeleteket kellene ennyire odaadón védeni. Elhangzott, milyen fontos és pozitív üzenetet hordozó az oktatási háttérintézmények jelenléte a konferencián, azt jelenti, fontos nekik az együttműködés, párbeszéd. Párbeszéd azonban a három nap alatt nemigen tudott kialakulni, s az együttműködés, számomra úgy tűnt, ez esetben inkább az

intézmények pedagógusok felé megfogalmazott, engedelmes utasításteljesítés iránti igényét takarja csak – hiszen a szakfelügyelők kapcsán ki is mondták, hogy központi elvárások érvényesítését várják tőlük. Persze, az együttműködés szellemében, de hogy oldódik majd fel a nem is olyan rejtett ellentmondás?

A nyelvezet árulkodott a viszonyokról is. Az előadók nehezen találták azt a nyelvet, amivel a tanárokhöz szólhattak volna, alapvetően a hivatalok és az iskola távolsága érződött az előadások megfogalmazás-módjában. „Itt csak véleményt kell nyilvánítani, nem kell attól félni, hogy megvalósul.” „Az lehet szakértő, akinek szakvizsgálója, vagy tudományos fokozata van. Tehát Dr. X. Y., nem -né!” A dián megjelenő összetettebb grafikont az előadó így vezette be: „Ne hőköljenek vissza, mindjárt mondom, mit jelent.”

Ahogy azt *Sipos Imre* elmondta, a köznevelést a gyerekek igényei felől kell megközelíteni, hozzájuk kell igazítani. Miért nem lehet igaz ugyanez a konferenciára? A szervezést, úgy tűnt, teljes egészében a hivatali logika diktálta: sok szekcióülés szolt egy-egy intézmény működésének bemutatásáról. Azonban a gyakorló tanároknak tényleg arról kell hallaniuk, hogy elkészültek az iratminták és a táblázatok egy ellenőrzési folyamathoz? Jól illusztrálja ezt a hibás megközelítést a következő eset: egy szekcióülés az Educatio Kft. fejlesztéséről szolt, melyek egy része az óvodai neveléshez kapcsolódik. Az ülés kezdetén derült ki, hogy a közönség soraiban egyetlen óvodapedagógus sem ül, mivel ők mind az óvodai nevelés című szekcióülésre mentek el. Szerencsére a szervezők és az előadó voltak annyira rugalmasak, hogy *Szent-Gály Viola* egyszerűen átment az óvodai szekcióba, s ott tartotta meg az előadást.

Az oktatási jogok biztosának beszéde mondanivalóját és nyelvét tekintve is

üdítően hatott, azonban ez a kis fuvallat is súlyos szélcsendbe fulladt: a szakképzés visszásságairól beszélt, hogy a képzés keretei között ingyen dolgoztatnak diákokat. És volt egy bejelentés, melynek nyomán kiderült, a szakmunkásnak tanuló fiatalok rendőrautókat javítanak feketén. „Természetesen”, kezdte az oktatási jogok biztosa, s vártam, hogy jön a folytatás hatalmas botrányról, alapos vizsgálatról és megtisz-

tulásról, megújulásról, azonban a mondat így végződött: „...visszaosztam ettől a vizsgálatról.”

Mindennél nagyobb talány volt azonban a közönség reakciója. Nem háborogtak semmin, nem vitatkoztak, nem hallottam ironikus összesűgásokat sem; talán nem is vártak többet, hanem nevettek, ahol azt várták tőlük, s tapsoltak is, amikor kellett. Mit gondolnak ők valójában?



Gyümölcsosztás az iskolában: hat felnőtt, öt kamera, három diák és egy kosár barack. (Szeptember elsején a szerkesztőségbe érkezett sajtófotó.)

A Szerzőink rovat folytatása a 4. oldalról:**LUKÁCS JUDIT**

tanár | az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
tudományos munkatársa | Budapest

MÁRTON ANDRÁS

tanár | Lauder Javne Iskola | Budapest

MÁTRAJ ZSUZSA

az MTA doktora | a Nyugat-magyarországi
Egyetem professor emeritája | Szombathely

MENYHÉRT ILDIKÓ

tanítónő | Tiszabő

NÉMETH SAROLTA

angol-magyar szakos bölcsész és tanár |
képzőművészeti terapeuta

PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN

tanítónő | fejlesztő pedagógus |
Dunaharaszti II. Rákóczi Ferenc Általános
Iskola

POLÓNYI ISTVÁN

egyetemi tanár |
Debreceni Egyetem | Bölcsészettudományi
Kar | Neveléstudományok Intézete

POSTA ISTVÁN

magyar szakos tanár | Budai Ciszterci Szent
Imre Gimnázium

ROZGONYI ÁDÁM

filmrendező | dramaturg | főiskolai docens |
Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola

SOPONYAI DÓRA

médiaképzés vezetője |
Zöld Kakas Líceum | Budapest

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

VAJTHÓ LÁSZLÓ (1887–1977)

tanár | szerkesztő |
az irodalomtudományok kandidátusa

VESZPRÉMI ATTILA

magyar szakos tanár | Budapest

SZERKESZTŐI JEGYZET

A lapszám képeihez volna egy megjegyzésem. A Krétakör Szabadiskolájának nyári záró programján magam is jelen voltam. Nem voltam elragadtatva a látottaktól, kicsit élettelennek tűnt a történet, kicsit vérszegénynek a játék. Két apróság azonban elgondolkodtatott, hogy a középiskolásokkal dolgozó fiataloktól ez talán mégis remek dolog.

Az egyik az, hogy a diákok közé beállt egy édesanya is, aki persze maga is nagyon fiatal volt, karján a gyermekével. A játékot vezető fiatalember felesége volt a gyermekükkel. Valahogy ez a különös jelenlét és részvétel számomra bizonyította, hogy itt, noha játék folyik, azért mégis minden igazi. Azért itt mindenki komolyan veszi magát.

A másik az erdélyi fiú megjegyzése volt, aki Székelyföldről jött Budapestre a program kedvéért. Kiszúrtam magamnak, annyira Ábel volt, hogy nem is lehetett volna jobban. Ő mondta aztán, hogy neki a világban való tudatos eligazodáshoz mennyire komoly segítség, erős élmény ez a Szabadiskola.

Nem tudom, Vajthó László (1887–1977) ismerte-e John Deweyt (1859–1952) vagy William Kilpatrickot (1871–1965), de az biztos, hogy a magyar kultúra páratlan pedagógiai projektjét, a *Magyar Irodalmi Ritkaságok* című sorozatát nem a kiváló amerikai pedagógusok projektpedagógiája hatására találta ki.

Másfelől a tanár szakos egyetemistáknak tananyag Dewey és Kilpatrick munkássága, megtanulják a projekt módszer elméletét is, ellenben Vajthó László tanár úr nevét vagy hallják az egyetemen, vagy nem. Pedig, ahogy Kiss Endre filozófus elegánsan bizonyította a Magyar Peda-

gógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének Vajthó emlékére idéző ülésén, alighanem abszolút pedagógus volt, bár nem elméleti alapokon művelte a projekt módszert, egyszerűen élő pedagógiában gondolkodott, természetes volt számára a cselekvő tanítás, tudta, hogy a diákok szabad kezdeményezései adják, adhatják a tanítás különleges minőségét.

Úgy adódott, hogy a Markó Utcai Főreál (ma: Berzsényi Dániel Gimnázium) diákjaival 1929-ben könyvkiadásba fogtak. Minden előzetes terv nélkül, egy ötlet indíttatására. Csak azért, mert lehetségesnek gondolták, mert akarták, mert szerették a könyvet. Mert fontos régi irodalmi szövegek voltak kiadatlanok.

(Afelé most nem kalandoznék, hogy milyen páratlan pedagógiai munkálkodások folytak Vajthó korában és azóta is a magyar iskolákban, mindmáig, melyeket senki nem nevez projektnek, így hát nem is tanulhatjuk meg belőlük a projektpedagógiát. S afelé sem, hogy noha az est az ELTE PPK nyilvános programja volt, egyetlen egyetemi hallgató sem nyitott ránk.)

A könyvkiadásnak nagy sikere volt, sorozat lett belőle, különböző iskolák készítették elő a könyveket, diák-tanár együttműködésben, Vajthó László segítségével. 1944-ig hatvanhárom kötet jelent meg, de ebben a lapszámunkban, a Holokauszt emlékére jegyében, a meg nem jelent 64. kötetnek a történetét idézzük fel Vajthó László írásainak a segítségével, két változatban is. Klein László, az ELTE PPK könyvtárosa – aki Vajthó életművét ismertette a Műhelyben – említette őket az ülésen, s küldte el a szerkesztőségnek.

A Vajthó-est érdekessége volt, hogy a Berzsényi Gimnázium volt magyartanára, Kenyeres Judit elhozott és bemutatott egy

magnófelvételt, melyet diákjaival készített 1976. szeptember 22-én, Vajthó Lászlónál tett kecskeméti látogatásuk során, ahol egyebek közt arról érdeklődtek, hogyan is folytathatnák az egykori sorozatot. Terjéki Ildikó pedig, ugyancsak berzsenyis magyartanár, beszélt az iskola volt tanárának, Fenyő D. Györgynek (ma a Radnóti Gim-

názium tanára) 1991-ben kezdeményezett, s máig élő, több iskolát is érintő pedagógiai vállalkozásáról (projektjéről, ha úgy tetszik), a székelyzsombori nyári táborról. (<http://www.berzsenyi.hu/szekelyzsombor/index.php?x=lapok/fooldal/main.php>)

2014. december 5.

Takács Géza

A *Tanulmányok* rovat közlési feltételeire és publikációs stílusára vonatkozó elvárásaink, illetve javaslataink megegyeznek a *Magyar Pedagógiáéval*, egyelőre saját honlapunkon még nem elérhetőek. Kérjük szerzőinket, keressék a magyarpedagogia.hu honlapon. A rovatban megjelent írásokat lektoráltatjuk, a lektorálás szempontjai megtalálhatók az OFI honlapján, a bírálati lapon: www.ofi.hu/upsz.

HATVANHÁROM ÉS FÉL

„De hadd emlékezzem meg a Magyar Irodalmi Ritkaságok 64. számáról, mely sajnos, a kor ádáz viszonyai miatt csak a hasábkorrektúráig jutott el. Erről az élményemről a kolozsvári Korunk című folyóiratban részletesen megemlékeztem, néhány évvel ezelőtt, hát itten csak röviden beszélek róla.

1944 táján megható levelet kaptam Halmi Istvántól, a nagyváradi zsidó gimnázium magyar irodalomtanárától: nem adhatnának-e ki ők is valamely elgáncsolt, elfeledett kéziratot. Bohém módon feleltem, a vidéki ripacs színigazgató hangnemében, aki a nála szerepért kopogtató múzsáfi reménykedő kérésére azt a választ adta, hogy ahol tizenhárman éheznek, ott a tizennegyedik is koplalhat.

Akkoriban már égett a talpunk alatt a talaj, ritka kéziratot, ha kölcsönkaptam volna is a nagy célra hivatkozva, nem mertem postára adni. Ellenben, mivel első

kiadványunk, a Hunyadi-eposz – mely felől még mindig érdeklődött egy-két tájékozatlan szikvízgyár – rég elfogyott, leküldtem egy példányt, adnák ki a művet még egyszer, ezúttal kissé átírva, megszokott tapintattal: csak az évtizedek porát-pókhálóját tüntettük el, a szavak húsába nem vágtunk bele. A gondozás lassan haladt előre az örökös behívások miatt. Volt idő, amikor majdnem az egész testületet munkaszolgálatba vitték. Végre 1944 májusában megkaptam a hasábkorrektúrát, s még aznap vissza is küldtem némi igazítással, és néhány nap múlva visszakaptam, a hátlapon ezzel a felirattal: Elköltözött. Halmi István, mint szerkesztőtársától, Székely Bélától később megtudtam, elpusztult az embertelenségben. A csonkán maradt kiadvány, mely a sajtó alá rendezők elszigeteltsége miatt nem lehetett kifogástalan, azóta a budapesti Széchényi Könyvtár levéltárában hirdeti a hagyománymentés töretlen hitét.”

(Vajthó László (1969): *Tanári pályám emlékezete*. Tankönyvkiadó, Budapest. 159-160.)



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG