

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2016 / 1–2.

A tanári tiltakozások kronológiája

AZ ELÉG JÓ ISKOLÁRÓL

125 éves a Magyar Pedagógiai Társaság

Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző

Pedagógus-életpályamodell

Életkép a szakképzésről

Az indián oktatás története

Beszámoló a 8. Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemléről

**KÖRKÉRDÉS A KÖZOKTATÁS HELYZETÉRŐL:
GLOVICZKI ZOLTÁN, FALUS IVÁN, VEKERDY
TAMÁS, IKER JÁNOS, MELEG CSILLA,
UGRAI JÁNOS, BENEDEK ANDRÁS ÉS VARGA
ATTILA ÍRÁSAI**

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

Lapszámunk címlapján a 8. *Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle 2015* előadásai közül a Harlekin Bábszínház: *Hamlet* című előadásának egyik jelenete látható. A bábművészek *Mészáros Pancsa* és *Soó Gyöngyvér*. Az előadásról és a szemle további kilenc előadásáról Sólyom-Nagy Fanni és Veszprémi Artilla számolnak be Szemle rovatunkban, s minden tárgyalt előadáshoz kapcsolódik egy-egy jelenet. Ezeket a felvételeket Makofka Sándor készítette.

A tanári tiltakozó mozgalomhoz kapcsolódó írásokhoz melléeltünk egy-egy képet az utcai demonstrációkról. (B2, 14. és 96. o., B3) A képeket a szerkesztőség készítette.

Melléeltünk két képet a *XVII. Budapesti Nagy Sportágválasztóról*, amit 2015. szeptember 18–19-én a Merkapt Sportközpontban rendeztek. (120. o.) A képeket a szerkesztőség készítette. Már lehet készülni a *XVIII. Budapesti Nagy Sportágválasztóra*, május 27–28-án lesz változatlan budapesti helyszínen (1106 Budapest, Maglódi út 12/A).



Budapest, Kossuth tér 2016. február 13.



ÚJ
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

66. évfolyam
2016 / 1–2.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

5 Rövid emlékeztető a 2016-os tanári tiltakozások két és fél hónapjáról

Körkérdés a közoktatás helyzetéről

15 GLOVICZKI ZOLTÁN: ...ha betartják, úgy jó?

21 FALUS IVÁN: A pedagógusok válságérzetének néhány oka

26 VEKERDY TAMÁS: „A piros gomb legyen a főnök asztalán” (levél)

27 DR. IKER JÁNOS: Gondolatok a pedagógusképzésről

31 MELEG CSILLA: „Számomra az ISKOLA szent hely” (levél)

31 UGRAI JÁNOS: Aquincumi anabázis, avagy tévelygések a tudományok világában

36 BENEDEK ANDRÁS: Csak párbeszéddel lehet bizalmat építeni – Reflexiók – tíz bekezdésben

39 VARGA ATTILA: Párhuzamos valóságok és szükséges lépések a köznevelésben

TANULMÁNYOK

42 PERJÉS ISTVÁN – SCHWENDTNER TIBOR: Az elég jók igazsága – Az intézményesült nevelés filozófiai narratívái

MŰHELY

67 KELEMEN ELEMÉR: Az MPT megalakulásának oktatástörténeti háttere

80 MÁK FERENC: Töreky tanár úr

82 ABKAROVITS ENDRE: Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

92 GOMBOS ESZTER: Pedagógus életpálya-futás – Riport a startvonalról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

97 DOGOSSY KATALIN: Életkép a szakképzésről

UJ Pedagógiai Szemle

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

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUSZANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** |
MÁTRAI ZSUZSA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztők

BOZSIK VIOLA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztők

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES |
KONKOLY EDIT

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES
E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság
Igazgató: Pálfi Erika

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8. II. em. 213.

Telefon: 06 1 235 7200/213

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Oktatókutató 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 1 évre 3600 Ft+postaköltség, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,

2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

KITEKINTÉS

- 101 ZSIGMOND ANNA:** Az indián oktatás története az Egyesült Államokban

SZEMLE

- 113 KOZMA TAMÁS ÉS MUNKATÁRSAI:** Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. (Óhidy Andrea)
- 118** Romológia folyóirat (Forray R. Katalin)
- 121** 8. Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle 2015 (Sólyom-Nagy Fanni, Veszprémi Attila)

139

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 140** Mátyás téri fiúk – Ifjúságvédelmi tanácskozás 2015 késő őszén (Makai Éva)

- 144** Szerkesztői jegyzet

A címlapon Makofka Sándor felvétele

- B4** A görög nyelv ügye gymnasiumainkban (Fülöp Árpád tanár)

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. ABKAROVITS ENDRE

ny. főiskolai docens | Eszterházy Károly
Főiskola | Eger

DR. BENEDEK ANDRÁS

elnök | Magyar Pedagógiai Társaság
egyetemi tanár | BME-GTK | Műszaki
Pedagógia Tanszék

DOGOSSY KATALIN

újságíró

DR. FALUS IVÁN

egyetemi tanár, igazgató | Eszterházy Károly
Főiskola | Tanárképzési és Tudástechnológiai
Kar | Regionális Pedagógiai Kutató-
és Szolgáltató Központ

DR. FORRAY R. KATALIN

professor emerita | PTE-BTK | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

DR. GLOVICZKI ZOLTÁN

tanszékvezető, intézetvezető egyetemi docens |
PPKE-BTK | Vitéz János Tanárképző
Központ | Tanárképző Tanszék

GOMBOS ESZTER

némethanár | Debreceni Egyetem Kossuth
Lajos Gyakorló Gimnáziuma

DR. IKER JÁNOS

főigazgató, pedagógiai szakértő | NyME-
PSZK | Regionális Pedagógiai Szolgáltató és
Kutató Központ | Szombathely

DR. KELEMEN ELEMÉR

az ELTE-TÓK ny. főigazgatója | Budapest

DR. MAKAI ÉVA

társelnök | Magyar Pedagógiai Társaság |
Gyermekérdekek Szakosztálya | Korczak
Munkabizottság | Budapest

MÁK FERENC

író, újságíró

MARTON ANDRÁS

pedagógia szakos hallgató | ELTE-PPK |
Kritikai- és Élménypedagógia Műhely

DR. MELEG CSILLA

egyetemi tanár | PTE-ÁJK |
Politikatudományi és Társadalomelméleti
Tanszék

DR. ÓHIDY ANDREA

tudományos munkatárs | MTA Filozófiai és
Történettudományok Osztálya

DR. PERJÉS ISTVÁN

intézetigazgató egyetemi tanár |
Eszterházy Károly Főiskola |
Neveléstudományi Intézet

DR. SCHWENDTNER TIBOR

egyetemi tanár | Eszterházy Károly
Főiskola | Bölcsészettudományi Kar |
Filozófia Tanszék

SÓLYOM-NAGY FANNI

színházi szaknevelő | disszeminációs
munkatárs | OFI

DR. UGRAI JÁNOS

egyetemi docens, főigazgató | Miskolci
Egyetem | Bölcsészettudományi Kar |
Tanárképző Intézet

DR. VARGA ATTILA

tudományos főmunkatárs | központvezető |
Iskola és Módszertanfejlesztő Központ |
Kutatási, Elemzési és Értékelési Igazgatóság |
OFI

VEKERDY TAMÁS

klinikai gyermek szakpszichológus

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest

DR. ZSIGMOND ANNA

ny. egyetemi docens



Rövid emlékeztető a 2016-os tanári tiltakozások két és fél hónapjáról¹

LÁTÓSZÖG

1. ELŐJÁTÉK

A Köznevelési Törvény tervezetének 2011-es benyújtása szakmai tiltakozásokat indított el. Radó Péter és Setényi János oktatáskutatók már 2010-ben elindították az OktpolCafé blogot. 2011-ben létrejött a *Hálózat a Tanszabadságért* csoport. 2012-ben indult az *Agóra Oktatási Kerekasztal*, mely 2013-ban a Magyar Pedagógiai Társaság kiadásában közzétette kritikai állásfoglalását és alternatív javaslatait *Oktatáspolitikai alapvetések* címmel. 2014-ben indult a *Hívatlanul* és a *Szabad Oktatást* FB-csoport:

„Diákok vagyunk, akik nem bírják karba tett kézzel nézni az oktatásban szakmai alap nélkül hozott 'reformok' káros következményeit.”

A tiltakozások 2015-ig meg-megújultak, neveléstudományi szervezetek, honlapok foglaltak meg kritikákat, szerveztek demonstrációkat, de a kezdemé-

nyezések, komoly támogatás híján, sorra kialudtak.

A PSZ kongresszusa 2015. december 5-én helyzetelemzést készített a köznevelés gondjairól. Megfogalmazta és elküldte a miniszterelnök részére javaslatát. A Sztrájkbizottság 2016 januárjában három alkalommal vett részt a javaslatok szakértői szintű megtárgyalásán. „Sajnálatos módon ezeken a tárgyalásokon a javaslatok túlnyomó többségét a kormányzati oldal szakértői elutasították.”

2015. november 25.

A Miskolci Herman Ottó Gimnázium tanestülete a magyar közoktatás, köznevelés gondjairól levelet írt a Klik elnökének és a köznevelési államtitkárnak, de nem érkezett válasz.

December 10.

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete B.-A.-Z. megyei választmánya demonstrációt tartott a Klik Miskolci Tankerületének épülete előtt a kormány

¹ Ez a kronológiát március első napjaiban a budapesti Kritikai- és Élménypedagógia Műhely egyik tagja, Marton András készítette. A Műhely részese a közoktatás megmentéséért szerveződő törekvéseknek, így a Civil Közoktatási Platformnak is. Az összeállítás a hivatalos intézményi honlapok, a digitális sajtó és az internetes közösségi oldalak anyagainak felhasználásával készült.

oktatáspolitikája ellen. Ekkor létrehozott „panaszdobozába” számtalan észrevétel érkezett a megye iskoláiból. A demonstráción országos akciósorozatot hirdettek. „A demonstráció résztvevői úgy ítélik meg, hogy a magyar oktatáspolitiká az utóbbi öt évben hibát hibára halmozott és halmoz.”

2016. január 5.

A fordulat 2016-ban következett be, Miskolcon.

A Herman testülete eljuttatta a levelet a Borsod Online-nak, ott másnap megjelent,² és a levelet onnan a sajtó országszerte átvette.

Ez a nyílt levél volt a fellobbantója a pedagógusok mozgalmának.

„Az egész oktatási rendszert látjuk most már veszélyben! Kaotikussá vált minden! Bizonytalanság, elkeseredettség, sokszor apátia uralkodik a tanári szobákban. S az, hogy vannak még jól működő iskolák, jól megtartott órák, versenyeredmények („természetesen” nevezési díjakra és útiköltségre elkülönített keret nélkül), sikeres érettségik és felvételik, kizárólag a tanárok lelkiismeretességének köszönhető – merthogy nem a környezeti hatásoknak és az oktatáspolitikai tevékenységének, az biztos!”

Január 7.

A miskolci Földes Ferenc Gimnázium tantestülete szavazással döntött arról, hogy támogatja a Herman Ottó Gimnázium tantestületének nyílt levelét.

Január 11.

Egyre több miskolci és nem miskolci iskola, egyesület, szervezet, csoport csatlakozik aláírásával, önálló nyilatkozattal a nyílt levélhez.

2. MOZGALOMMÁ VÁLÁS

Január 14.

A budapesti Kölcsey Ferenc Gimnázium tanárait követve pár nap leforgása alatt 17 intézmény írta alá a nyílt levelet, köztük a budapesti Teleki Blanka Gimnázium is. Pilz Olivér, a Herman, Törley Katalin, a Kölcsey közalkalmazotti tanácsának vezetője és Pukli István, a Teleki igazgatója tantestületeik nevében megalakították a *Tanítanék* mozgalmat, készítettek egy weblapot,³ ahol a csatlakozó személyek és közösségek regisztrálhattak és megfogalmazhatták saját üzeneteiket, követeléseiket. (Március 1-ig 35.000 magánszemély és 940 intézmény, szervezet vagy csoport írta alá a nyílt levelet.)

3. „MONDJUK AKKOR KI, HOGY A KLIK ILYEN KERETEK KÖZÖTT MŰKÖDÉSKÉPTELEN”

Napokig azt latolgatta a sajtó és a szakma, hogy vajon miért éppen most? Mi tartott ennyi ideig? Mi végre e felzúdulás? Pilz Olivér szerint „az utolsó csepp az értelmetlen adminisztráció megnövekedése volt.” S miért éppen ő? „Valakit ki kellett tolni a kéményen, és posztomból adódóan én voltam az. Van egy munkamegosztásunk: én jártatom a számat, az igazgató meg tartja érte a hátát. Neki – miként a többi intézményvezetőnek – ugyanis a Klik meg szokta tiltani, hogy nyilatkozzon.”

Január 23.

Az EMMI sajtótájékoztatóján az oktatás irányítói kinyilvánították változtatási szándékukat az ágazatot érintő egyes kérdések-

² <http://www.boon.hu/nyilt-level-a-herman-otto-gimnaziumbol/2982948>

³ <http://www.tanitanek.com>

ben. Czunyniné Bertalan Judit szerint egy készülő új rendelet harmadával csökkenti majd a tanárok adminisztrációs terheit. Nem két, hanem öt évente lesz értékelés. Balog Zoltán bejelentette: megalakul a Köznevelési Kerekasztal, mely a tanárokkal való egyeztetés színtere lesz.

Január 25.

Fogadóóra címmel a Herman Ottó Gimnázium tantestületét és követeléseit támogató demonstrációt, fáklyás felvonulást hirdetett a Pedagógusok Szakszervezete (PSZ) helyi csoportja február 3-ra Miskolcon.

Az RTL Klub *Házon kívül* című műsorában a tiltakozási hullámra reagálva Balog Zoltán miniszter elismerte, hogy „túltoltuk a biciklit egy kicsit.” A túltolás a miniszter szerint elkerülhetetlen volt, „ha az ember elmegy egy változtatásba, mindig továbbmegy egy kicsit, mert tudja, hogy majd vissza kell jönni.” (A túltolt bicikli a tiltakozások egyik jelképévé vált.)

A miskolci Herman és a budapesti Teleki nevelőtestületei újabb nyílt levelet fogalmaztak, a levélben jelzett problémák fő pontjai és javaslatuk a megoldásra:

- 1) Túlzott központosítás
- 2) Egymással nem koherens változtatások
- 3) Ellehetetlenülő kompetenciafejlesztés, tudáselmélyítés
- 4) Adminisztráció kontra tanítás

Kérjük, hogy támogassa az olyan oktatási kerekasztal létrejöttét, amely rövid időn belül, szigorúan szakmai alapokon, a helyi viszonyokat ismerve képes a rendszerszintű problémákra érdemi válaszokat adni!

Január 27.

Balog Zoltán részt vett Miskolcon az *Országjárás az oktatásról* elnevezésű programsorozat első ülésén. A miskolci első találkozón, ahol 100-120 tanár és intézményvezető volt jelen, a miniszter bejelentette, szüneteltetni fogják a minősített pedagógusok tanfelügyeleti ellenőrzését, csökkennek az adminisztrációs terheket.

A Klik február 3-ára, a miskolci tiltakozás időpontjára hívott össze köznevelési fórumokat a tankerületekben. (Pár nap leforgása alatt 198 tankerületben 32 helyszínen, 336 iskolával, illetve intézményvezetővel konzultáltak, és voltak intézmények, ahonnan 8-10-en is elmentek a fórumokra – jelentette ki február 3-án Rétvári Benke, az EMMI parlamenti államtitkára. A konzultációkon több száz konkrét kritika, sérelem, javaslat fogalmazódott meg.)

Az eredetileg néhány száz főre bejelentett miskolci megmozdulás engedélyét módosították, a rendőrség sok ezres tömegre készült fel.

Február 3.

Pölöskei Gáborné köznevelési intézményrendszer fejlesztéséért felelős helyettes államtitkár az *Országjárás az oktatásról* programsorozat pécsi fórumát követően jelezte, a miniszteri döntéssel csökkent a tanfelügyeleti ellenőrzések, illetve a minősítések száma és az önértékelési folyamatokban a pedagógusok adminisztrációs terhei.

Az MSZP parlamenti politikai vitanapot kezdeményezett a magyar közoktatás állapotáról.

A miskolci tüntetésen közel ötezen vettek részt, és mellette 10 városban (Budapest, Budaörs, Szeged, Hajdúszoboszló, Békéscsaba, Pécs, Szombathely, Sopron, Győr, Veszprém) tartottak szolidaritási megmozdulásokat.

Hollik István a Fidesz-KDNP nevében felszólította a baloldali pártokat, hagyják békén a pedagógusokat, és ne zavarják meg a kormány kezdeményezésére az oktatásról elindult párbeszédet. Leszögezte, a kormánypártok fontosnak tartják ezt a párbeszédet, valamint azt is, hogy minőségi köznevelési rendszert építsenek fel.

Február 6.

Palkovics László felsőoktatási államtitkár vette át a köznevelési államtitkárságot is Czunyiné Bertalan Judittól, aki a digitális tartalomfejlesztés kormánybiztosa lett. A miniszter február 9-ére hívta össze a Köznevelési Kerekasztalt. A meghívottak: a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, az Eszterházy Károly Főiskola, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, az Országos Köznevelési Tanács, a Pedagógusok Szakszervezete, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, a Nemzeti Pedagógus Kar, a Nemzeti Ifjúsági Tanács, az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság, a Magyar Művészeti Akadémia, a Nagycsaládosok Országos Egyesülete és a Kárpát-medencei Családszervezetek Szövetsége.

A Magyar tanárok Egyesülete nyilatkozata a Kerekasztallal kapcsolatban: „Véleményünk szerint a kerekasztalnak nem kényszer hatására, válságkezelés céljából kellett volna létrejönnie, hanem a Nemzeti köznevelési törvény elfogadása, a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, a tankönyvrendelet vagy az életpályamodell kialakítása és bevezetése előtt.”

Február 9.

A Köznevelési Kerekasztal döntései: „Átalakul a Klik költségvetése, módosul a közbeszerzések folyamata és várhatóan még

ebben a félévben megkapják az intézményvezetők a gazdálkodásukat segítő igazgatói kártyát.”

Február 10.

Baján *Gyertyalánggal a közös jövőnkért, az oktatásért* címmel tüntetettek a Déri kertben a Pedagógusok Szakszervezete Bajai Szervezete felhívására.

3. ÖT PERC NÉMA CSEND

Február 11.

A kormányinfón Lázár János azt kérte a pedagógusoktól:

„Tárgyaljanak a kormánnyal, és fogadják el annak feltételeit, ne pedig balhézzanak. Adjanak esélyt a tárgyalásra. Példátlan, hogy a PSZ visszautasította a tárgyalást. Tiszteletben tarjuk, ha a tanárok sztrájkolni vagy tüntetni akarnak, de ezzel nem oldódnak meg a problémák. Tudomásul kell venni, hogy ez az ország nem tud minden évben 20 százalékos fizetésemelést adni. Szakmai kérdésekben viszont nyitott kapukat döngöttek a pedagógus-szakszervezetek.”

A Pedagógusok Szakszervezete közleményben válaszolt:

„A Pedagógusok Szakszervezete mindig kész a tárgyalásra, ha egyenlő felek ülnek az asztal mellett. Nem ül tárgyalási asztalhoz olyan helyzetben, amikor a sajtó útján ország-világnak, így a tárgyalófeleknek is üzenetet küld a Kormány mindenhez értő tagja: ne balhézzanak a pedagógusok, és érdemi változtatásra ne is számítsanak.

A Pedagógusok Szakszervezete nem utasította vissza a Kormány tárgyalási

ajánlatát. Nem ült le azonban egy olyan zsúrasztal mellé, amelynek vendégeit önkényesen, senkivel sem egyeztetve a Kormány választotta ki, s amelynek a menüjét is maga állította össze, ugyan-csak saját döntése alapján.”

A tanitanek.com több pontban is helyesbítette Lázár János tévedéseit:

„A pedagógusoknak nincsenek 18%-os bérjellegű követeléseik. Az oktatási rendszer átfogó és rendszerszintű problémáiról beszélünk. A nevelő-oktató munkát segítő kollégáink, így a gyógypedagógiai asszisztensek, iskolatitkárok, rendszergazdák érdekében azonban felszólaltunk. Ők 2008 óta nem kaptak béremelést, a létminimum körüli összegekért dolgoznak. Nélkülük nincs iskola, és a minisztérium rendre semmibe veszi őket: ez az, ami elfogadhatatlan.”

Február 13.

A Pedagógusok Szakszervezete *Pedagógus-tüntetés a köznevelés helyzetének javításáért!* címmel, sok más szervezet csatlakozásával tartott demonstrációt a Kossuth téren. Hiába nem kedvezett az időjárás, a tüntetésen sokezres tömeg vett részt.

A tüntetésen beszédet mondott Varga Andrea (Autonóm Területi Szakszervezet / ATSZ/ elnöke), Szűcs Viktória (Bölcsődei Dolgozók Demokratikus Szakszervezete / BDDSZ/ elnöke), Boros Péterné (Magyar Köztisztviselők, Közalkalmazottak és Közszolgálati Dolgozók Szakszervezetének főtitkára), Sándor Mária (Magyarország a Magyar Egészségügyért Civil Társaság), Csóti Csaba (Közgyűteményi és Köz-művelődési Dolgozók Szakszervezetének alelnöke), Pukli István (Teleki Blanka Gimnázium igazgatója), Pilz Olivér (Herman Ottó Gimnázium közalkalmazotti tanácsának elnöke), Mendrey László (Pedagógusok Demokratikus Szakszervezeté-

nek elnöke), Dávid Gyula Márton (diák), Fazakas Gergely (szülő), Galló Istvánné (Pedagógusok Szakszervezetének elnöke). A beszédekben, a köznevelési rendszer (olykor fundamentális) kritikáján túl egy új és fontos tartalmi elem is megjelent, ti. hogy itt ágazati (rendszer-) szintű problémákról van szó, amelyek így az egész közszférát érintik, a tanárok mellett tehát az egészségügyi dolgozókat, a bölcsődei és szociális dolgozókat, stb. A tüntetés végén Sándor Mária öt perc néma csendre kérte a tömeget.

Az esőnek köszönhetően vált a mozgalom újabb jelképévé az esernyő. Hamarosan kitűzőn is megjelent.

Interjú készült Klinghammer István földrajztudós, akadémikus, volt felsőoktatási államtitkár és az ELTE egykori rektorával:

„Már Eötvös Loránd is mondta: az oktatási rendszerek minőségét semmi más nem határozza meg, mint a tanári kar minősége. Nem a szervezése számít, hanem a tanító néni személye. Rajta múlik, lesz-e kedve tanulni a kisembereknek. Persze az iskola épülete ne dőljön össze, de alapvetően nem ez a döntő. Olyan pedagógusokra van szükség, akik okosak, erkölcsösek, és ezeket az értékeket adják át a diákoknak. Ezért vagyok pipa, ha a tévében nézem, hogy borotvátlan, kócos, kockás inges tanári kar grasszál. Tudniillik egy tanár a megjelenésével is példát mutat a gyerekeknek. (...) Elolvastam a Pedagógusok Sztrájkbizottságának 25 pontját. A bicska kinyílt a zsebemben... (...) Nem kell mételyezni a többieket olyan gyerekekkel, akik alkalmatlanok, mert nem tudják elsajátítani a tananyagot, vagy mert akarati hiánnyal küzdenek és nincs kedvük tanulni. Gondoljon a befőttre: 2-3 rossz szem az egész üveget elronthatja.”

4. CIVILEK ÉS POLITIKUSOK

Sokan sokfélét nyilatkoztak a tüntetés után, s az volt érezhető, hogy nem a mozgalom utolsó nagy jeleneténél tartunk, hanem mintha ez lett volna az igazi nyitány, az áttörés.

Klinghammer István megjegyzéseinek különösen nagy visszhangja támadt. Több ezren öltöttek magukra kockás inget. Február 19-ére a Facebookon szerveztek akciót a diákok, jelezvén, hogy kiállnak a tanáraik mellett. A Diákok a kockás ingért Facebook-csoport felhívta a diákságot, hogy 19-én „mindannyian bújjatok kockásba, tanáraink támogatásáért!” Az internetre felkerült sok-sok kockás inges képen tanárok, diákok, osztályok, szülők, egész tantestületek, szimpatizánsok. Így lett a mozgalom harmadik szimbólumává a kockás ing.

Február 15.

Az országgyűlés napirendje előtti felszólalásában Orbán Viktor miniszterelnök két megjegyzése érintette a pedagógus-mozgalom ügyét, az általános megállapítása, mely szerint „a magyar reformok működnek”, és a konkrét: „18 százalékos béremelési igény van, nem sokallom, megértem ezt, de ebben a pillanatban nem lehetséges.”

A *Hálózat a tanszabadságért* oktatási kerekasztal-felhívására az alábbi politikai tényezők – pártok és politikai szervezetek – jelentek meg: Demokratikus Koalíció, (Niedermüller Péter, Arató Gergely), Együtt 2014 (Daróczy Gábor), Legyen Más a Politika (Osztyolykán Ágnes, Zarándy Zoltán), Magyar Szocialista Párt (Hiller István, Kunhalmi Ágnes), Párbeszéd Magyarországért (Erőss Gábor), Szabad

Emberek Magyarországért (Ungár Klára, Simon Mária). Határozatuk szerint:

„A magyar oktatásügy napjainkban megfigyelhető átalakítását, az átalakítás eseményeit, folyamatait kritikával fogadják, és fontosnak tartják, hogy a jövő oktatásáról szakmai, szakmapolitikai egyeztetés kezdődött. Ezt az egyeztetést további politikai tényezők bekapcsolódása számára nyitottnak értelmezik.”

Február 16.

A tanárok összefogásának érdekében és válaszul az illegitimnek tekintett Köznevelési Kerekasztalra ötven civil szervezet együttműködésével megalakult a Civil Közoktatási Platform. Az ülést Ercse Krisztina a és Radó Péter oktatáskutató vezette.

A Platform egyszerre foglalokozik figyelemfelkeltő akciók szervezésével, koordinálásával, a kormány elé tárandó halaszthatatlan, jelentősebb forrásokat nem igénylő feladatok, megoldási javaslatok kidolgozásával, és az új közoktatási rendszer alapelveinek kidolgozásával.

A *2016. évi harmadik online fogadóórán*⁴ Palkovics László immár köznevelési államtitkárként is kapott kérdéseket. Megmagyarázta az OECD szakértőinek a bekapcsolódását a Kerekasztal munkájába. Az írta, a PSZ 25 pontos követeléseinek felét szeptemberi határidővel, negyedét 2017 év elején, a maradék negyedét 2017 év során teljesíthetőnek ítéli. Írt a Kerekasztal munkabizottságairól is.

Február 17.

Pukli István egy tévéinterjúban bejelentette, hogy március 15-ére újabb nagy tüntetést szervez a *Tanítanék Mozgalom*.

⁴ Ez a *fogadóóra* Palkovics László államtitkár hivatalos internetes sajtótájékoztatója, a levélben beküldött kérdésekre válaszol.

Február 18.

A KLIK Szervezeti és Működési Szabályzatáról egyeztetett az EMMI Köznevelésért Felelős Államtitkársága és a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ vezetősége a Pedagógusok Szakszervezetével majd a Nemzeti Pedagógus Karral.

Megjelent az interneten a javaslat a tanár mozgalom emblémájára, egy fekete-fehér esernyős kitűzőre, amely színeiben utal az egészségügyi szféra dolgozóit képviselő Sándor Mária által javasolt összefogásra, egymás iránti szolidaritásra (fekete és fehér szalagok), és emlékeztet a február 13-ai tüntetésre.

Február 19.

Szolidaritási tüntetést tartottak a Teleki Gimnázium előtt.

Pukli István a tankerületétől érkezett azonnali (a miskolci tüntetésen részt vevő, s ezért órákat mulasztó telekis tanárok és diákok ügyében) elszámolást kérő levelet hozott nyilvánosságra a CKP első ülésén, ennek hatására szerveződött a fehér virágos támogató demonstráció. „Ne bánts a tanárt!” – ez volt olvasható az egyik feliraton. A rendezvényen több százan vettek részt. (A későbbiekben Pukli István személye, politikai, igazgatói múltja nyilvános viták keresztüztüzebe került.)

A Pedagógusok Sztrájkbizottsága közleményben tudatta, hogy folytatja a tárgyalásokat a Kormány képviselőivel, amíg reményt lát arra, hogy a köznevelés vitás kérdéseiben megegyezés jöhet létre.

Február 26.

A Köznevelési Kerekasztal második ülése után Palkovics László államtitkár bejelentette, hogy a kormány összesen 38 milliárd forintot pluszforrást biztosít a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ számára, ez magában foglalja a 17 milliárdos adósság

konzolidációját is, és július 1-től az egész központot átalakítják.

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének elnöke elhagyta a kerekasztal-tárgyalásokat, megkérdőjelezve annak legitimitását, és sztrájkkészülődést jelentett be.

A Tanítanék Mozgalom közleménye:

Emlékeztetőül a korszerű magyar oktatáshoz vezető út első lépései:

1. Követeljük, hogy a kormány mondja ki, a 2011-ben elfogadott köznevelési törvényt átmenetinek tekinti, és haladéktalanul kezdje meg az érdemi egyeztetéseket a közoktatás valódi szereplőivel egy új közoktatási törvény elkészítéséhez!
2. Követeljük, hogy az új közoktatási törvénnyel kapcsolatos egyeztetések annak szakmai alapjaitól kezdődjenek! Az elmúlt öt évben kiderült, hogy az eddigi irány sem jó, és a toldozgatás-foltozgatás sem vezetett sehova.
3. Követeljük, hogy az oktatásra fordított költségek ériék el a mindenkori GDP 6%-át és az átlátható, kiszámítható és stabil normatív oktatásfinanszírozást!
4. Követeljük, hogy az intézmények napi működését lehetetlenné tevő, a tanulók és a pedagógusok számára elviselhetetlen helyzetet okozó közismert problémákat a jogszabályok és az utasítások azonnali módosításával haladéktalanul kezeljék!

A kormány felmentette a Klik vezetőjét, Hanesz Józsefet, s kinevezte az új elnököt, Pölöskei Gábornét, aki eddig helyettes államtitkárként a köznevelési intézményrendszer fejlesztéséért felelt.

Február 27.

A SZEFE XII. Kongresszusán (a SZEFE egy 13 tagszervezetet tömörítő konföderáció), közleményt adnak ki.

„A Szakszervezetek Együttműködési Fóruma XII. kongresszusa támogatja a Pedagógusok Szakszervezete Sztrájkbizottságának 25 pontos követelését. Szolidaritását nyilvánítja ki a Civil Közoktatási Platform Akciócsoportjának a közszféra, a közigazgatás, a köznevelés, az egészségügy, a szociális ágazat és a kultúra munkavállalóit támogató 2016. március 15-i demonstrációjával.”

Február 29.

Nem leszek suliban akció. Egy szülő által a Facebookon elindított kezdeményezés, amelyre több tízezer jelezték részvételüket, vagyis hogy ezen a napon a tanárok mozgalmával kapcsolatos szolidaritásuk je-

leként a gyerekeiket nem küldik, nem engedik iskolába. A társadalom összefogása jegyében különböző szervezetek, egyesületek erre a délelőttre külön gyermekprogramokat szerveztek.

Március 1.

Megjelentek a Civil Közoktatási Platform azonnali követelései, melyeket nyílt levélben küldtek el az EMMI-nek. Ez a 12 pont összefoglalta a közoktatás akut problémáinak orvoslásához elengedhetetlen azonnali intézkedéseket, melyek nem igényelnek hosszabb előkészítést. A dokumentumban megfogalmazottak összhangban vannak a szakszervezetek sztrájkbizottságának követeléseiével és a Tanítanék mozgalom felhívásában közzétettekkel. A CKP felkérte a minisztert, hogy március 10-ig adjon érdemi választ a levélre, és kezdje meg a tárgyalást az érintettekkel.

1. Az érettségire vonatkozó módosításokat halasszák el!
 2. A középfokú szakképzési rendszerben a kormány által tervezett minden változtatást azonnal függeszsenek fel! Biztosítsák mindenkinek a lehetőséget a középfokú végzettség megszerzésére!
 3. Csökkenteni kell a tanulói terheket!
 4. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek méltányos és eredményes ellátásáért azonnali, kármentő intézkedések szükségesek!
 5. A kormányzat tegyen azonnali intézkedéseket a roma tanulók növekvő szegregációjának visszaszorítása, a diszkrimináció minden formájának hatékony tilalma érdekében!
 6. Követeljük a tankönyvválasztás tényleges szabadságát!
 7. A pedagógus életpályához kapcsolódó minősítés és a pedagógiai-szakmai ellenőrzés rendszerét azonnal fel kell függeszteni, a folyamatban levő eljárások befejezésének kivételével!
 8. Azonnali hatállyal teremtsék meg a nyugdíjas pedagógusok továbbfoglalkoztatásának jogszabályi kereteit! Szüntessék meg a létszámstopot!
 9. A pedagógusok kötelező óraszámát 22 órában kell rögzíteni, el kell törölni az ezen felüli kötött munkaidőt!
 10. Követeljük az oktatásfinanszírozás legalapvetőbb forrásainak biztosítását!
- Elengedhetetlen a nem pedagógus végzettségű, nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő kollégák bérének azonnali jelentős emelése. Illetményük, illetve alapbérük már szeptembertől kerüljön szabályozásra!

11. Elvárjuk az oktatással kapcsolatos őszinte és nyilvános kommunikációt!
 12. Új alapokra helyezett, az elért eredményekre építő közoktatási rendszer kidolgozását kell azonnal elkezdeni!⁵

Az oktatásügygel kapcsolatos különböző szintű egyeztetéseknek egy, a maihoz képest szemléletében új közoktatási rendszer megalkotása felé kell haladnia, melynek kiinduló feltételei és jó gyakorlatai rendelkezésre állnak hazánkban. Alapja az élményszerű tanulás, a befogadó, esélyteremtő óvoda, iskola és a XXI. század kihívásainak megfelelő tudás.

Azonnal meg kell kezdeni a nyílt és tényeken alapuló, hosszú távú stratégiai tervezést, és az ezen alapuló új közoktatási és szakképzési törvény, valamint Nemzeti Alaptanterv kidolgozását.

Március 4.

A 2016. évi negyedik online fogadóóra kérdései és válaszai között olvasható kérdés és válasz, ami a Kerekasztal szakmai legitimitását érinti:

„Tisztelt Államtitkár úr, van még olyan résztvevője az oktatási kerekasztalnak, amely pedagógus szakmai szervezetnek tekinthető?”

„Az Országos Köznevelési Tanács, a Nemzeti Pedagógus Kar. Ezen szervezeteken keresztül a köznevelés valamennyi területe, óvoda, általános iskola, középiskola, kollégium, szakképzés, szakszolgálati feladatellátás képviselője is megjelenik a kerekasztalnál. Rajtuk kívül más szervezetek delegáltjai közt is találunk pedagógusokat.”

(Az OKT-ról 2014-es megalakulásától eltekintve nincs interneten elérhető szakmai információ.) Az NPK megalakulása és szerveződése pedig egyike a civil mozgalom által sérelmezett oktatáspolitikai történeteknek. Az együttműködés a kormányzat és a civil pedagógus mozgalom között tehát továbbra is akadozik.

Március 8.

A Köznevelési Kerekasztal sajtótájékoztatója szerint megkezdték az intézményfenntartó július 1-i átalakításával összefüggő kérdések megbeszélését. Tárgyalják a Civil Közoktatási Platform 12 pontos követelését, valamint vizsgálják a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének követeléseit is.

Március 11.

A *Rendhagyó Óra Mozgalom* javasolta, hogy ezen a napon délelőtt 10-től délután 13-ig pedagógusok, szülők, diákok, önkormányzatok rendhagyó órán, folyosón, kiránduláson, ahol csak lehet, mondják el, beszéljék meg a tanári mozgalom jelentését, jelentőségét.

A Tanítanék Mozgalom március 15-ére tervezett tüntetését több szakszervezet, civil és politikai szervezet is támogatja. A tüntetés tézisei: „Tüntetünk a szabad oktatásért! Tüntetünk azért, hogy a kormány a valódi érintettekkel tárgyaljon! Tüntetünk, mert a kormány nem csak az oktatás szereplőivel nem áll szóba!”

⁵ Az egyes pontok részletes kifejtése megtalálható: <https://www.facebook.com/notes/tan%C3%ADtan%C3%A9k/azonnali-k%C3%B6vetel%C3%A9sek/1522432411386736>

Március 15.

A délutáni, a változatosság kedvéért ismét esernyős (a Hősök teréről induló) Kossuth téri tüntetésen (melyet több mint hetven szervezet támogatott) lényegesen többen voltak, mint február 13-án. A szóvivő Törley Katalin volt, a szónokok: Sándor Mária (a szociális ágazatok sanyarú helyzetéről beszélt); Pilz Olivér (felolvasta a CKP 12 pontját és jóváhagyást kért rá); Békés Gáspár (a diákok nevében vállalt szolidaritást); Neubauer István (a szülők képviseletében szólt); L. Ritók Nóra (felrótta, hogy a nagy átalakítás épp azokon a szegény – és gyakran roma – gyerekeken nem segített, akikre hivatkozott); s végül Pukli István (vadsztrájkot, tanári engedetlenségi mozgalmat jelentett be, ha a kormány nem teljesíti a Tanítanék mozgalom nevében elmondott követeléseit, vagyis ha a miniszterelnök és az államelnök nem kér bocsánatot az utóbbi hat évben megalázott emberektől, s nem alakul új, a mozgalom számára is elfogadható kerekasztal.)⁶

Szerkesztői utószó

A szerkesztőnek itt most magyarázkodnia kellene, hogy mit mulasztott a lap a szakmai nyilvánosság egyik fórumaként, hogy a tanári tiltakozások, tüntetések évadának kellett következnie. A magyarázkodás nehézségét mi sem jelzi jobban, mint az, hogy az elmúlt három évben egyetlen közoktatás-kritikai írást sem utasítottunk vissza. S hogy a követelések 12 pontja közt a szakmai nyilvánosság kérdése, mint az egykori 12 pont alfája (s ezáltal az omegája is) szóba sem került, holott, ha van valamiféle örökség, mely sújtja a magyar köztársaság negyedszázadának minden pillanatát, tehát a közoktatását is, ez éppen az igazi nyilvánosság (a szabad sajtó) hiánya. Melyet már sérelmezni sem jut eszünkbe. Mintha igény sem lenne rá. A be nem érkezett írásokért nem felelhetünk, a meg nem rendelték ügyében természetesen van felelőségünk. Emlékeztetünk s a következő körkérdéses összeállításunk is ennek a felelősségvállalásnak a jegyében készült. Ígérjük a folytatást is. (TG)

⁶ A kéziratot, vagyis a krónikát március 17-én zártuk le. (A szerk.)



Budapest, Kossuth tér 2016. február 13.

Körkérdés a közoktatás helyzetéről

A szerkesztőség februárban az alábbi levéllel kereste meg a neveléstudomány jeles képviselőit:¹

Az elmúlt hetekben a magyar közoktatás ügyei élénk társadalmi vita tárgyává váltak. Az EMMI kerekasztalt hozott létre a felmerülő problémák értelmezésére és megoldására.

Az Új Pedagógiai Szemle szerkesztősége szeretné ebben a vitában a neveléstudomány képviselőit is megszólaltatni. Ezért fordulunk Önhöz, hogy segítsen a kérdések és válaszok megfogalmazásában.

Természetesen az alapkérdés az, hogy mi okozta a kialakult helyzetet. Azt is fontos volna tisztázni, miben látja a neveléstudomány szerepét, felelősségét a válság kialakulásában és feladatát, lehetőségeit annak megoldásában?

Ezúttal nem tanulmányokat kérünk, vagy terjedelmes vitairatokat, hanem rövid, 3-5 oldalas reflexiókat. Levelünkkel a neveléstudomány több képviselőjét is megkeressük, és a beérkezett válaszokat a lap idei első számában tesszük közzé.

Alábbiakban a beérkezett írásokat, leveleket tesszük közzé. Reményeink szerint a témában lapunk oldalain vita bontakozik majd ki, reflektálva a zajló társadalmi vitára, várjuk olvasóink írásait.²

GLOVICZKI ZOLTÁN

...ha betartják, úgy jó?

A MAGYAR KÖZNEVELÉSI RENDSZER DIAGNÓZISA 2016 TAVASZÁN

A neveléstudomány, az oktatáspolitikai és a működő köznevelési rendszer napi érdekei a legtrikább esetben találkoznak egymással. Néha egyikük, néha a háromból kettő is alulmarad egy-egy rendszerszintű átalakítás során. Megszokott, és elvi szinten is nyilvánvaló jelenség. A köznevelés komplex rendszer volta, valamint a hazai oktatáspolitikai átalakítások kifutási deficitje pedig csak növeli annak esélytelenségét, hogy manapság bárki átfogó és/vagy mindenre kiterjedő ítéletet fogalmazzon meg e folyamatokról.

Magam is önuralmat gyakorlok tehát, nem szólok a mindennapos testnevelés programjának matematikai abszurditásáról, a pedagógus minősítési rendszer megvalósulásának kezdeti – és néha rendszer szintű – súlyos anomáliáiról, sok egyébről. Tegyük hozzá, a 2015–2016-os tanévben számos kérdésben szavukat felelő pedagógusok is elismerésre méltó önuralommal tettek különbséget követeléseikben az egyébként őket is napi szinten irritáló,

¹ Azért őket, és tanárokat ezúttal nem, mert a tanári álláspontok nagy nyilvánosságot kaptak. A névsor a Szerkesztőbizottság tagjainak javaslataiból állt össze. (A szerk.)

² Nem minden megkérdézetlő kaptunk választ. Ami annál is érthetőbb, hiszen rövid határidőt szabtuk az írás beérkezésére.

apró, de szép számú működési rendellenesség, és az akut, azonnali megoldást sürgető elvi problémák között. Itt és most az utóbbiakra fókuszálva. Az említett önuralom egyébiránt más tanulságokkal is szolgál. Pedagógusaink jól láthatóan nem a bérüket féltik, hanem tisztességes és hatékony munkavégzésük lehetőségeit – tehát mozgásukra minden olyan tartalmú reakció, mely harmadik éve folyó bérrendezésükkel kívánja lesöpörni az asztalról problémáikat, legalábbis fals. Másfelől, stratégiai szinten nem szerepel a felvetett kérdések

közt az elmúlt időszakban leghangosabban kritizált minősítés, portfólió készítés, ellenőrzés témakör. Vagyis a szakmai minőség rendszerszintű biztosításának szándékával, még a rendszer hol durvább, hol kevésbé durva gyermek-

betegségei mellett is azonosulni tudnak a kollégák, de legalábbis türelmi álláspontra helyezkednek. Csakúgy, mint a minősítési rendszer fejlesztésében, jobbításában időközben részt vállaló neveléstudományi szakemberek színe-java.

A központi kérdések között a problémaként legkönnyebben detektálható, ugyanakkor legösszetettebb elem a központosított állami fenntartás. Kezdjük egyszerű ténymegállapítással: a rendszer nem működik. Kódolt probléma. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ instabil átalakulási folyamat közben, instabil intézményként jött létre egy közben működő, sőt működésében meg nem zavarható hatalmas társadalmi alrendszer működtetésére. Noha munkatársai nem kis részben az intézményfenntartással korábban is foglalkozó önkormányzati szakemberekből verbuválódtak, az új gigarendszer – érthető, de nem megnyugtató módon – jelentős szakmai dilettantizmust halmozott

fel magában. Amikor az állam „átvette” a települési önkormányzatoktól az iskolák fenntartását, az önkormányzatok – a központi költségvetésben delegált címzett támogatások korábbi, nyilvánvaló elégtelensége okán – nyilatkozatot tettek a célra fordított tényleges kiadásairól, hogy az állam ezt az összeget vonja azután el tőlük a központi fenntartásra. Nincs olyan egy színű politikai paletta, mely ezen a ponton ne billenne meg: aligha indult a tervezés reális alapon. Hiába a pedagógusbérekre fordított nagyobb összeg, hiába bármilyen

ezzel ellentétes nyilatkozat vagy pénzügy-számviteli búvészmutatvány: a köznevelésre a mindenkor magyar kormányok 2008 óta folyamatosan – mind nominálisan, mind GDP-arányosan – egyre kevesebb költségvetési pénzt

fordítanak (akkor is csupán a vitatható értékű egyszeri közalkalmazotti béremelés módosította az arányokat). Az oktatásért felelős minisztérium ennen statisztikai évkönyve kiváló grafikonokkal szemlélteti mindezt. Ha ehhez hozzáteszük, hogy a valós önkormányzati ráfordítás egy ismeretlen része kiesett a rendszerből, világos, hogy a KLIK nem egyszerű folyó pénzügyi hiányokkal küzd, hanem ennél sokkal nagyobb anyagi terhet görget maga előtt. Hozzátehetjük: a korábbi fenntartó önkormányzatok sem viselték a változást minden esetben a köznevelés irányában pozitív attitűddel. Ha ugyanis eddig volt arra többforrásuk, és értéknek tartották, hogy jutalmazzanak, segítsenek a településükön, településrészükhöz működő intézményeken, pedagógusokon, ha ennek az értelmét saját gyermekeik javának szolgálata adta (N. B. az önkormányzatok 2013 előtt is éles különbséget tettek saját polgáraik és az esetleges beutazók között), akkor ennek a

pedagógusaink jól láthatóan nem a bérüket féltik, hanem tisztességes és hatékony munkavégzésük lehetőségeit

szándéknak nem kellett volna megszűnnie, sok helyen drámaian visszajára, egyfajta „bosszúba” fordulnia. Hacsak a korábbi támogatás nem csupán politikai gesztus, a helyi elit iránti politikai lojalitás megvásárlása volt... A kérdés most már az, hogy ha kerülne forrás, ha stabilizálódna a szervezet, ha kiképződne a megfelelő szakembergárda, mindez segítene-e a bajokon.

A neveléstudomány, azon belül az oktatáspolitikai elméletével és az összehasonlító neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek számára explicit módon evidencia, hogy a jól működő oktatási rendszerek a decentralizáció irányába haladnak. Igaz, hogy vannak működő oktatási rendszerek, ahol ez nem így van. Igaz, hogy a jól működő oktatási rendszereknek a decentralizáció csak egyetlen elemük.

Igaz, hogy a napjainkban legjobban csodált délkelet-ázsiai oktatási rendszereknek éppen nem ez a legfőbb jellemzőjük, különösen nem Kínában (mondjuk a kiemelt példa: Sanghaj tartományban). Igaz, hogy nem árt különbséget tenni a fenntartás decentralizációja és a szakmai decentralizáció között. Igaz, hogy az önkormányzati decentralizáció tényét rögzítve nem hangsúlyozzuk az országokénti 3200 vagy éppen húsz területi önkormányzat közti rendszerszintű elvi különbséget. Jómagam, aki értelmiségi tanárnak tartom magamat, elvileg akkor is jobban vonzódom a minél nagyobb szakmai és irányítási önállóságához, mint mondjuk a Kínai Kommunista Párt intencióit (is) követő nagyszerű oktatási eredményekhez.

Nem hallgathatunk el azonban két történeti tény a rendszerváltás utáni Magyarországról. Az egyik a már említett 3200 települési önkormányzat életképtelensége. A korszak jogos szabadságvágyából származó

– közigazgatási és ezzel a közfeladatok iránti felelősséget is érintő – széttagoltság az ezredfordulón már világosan akadály volt a köznevelési feladatok maradéktalan ellátásának. A megyei szint, mivel a helyi és a központi dimenziótól egyaránt értelmezhetetlenül távoli, a legtöbb igazgatási és szakmai kérdésben szintén súlytalanná vált. Köznevelési rendszerünk ezredfordulós láttelelei (Zöld könyv, Szárny és Teher stb.) mind detektálják a problémát. Felmerül a teljes központosítás gondolata is, de működőnek vélt alternatívaként inkább a

anomália, hogy az Intézményfenntartó „telephelyeiként” értelmezendő iskolák elveszítették jogi személyiségüket

kistérségi társulások útja – melyek a valóságban szintén működésképtelennek bizonyultak („ha már nekem nincs iskolám, miért a szomszéd falunak legyen...”). Valaminek történnie kellett, s ez a valami nem választható el hazánk teljes közigazgatá-

si rendszerének problémakörétől. Lehetett volna (lehet?) a kátyúból való kilábalás útja az önkormányzati fenntartás mellett az oktatásfinanszírozás teljes átalakítása, egyfajta kompenzációs rendszer beiktatása. Az a kérdés, hogy a helyi érdekeltség megléte tesz-e jobbat a rendszernek, vagy éppen nem lehet helyi érdekeltségként kezelni egy ország köznevelési rendszerének működését, valószínűleg meddő ideológiai vitához vezet: bármelyik megoldás a másik fél nemtetszését fogja kiváltani. Ha megmaradunk a jelen folyamatban, üdvös lenne az oktatásirányításnak legalábbis a járási rendszer megerősítésével párhuzamos átrendezése, s mindenképpen megoldandó az a – kizárólag jogi csapdából eredő – anomália, hogy az Intézményfenntartó „telephelyeiként” értelmezendő iskolák elveszítették jogi személyiségüket, s igazgatóik ezzel (is) súlytalanná váltak vezetői beosztásukban. Arról nem vagyok meg-

győződve, hogy a korábbi intézményvezetői portfólió minden elemét visszavágják, de a jó értelemben vett felelősségük, és stratégiai, döntési és tervezési lehetőségeik beszűkülése súlyos krízishez vezet. A másik – szeretjük, nem szeretjük – történeti tény, hogy az elmúlt huszonöt évben a köznevelés rendszerének többségi valóságában folyamatosan nagyobb igény mutatkozott a jól működő központi irányításra, mint a helyi felelősségre. Ez megmutatkozott az 1993-as, kritikusan részletesen szabályozó Köznevelési törvény és végrehajtási rendeletei ellenére is önálló döntésekre képtelen, és azokra súlyosan nem is vágyó irányítási hierarchia működésében éppúgy, mint a számos alkotó, innovatív közösség körül hőmpolygó, minden beavatkozás és ösztönzés ellenére központi kerettantervekre és tankönyvekre váró szakmai közegben. De erről később.

A jelenleg tárgyalt problémahalmaz másik központi kérdésköre a pedagógusok foglalkoztatásának problematikája. A 2011-es Nemzeti köznevelési törvényben kereteket alkotó oktatáspolitikai eredeti üzenete világos volt. A pedagógusokat a társadalom szemében is sokszor ingyenélő, „heti huszonkét órát dolgozó” óraadók helyett más módon igyekezett munkavállalóként meghatározni. Heti munkaterhelésüket elméletileg (de nagyon is elvi jelentőséggel) harmonizálja a Munka törvénykönyvében foglalt negyven órás kötelezettséggel. Ennek egy részét – immár explicit módon – szabadon hagyja (szakmailag, persze tudva, hogy ez a szabadság az önkéntes vagy adódó feladatok mindig is létező tömegében továbbra is elvi deklaráció). A megmaradó 32 órás keret csak nagyon óvatosan üzeni azt a társadalomnak (és, bocsánat, nem kevés gyakorló kollégá-

jó értelemben vett felelősségük, és stratégiai, döntési és tervezési lehetőségeik beszűkülése súlyos krízishez vezet

nak), hogy a pedagógus munkája, bizony, nem 22 tanóra megtartásában merül ki. Végül mégiscsak meghatározza a kontaktórák számát is, kódolt problémaként 22-24 órában. Miért is? Bizalmi kérdés, mely egyfelől jogszabályról lévén szó, másfelől az ilyen mértékű monopolhelyzetben kétséges megoldás. A megfogalmazás oka: ha nincs növelhető intervallum, megszervezhetően az oktatás, másfelől, ha túlórákban gondolkodunk, az egész most bemutatott elvi alapvetés hamvába hal. Hiszen még az „órák” helyett százalékos megfogalmazás üzenete is, még egyszer: *a pedagógus munkája nemcsak a szakórák megtartása, fizetését nem ezért kapja.* Csakhogy az egyébként talán érthető, és megvalósítható rendszer a valóságban három súlyos gellert kapott. Elsőként

a politikai hatalom bünyös arroganciája, szinte erőfitogtatása – no meg az előbb már elővételezett szavahihetetlensége („helyzetből adódó szabad mozgáster”). Először a pusztán és egyszerű tény: a lehetséges maximum kontaktóraszámot nem tervezési pufferként, hanem alapóraszámként kezelte a központi munkáltató, szemben azzal a 2013-as, jogszabállyal alá nem támasztott ígéretével, hogy a „kötelező óraszám” örökebe – mindenféle megfogalmazásbeli különbség ellenére – továbbra is huszonkét kontaktóra lép. Ez a probléma most egyértelmű megoldásra vár. Ellene nem hozható fel a magyar pedagógusok nemzetközi összehasonlításban számszerűen megcáfolhatatlanul alacsony óraszám, éves munkaterhelése, hiszen a pedagógusmunkát segítők (akut módon aligha csökkenthető és csökkenteni szándékozott) hiánya mellett a hazai pedagógusaink *tényleges* munkaterhelése extrém nagyságú. Ezt súlyosbította a másik, általam arrogánsnak

minősített gesztus, s a harmadik, ezúttal a középvezetés és az intézményvezetők tanácsstalansága és tehetetlensége folytán előállt iránytévesztés. Egy iskolában a kontaktórákon felül irtatlan mennyiségű feladat vár a pedagógusokra. A klasszikus szakmai felkészülésen túl az osztálykirándulásokig, felügyeletékig – nem sorolnám. E feladatok szükséges időkerete elosztva a rendelkezésre álló hetek és a nevelőtestület tagjainak számával, messze több, mint egy-egy pedagógus még rendelkezésre álló heti 8-10 órás munkaideje. Ha egy igazgató a tanév szervezésekor e feladatokat (jó esetben nagyrészt egyszer) lajstromozza, majd elosztja kollégái között – amire egyébként később amúgy is kényszerül, csak hogy korábban, a „22 órás rendszerben” jogilag megalapozatlanul, kérve, elfogadva –, akkor a továbbiakban nincs harminckét órás mizéria, nincs adminisztrációs kötelezettség, csak feladatok. Vagy elvégezte a kolléga a feladatot, vagy nem.

A fenntartó érthető, de elfogadhatatlan bizonytalansága, az intézményvezetők érthető féjelme és néha kurázsijuk hiánya helyett értelmetlen álfeladatok, vagyis az amúgy is óriási terhelés fölösleges fokozása

és az adminisztráció teljesen fölösleges túlburjánzása felé mozdította a folyamatot. Mindezt pedig megfejtette a vonatkozó végrehajtási rendelet erőfitogtató kitétele: a harminckét órát a pedagógusoknak az intézményben kell eltölteniük. Miért is?

Nem térek itt ki a délután négyig tartó iskolai benntartózkodás kérdésére, melyet vice versa (akár megmarad, akár nem) kisebb jelentőségű kérdésnek tartok, mint amekkora indulatokat vált ki. Csak az általános iskoláról beszélünk, a pedagógusok-

nak nem kötelező délután négyig tartózkodniuk az intézményben, néhányuk pedig ugyanúgy benntartózkodik és benn is kell tartózkodnia, mint eddig, hiszen az alsó tagozatosok mintegy kilencven százalékban eddig is látogattak napközit, aki pedig nem, illetve a felső tagozatosok nagyobb része ma sincs délután négyig az iskolában. Ha a jogalkotó lemond a tévesen „egész napos iskolának” nevezett – valójában, mint a fentiekből is kitűnik, sokban nem változó – rendszer idejéről, sok kár nem éri: nem gondolom, hogy reális esélye van most megalapozni akár a tényleges egész napos iskola bevezetését, akár a zenei, sport és egyéb lehetőségeket ingyenesen biztosító iskolaközpontok világát. Ugyanígy nem nyer sokat a pedagógustársadalom sem, ha a szabályozás megváltozik, legfeljebb egy-egy kevesebb dolog bosszantja őket – ami, lássuk be, manapság nem elhanyagolható szempont.

a középvezetés és az intézményvezetők tanácsstalansága és tehetetlensége folytán előállt iránytévesztés

A harmadik legmarkánsabb vitatéma önmagában is pedagógus kollégáinkat dicséri. Ez ugyanis a kerettantervi szabályozás kérdése, melynek felvetése ismét megerősíti a tanárok szakmai felelősségvállalását,

problémaérzékenységét, és nem utolsó sorban a diákság iránt érzett tényleges felelősségét. A magyar köznevelési rendszer (mely csakis ezért lehetne *közoktatási*) a XIX. század óta hordozza az ismeretközlés központiségének, sajnos sokszor kizárólagosságának terhét. Mód sincs itt arra, hogy ennek problematikusságát kifejtsük, s talán bízhatunk is abban, hogy e lap olvasói számára nem kell magyarázni az ebben rejlő letális³ veszélyt. A Nemzeti alaptanterv 2012-es felülvizsgálatakor, amikor a

³ halálos

tantervbe – néhány egyéb, egyébként a holisztikus nevelés központiségét erősítő elem mellett – visszakérültek a közműveltségi minimum-elvárások, az egyéb, ideológiai és szakmai vitákon túl több kritikus szakember aggódott azon, hogy ez a változás kaput nyit a tartalomközpontúság újabb megerősítése, sőt kizárólagossá tétele felé. Igazuk lett. Megfejtve azzal az önmagában még nem szükségszerű drámával, ami a Nat nyomában születő központi kerettantervek átláthatatlan és teljesíthetetlen mennyiségében és az ezekből fakadó óraszámokban manifesztálódott. Az oktatásirányítás nem tudta kordában tartani a kerettanterveket alkotó, szerteágazó szakembereket, a szakmai lobbierdekeket. Utóbbi lehetetlensége egyébként már magának a Nat-nak az átdolgozásakor is megmutatkozott, elsősorban az *Ember és természet* műveltségterület tartalmi meghatározásakor, amikor az óriási, és nagyon megkésett szemléleti előrelépéssel kecsegtető problémaközpontú és integratív tantervi vázlat a Magyar Tudományos Akadémia protektorátusa alá rendeződő szakmai csoportok ellehetetlenítették. Ma köznevelési rendszerünknek kétségtelenül egyik legnagyobb tartozása a tantervi struktúra és tartalom jelentős felülvizsgálata, nem csupán a tananyag „csökkentése” – az is –, hanem több évtizedes késés után egyre sürgetőbb újragondolása. Mit jelent a XXI. században a köznevelésben irodalmat, kémiát, történelmet és fizikát tanítani? Mivégre, és ebből fakadóan mit és hogyan? Ha ezekre a kérdésekre válaszok születnének végre, s *lenne* központi kerettanterv, megfelelően alacsony meny-

átláthatatlan és teljesíthetetlen mennyiség

az oktatásirányítás nem tudta kordában tartani a kerettanterveket alkotó, szerteágazó szakembereket, a szakmai lobbierdekeket

nyiségi szabályozással, s a fennmaradó mozgástérben is felhasználható alternatív javaslatokkal, esetleg gerincében is moduláris rendszerben – aligha lenne probléma. Alternatív tantervek – tévedés ne essék – ma is léteznek és működhetnek e mellett.

Csak mellékesen tesszük hozzá: a „tankönyvpiac” átrendezésének problémája szorosan kötődik mindehhez. Voltak rá kimondható indokok.

Szürreális mennyiségű tankönyvféleség (valójában kit is zavar?), szakmaiság helyett piaci érdekek szerinti tankönyvhasználat, az a tény, hogy az elmúlt másfél-két évtizedben valójában a virágzó kínálat ellenére is két-, legfeljebb három tankönyvet használt tantárgyanként szinte az egész magyar iskolarendszer. Ezen kívül nehezen kérdőjelezhető meg annak a létjogosultsága is, hogy a rendszer működtetéséért és színvonaláért felelős hatáskörben *létezen* állami tankönyvkiadás. Ráadásul az eszement tempójú és mennyiségű tankönyvírás nem is vallott kudarcot: a legalább átlagos szintet mindenhol hozta az új kiadó – a közszájon forgó hibák pedig alighanem

elhanyagolhatóak azokhoz képest (nemegyszer pedig azonosak azokkal), amelyek az évtizedeken át senkit nem érdeklő korábbi kötetekben rejtőztek. A többi szereplő legyilkolása azonban nem egyszerűen kultúrbotrány, hanem hatalmi szempontból

is teljes mértékben *értelmetlen* lépés. Ha úgyis van kerettanterv, ha úgyis két-három könyv határozza meg a piacot, ha úgyis állami megrendelés fogja irányítani a piaci mozgásokat, akkor a már említett hatalmi gőgön kívül mi értelme is van, akár saját inerciarendszerében is ennek a lépésnek?

A tantervi reform nem megy egyik napról a másikra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne kellene holnap hozzálátni. Csakúgy, mint a többi egyértelmű korrigálni valónak. A sietség, mely a 2010–2016 közötti oktatás- és egyéb politikát jellemezte, ha korábban nem, most már mindenképp indokolatlan, pontosabban a fejjel a falnak rohanás gesztusa helyett (legutóbb a bármilyen korszerű és innovatív önértékelési rendszer indokolatlanul hirtelen bevezetése) az abban rejlő energiát és tenni akarást a mielőbbi és minél intenzívebb változtatásba érdemes fektetni. S érdemes még egy irányban megfontolni 2015–2016 fordulójának eseményeit. Gondolhat bárki bármit a hazai pedagógustársadalomról. Öltözködéséről, értelmiségi voltáról, képzettségéről, igényeiről, felelőségéről. Egy azonban bizonyos. Nélkülük, a 2011-es törvény koncepciójában még önálló életpályamoddellel kecsegtetett, s aztán minden szempontból hoppon maradt *intézményvezetők* és a százötvenezer, a köznevelési rendszer állandó testét alkotó *pedagógus* nélkül a rendszer sem át nem alakítható, se nem működtethető. Vagy hallgatni kell rájuk, vagy meggyőzni őket, és azután együtt dolgozni. A meggyőzés sem lehetetlen, de a sikeres kommunikáció és az együttműködés nélkül a legtökéletesebben kigondolt rendszer is működésképtelen lesz. Ez is. Együtt pedig még egy kevésbé működőképesség is békében működhet. Ez is.

alapvetően nem a neveléstudomány a felelős a jelenleg kialakult helyzetért

FALUS IVÁN

A pedagógusok válság-érzetének néhány oka

Nem állítom, hogy a jelenlegi helyzet kialakulásának az okát tudom megragadni, aligha lehet egyetlen okról beszélni, számtalan ok van.

Csalódást kell okoznom abban a tekintetben is, hogy nem a neveléstudomány felelőségét fogom a középpontba állítani, ugyanis alapvetően nem a neveléstudo-

mánya felelős a jelenleg kialakult helyzetért. A neveléstudomány saját eredményeit és a nemzetközi tapasztalatok integrálása, adaptálása alapján megfogalmazott javaslatokat az

oktatáspolitikai rendelkezésére bocsátotta. Az oktatáspolitikai viszont róluk vagy nem vett tudomást, vagy a maga torz rendszere által torzította, hatástalanította őket.

Nem állítom, hogy az életpályamoddellel, a pedagógusok szakmai ellenőrzési rendszere vezetett a víz kicsordulásához, de az bizonyos, hogy a pedagógusok önellenőrző csoportjainak létrehozása a maga centralizált, erőszakos, bürokratizált módján, egy nagy csepp volt ebben a bizonyos pohárban.

A túlcentralizált rendszer autokratikus (harcos, arrogáns), tanulásképtelen üzemmódja vezetett ahhoz, hogy a jó ötletek is a visszájára sültek el. A valós problémák átgondolt – a különböző felfogású szakemberek, gyakorló pedagógusok bevonásával történő – megoldása helyett túlzott, kártékony reakciókkal válaszolt az oktatáspolitikai.

HELYES PROBLÉMAFELISMERÉS – KÁRTÉKONY MEGOLDÁS

A Nat átalakításakor, a kerettantervek elkészítésekor jelszóként fogalmazódott meg: „nem kompetenciákat, hanem ismereteket tanítunk.” A korábbi, „liberális” indíttatású tanterv nem zárta ki annak a lehetőségét, hogy a kompetenciák fejlesztését a pedagógusok esetleges tartalmakon végezzék, az érettségiken is előfordultak ilyen példák. Ahelyett, hogy a szükséges „finomhangolást” elvégezték volna, alapjaiban átalakították a Nat-ot, teletömködve azt a gondolkodás fejlesztését háttérbe szorító, sokszor kétes ideológiát megtestesítő tartalmakkal. „A múltat végképp eltörölni” szellemében még az is elkerülte a figyelmüket, hogy a kompetencia egyik összetevője a képességek és attitűdök mellett éppen az ismeretek.

A „jó problémafelismerés – kártékony megoldás” újabb példáját jelentette a tankönyvpiac felváltása központilag megrendelt és előállított tankönyvekkel. A problémafelismerés helyes volt, a tankönyvpiac burjánzott. A kelletnél több kiadó a kelletnél több tankönyvet bocsátott ki. A szakma (ne használjuk a tudomány szót) kidolgozta az akkreditációnak a nemzetközi gyakorlatot is figyelembe vevő rendszerét, sőt a pedagógiai rendszerek, azaz a tankönyvek mellett az oktatást támogató, célszerűen összeválogatott eszközök egységes rendszerének kidolgozására és akkreditálására szolgáló eljárásmodokat is. Ezeknek az eszközöknek a birtokában ki lehetett volna választani a piacon fellelhető számos tankönyvből azt a néhányat, amely lehetővé tette volna, hogy

a különböző tanulóknak, eltérő felfogású tanároknak megfelelő segédeszközök álljanak rendelkezésre. Ezeket a produktumokat az Educatio, az Oktatási Hivatal meg is jelentette, de az oktatáspolitikai érzéketlen maradt velük szemben. (Oktatási Hivatal (2015): *Köznevelési akkreditációs eljárások nemzetközi gyakorlata*. Budapest. 236 o. ISBN 978-615-80018-5-4; Educatio Kft. (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Budapest. 268 o. ISBN 978-963-9795-50-1)

Helyesen felismerték, hogy baj van a fiatalok és a felnőtt lakosság edzettségével – helyes volt a problémafelismerés, de

káros a mindennapos testnevelésnek a feltételek megteremtése nélküli bevezetése

káros a mindennapos testnevelésnek a feltételek megteremtése nélküli bevezetése.

Helyesen felismerték, hogy az esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez, a méltányos oktatáshoz hozzá-

járul, ha az iskola több segítséget nyújt a szülőknek a gyermeknevelésben – bevezették az egész napos iskolában tartózkodást, a változatos fejlesztő jellegű tevékenységek, az önkéntes tevékenységválasztást lehetővé tévő valódi egész napos iskola helyett.

Helyesen felismerték, hogy a többszöri osztályismétlő gyerekek és környezetük számára nem sok haszonnal jár, ha ők ismételten ugyanazt a tananyagot igyekeznek ugyanúgy elsajátítani – a számukra megfelelő, fejlesztő tanulási környezet megteremtése helyett 16 évre csökkentették a tankötelezettséget.

32 órás benn-létre kárhoztatták a pedagógusokat az országos átlagban 0,75 négyzetméteres tartózkodási helyet biztosító, érdemi munkára alkalmatlan tanári szobákban. A pedagógus készülése az iskolában eltöltött órák utánra, otthonra maradt.

ELŐMENETEL BUKTATÓKKAL

És most térjünk át az életpályamodell kérdésére, amelynek a bevezetését módomban állt közvetlen közlőre figyelni, sőt, az alapjául szolgáló kompetenciarendszer kidolgozásában aktívan is részt venni.

A kutatók által kidolgozott modell szemléleti alapja azon nyugodott, hogy a pedagóguspályán is, mint sok más szakterületen (orvos, mérnök, jogász, egyetemi oktató stb.) a diploma után megvalósul egy folyamatos szakmai fejlődés, amelynek erkölcsi és anyagi elismerésére is szükség van. Másik alapelvünk az volt, hogy az előmenetelt nem az elvégzett továbbképzések,

a megszerzett végzettségek, hanem az iskolában hasznosuló tudás alapján lehessen elérni. Az iskolában hasznosuló tudás értékelésének eszközeként javasoltuk a munka menetében megszületett, folyamatosan gyűjtött dokumentumokat tartalmazó portfóliót.

Miért lett ebből az alpból a jelenlegi problémák egyik okozója?

Az EMMI érzekelte, hogy a pedagógusok bérhelyzete akut probléma. Ahelyett, hogy egységes béremelést hajtott volna végre, összekapcsolta azt az előmeneteli rendszer bevezetésével, nem hagyta, hogy ez felmenő rendszerben alakuljon ki, ezzel többszörösen is sértette a pedagógusokat:

- először a beígért, az életpályával összekapcsolt béremelés összegének csak a 60 százalékát adták oda, a többi három évre elosztva;

- a bérek értékállóságának garanciájául beígért, a minimálbérrel való összekapcsolást megszüntették;
- kezdetben minden pedagógust, függetlenül felkészültségétől, az oktatásügyért kifejtett tevékenységének színvonalától, elért eredményeitől, a számukra joggal megalázó, pedagógus 1. fokozatba sorolták (ez nem csak erkölcsileg volt sérelmes, hanem számukra a beígért és elvárt

béremelésnek csak a töredékét jelentette);

- a jelentős tudást felhalmozott, innovatív tevékenységet kifejtő pedagógusok csak hosszas procedúra után jutottak el a pedagógus 2. fokozatba, az első két évben a mester fokozatba kerülésnek csak egyetlen útja állt nyitva

előttük, a szakértői kategóriába lépés, azaz a szaktanácsadói munka vagy tanfelügyeleti munka vállalása;

- később, az elmúlt évben mód nyílt a mesterfokozatba lépésre egy pilot eljárás keretében, majd a mentori szakvizsgát tettek számára (ennek buktatóiról a validáció (beszámítás) kapcsán még említést tesztek);
- a portfólió elindítását úgy képzeltük el, hogy a rendszer bevezetésének kezdetén a pedagógusok figyelmét felhívják arra, hogy folyamatosan gyűjtsék munkájuk dokumentumait, reflektáljanak azokra, majd, amikor minősítik őket, ezekkel a dokumentumokkal, amelyek a mindennapi munka termékei, illusztrálják felkészültségüket; ehelyett, a portfólió segítségével történő minősítés megcsúfolásaként, a szerves fejlődést nem bevárva, visszamenőleg, rohammunkában írták a portfóliókat.

az iskolában hasznosuló tudás értékelésének eszközeként javasoltuk a munka menetében megszületett, folyamatosan gyűjtött dokumentumokat tartalmazó portfóliót

MESTERTANÁRI ILLETMÉNY – VAGY TÚLMUNKABÉR?

Az előmeneteli rendszer kidolgozásakor a magasabb színvonalú teljesítmény honorálását és erkölcsi elismerését képeztük el. Ehelyett évente munkaszerződést kötnek a mestertanárok közül a szakértőkkel. A szerződésben a munkának ellenértéke nincs, a mestertanári illetményt tekintik annak. Jelenleg a szakértők terhelése a hatalmas bürokratikus teher miatt jelentősen meghaladja a mestertanári illetmény ellenértékét, és ekkor még nem beszéltünk a magasabb szintű pedagógiai munka honorálásáról.

A szakértők és a többi mesterpedagógus is, munkája egy részének ellátásához, azaz a tanfelügyeleti munka elvégzéséhez, a szaktanácsadáshoz munkaidő-kedvezményben részesül. Ezt az iskola számára kieső munkaidőt az OH, mely a szakértőket foglakoztatja, nem téríti meg. Következésképpen a „jó” iskolák (feltételezzük ezt), ahonnan a szakértők kikerülnek, fizetik az OH helyett a munkaidő-kedvezményt, a munkát pedig a többi kolléga között kell megosztani.

Másik oldalról kétségbe szokták vonni, hogy valóban a legjobb pedagógusok, az arra legalkalmasabbak-e a szakértők. A kapkodás itt sem vált az ügy hasznára. A szakértőket nem „delegálta” a szakmai munkaközösség, a tantestület, de még az intézményvezető is csak a minősítési eljárásban való részvételéhez adta a hozzájárulását. A minősítés aligha lehet alkalmas a személyiség, az alkalmasság megítéléséhez. Így sok kiváló ember mellett alkalmatlanok is bekerülhettek a szakértői gárdába.

sok kiváló ember mellett alkalmatlanok is bekerülhettek a szakértői gárdába

a minisztérium az egy ellenszavazat által képviselt gondolatokat tette magáévá

Az előmeneteli rendszer negatívumai között kell említenünk a kvótarendszert, aminek a következtében sok kiváló pedagógus, aki nem került be a pilot programba, csak hosszú évek után juthat el méltó helyére.

MEGHALLGATJUK AZT, AKI A FÜLÜNKNEK KEDVESET MONDJA

A kormányváltást követően a minisztérium létrehozott egy szakértői testületet, amelynek résztvevői alapvetően minisztériumközelieliek voltak. A néhány „kivülálló” kévéssé tudta érvényesíteni elképzeléseit, de az ilyen módon elkészült állásfoglalás sem felelt meg a megrendelőnek, azt átalakították, és a résztvevők nehezen ismertek rá a későbbi minisztériumi anyagokban a saját előterjesztésükre. A bolognai rendszerű tanárképzést anélkül cserélték fel az osztatlan kétszintűre, hogy az előző hatékonyságával kapcsolatban bármilyen mérést, vizsgálatot végeztek volna.

Később a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága foglalkozott a kétszintű képzés sajátosságával. Egy ellenszavazattal hozott döntést. A minisztérium az egy ellenszavazat által képviselt gondolatokat tette magáévá.

Az érettségizettek tanárképző intézményben folytatandó tanulmányokra való alkalmasságának vizsgálatát határozta el a minisztérium. A kérdés ugyancsak az MRK Pedagógusképzési Bizottsága elé került. Pszichológusok és pedagógiaoktatók is úgy ítélték meg, hogy az alkalmasság 18 éves korban a képzés megkezdése előtt,

egy adott pillanatban nem állapítható meg. A képzésbe kell olyan feladatokat beépíteni, amelyek a jelölt és az intézmény számára is világgossá teszi a pályára való alkalmasságot. Az elmúlt években az összes tanárképző intézményben verejtékes munkával folytatták le az alkalmassági vizsgálatokat. A több ezer elvégzett alkalmassági vizsgálat után, a fellebbezések lezárultával tíz alatt volt azoknak a száma, akiket kiszűrt az alkalmassági vizsga. Ők is csak azért jutottak erre a sorsra, mert nem fellebbeztek.

És a mostani kerekasztal-tárgyalásokra vajon tendenciózus válogatás nélkül hívták meg a szervezeteket? Nem azért jött-e létre a Civil Közoktatási Platform, mert nem látszott biztosítottnak a kerekasztalnál érdemi részvételük?

a jogi szabályozás hiányosságaira hivatkozva a kollégák lemaradtak a minősítésről

loma vagy tanúsítvány jogilag azonos-e, elismerhető-e, hanem arra, hogy az azzal igazolt tudás megfeleltethető-e, beszámítható-e.

Egy mestertanári előmenetelt biztosító eljárásnak előfeltétele volt a mentori szakvizsga. Több kolléga más irányú szakvizsgáját kiegészítette a mentortanári speciális résszel. Evidens lett volna az előzőekben szerzett általános szakvizsgai rész beszámítása (validálása). E sorok írója félszáz levelet írt és kapott az OH, az EMMI különböző illetékeseitől. Többen elismerték,

hogy a validációs eljárás erre szolgálna, de a jogi szabályozás hiányosságaira hivatkozva a kollégák lemaradtak a minősítésről. Ehhez a témakörhöz is szolgáltatott a nevelés-tudomány szintetizált

eredményeket: Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás*. SZTE JGYPK FI; Derényi András és Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.

Más: A gyakorlonki időszakban a minősítő vizsgát megelőzően két éves gyakorlathoz kell szereznie a kezdő tanárnak ahhoz, hogy vizsgára bocsátható legyen. Ez szigorúbb kitétel, mint a legtöbb európai országban, de elfogadható. Rendelkezzen valaki kellő gyakorlattal mielőtt a pedagógus 1. címet megszerzi. Egy kollégánőt kiemelkedő munkája elismeréseképpen az egyik községi iskolából áthívták a megyeszékhely gyakorlóiskolájába. Az egyik jogszabály lehetővé teszi a gyakorlonki két év különböző intézményben történő letöltését, de egy másik nem. A POK természetesen nem tette lehetővé a kiemelkedő kollégánő számára a vizsga letételét. Milyen racionális érv szól emellett? Másfél év gyakorlata kárba veszett, 2016 helyett 2017-ben teheti le a gyakorlonki vizsgát.

A BÜROKRÁCIA FELFALJA A RÁCIÓT

Az elmúlt évtizedben egész Európában, így Magyarországon is komoly erőfeszítéseket tettek a nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozására. Számos HEFOP és TÁMOP pályázat keretében sok szakember, ha tetszik a tudományok képviselői, kidolgozták a Magyar Képesítési Keretrendszert. Ennek egyik haszna az, hogy össze lehet hasonlítani az országon belül és azon kívül is az egyes képesítések szintjét. Ez alapot szolgáltat arra is, hogy a korábban szerzett tudást, származzon az formális vagy nem formális képzésekből, be lehet számítani, el lehet fogadni egy újabb képesítés kibocsátásakor. Ez az eljárás tehát nem csupán annak az eldöntésére alkalmas, hogy egy korábban megszerzett dip-

A két példa az oktatásirányítás rugalmatlanságát, az észszerűséggel szemben a bürokratikus falak meglétét illusztrálja.

A diszfunkcionális, a visszajelzések, az új eredmények befogadására képtelen oktatásirányítás következményeire vonatkozó példákból ízelítőül talán ennyi is elegendő. Példáinkból valószínűleg az is kiderült, hogy a szakma, a neveléstudomány megannyi produktumot bocsátott az oktatásirányítás rendelkezésére, a fogadókészség azonban hiányzott.

E pesszimista kicsengésű sorok írása közben szólalt meg az államtitkár, abbéli reményét megfogalmazva, hogy a kerekasztal és a Civil Közoktatási Platform gondolatai összeérnek, hiszen csak egy magyar közoktatás létezik.

Valóban, nem a másként gondolkodók ellen kellene harcolni, hanem a gondolatokat egyeztetve, közösen, a magyar oktatás ügyéért.

VEKERDY TAMÁS

„a piros gomb legyen a főnök asztalán”

Levél

Kedves Géza!

Most elővettem újra az eredeti kérdéseket, kéréseket az én marginális jegyzetimmal, és gondosan újra elolvastva megakadtam ott, hogy az alapkérdés az, hogy mi okozta a kialakult helyzetet.

Ezt a jelenlegi kialakult helyzetet elsősorban az okozta, hogy nem hallgatva a Fidesz oktatási szakembereire sem, egyetlen egy szempont érvényesült, hogy gyerektől és tanártól függetlenül a teljes közoktatás is legyen a centrális erőter része, a piros gomb legyen a főnök asztalán. Államosítás, centralizálás. Hiába rendezett a Fidesz oktatási

kabinetjének és akkor még az Országgyűlés Oktatási Bizottságának vezetője, Pokorni Zoltán Pálinkás Józseffel, az Akadémia elnökével összefogva háromnapos konferenciát arról, hogy mit mondanak a tények, hogy szembeszálljon a köznevelési törvény örületével, hiába mondta, hogy ez a törvény rossz, hiába mondta, hogy a nemzeti alaptanterv taníthatatlan, túlszűfolt, mindenben az lett, amit a Legfelsőbb Akarat elképzelt. Visszaállított 16 éves korhatár, zsákutács iskolázás, lebutított szakképzés, mindenben az ellenkezője egyrészt annak, amerre ma a világ megy, másrészt ellenkezője mindannak, amit gróf Klebelsberg Kunó valaha is akart és megpróbált megvalósítani. Most csökkentették a gimnazisták és egyetemisták számát, a jeles gróf növelte. Most zsákutácsá tették az iskolázást, hogy kevesebben juthassanak középiskolába, Klebelsberg Kunó megnyitotta (a nyolcosztályos általános iskola tervével és a reálgimnáziummal stb.) Mindenki tudta és megmondta, hogy egy ekkora rendszert nem lehet centralizáltan irányítani, de a legfőbb elv érvényesült, a „demokratikus centralizmus,” az a gondolat, hogy megbízni jó, de ellenőrizni még jobb. Mindenki megmondta, hogy ez totális csőd. De a fentiekén kívül így lehetett százmilliárdokat kivenni a közoktatásból és a felsőoktatásból.

Mindez: nemzetrontás.

Ehhez képest a neveléstudomány szerepe, felelőssége (ami nincs neki!), feladata és lehetőségei – smafu.

Nem, kedves Géza, nem szakmai részletkérdésekről van szó – bár a szakmával is minden szembe megy –, hanem gyereket és tanárt nem tekintő rombolásról.

És ez nem politikai és nem pártkérdés – sokan imádják a centralizálást az úgynevezett baloldalon, a szocialistáknál is, bár ezeknek az oldalaknak ma Magyarországon semmi értelme, bárcsak volna Ma-

gyarországon egy jobboldali konzervatív párt, mint ahogyan nincs, és bárcsak volna egy baloldali szociáldemokrata párt, mint ahogy az sincs.

Mindig sok bajom volt az iskolával, ezeket mindig is soroltam, itt azonban valami másról van szó, dilettáns és a humánumot sértő akarnokságról.

Ezért nem tudok hozzászólni az általatok kért módon a témához.

DR. IKER JÁNOS

Gondolatok a pedagógusképzésről

A pedagógusképzés jelentőségét mutatja, hogy az Európai Unió szakértői bizottságot hozott létre 2005-be a tárgykör elemzésére. Ebben a bizottságban Magyarország is részt vesz 2008 óta. Mind a bizottság dokumentumai, mind a Magyarországon zajló viták és fejlesztési projektek azt mutatják, hogy az új típusú pedagógusképzés (beleértve az óvodapedagógus- és tanítóképzést is) sikeres megvalósításában – a szerkezettől függetlenül – négy tényező különösen fontos szerepet játszik:

1. a képzők minősége,
2. a kutatásra, tudományos eredményekre alapozott képzés,
3. az iskolai gyakorlat, az iskolák szerves kapcsolódása a képzéshez,
4. a pedagógus-életpályamodell, amely a képzést, a vezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerré változtatja.

A KÉPZŐK MINŐSÉGE

A képzők minőségének elemzésekor figyelembe kell venni, hogy Magyarországon sok, heterogén minőségű felsőoktatási intézményben folyik pedagógusképzés, állami, egyházi és magánintézményekben összesen több mint 30 helyen.

A képzés a nagyszámú önálló, nagyfokú autonómiát élvező intézményben központi eredményességvizsgálat vagy más alapvető kontrollmechanizmus nélkül zajlik. Nagy kérdés, hogy az új képzési rendszerben a korábbi mechanizmusok mellett biztosítható-e a magas színvonalú, a követelményekkel összhangban lévő tanárképzés.

Az EU Szakbizottság állásfoglalása alapján a pedagógusképző intézményekben olyan minőségbiztosítási rendszert kell létrehozni, amelybe beépül az új kompeten-

cia-követelményekre való felkészítés. Ahhoz, hogy ilyen rendszer kiépüljön, célszerű figyelembe venni a pozitív külföldi tapasztalatokat, illetve mindenképpen szükséges, hogy a pedagógusképzés tanszékei, intézetei, gyakorló műhelyei erősebb

szükséges, hogy a pedagógusképzés tanszékei, intézetei, gyakorló műhelyei erősebb pozíciót foglaljanak el az egyetemi képzési rendszeren belül

pozíciót foglaljanak el az egyetemi képzési rendszeren belül. Nélkülözhetetlen, hogy a képzésbe szervesen beépüljenek a kompetencia alapú oktatásra való felkészítés módszereihez kapcsolódó kurzusok és az informatikai kompetenciák mindennapos használata. Erre a pedagógia-pszichológia, módszertan oktatói, a gyakorlóiskolák vezetőtanárai, a leendő partneriskolák mentortanárai mellett a pedagógusképzésben a diszciplínák oktatóit is egységes rendszerben kell felkészíteni, hiszen valamennyien

a hallgatók szakmai fejlődését segítik, és felelősségük közös.

Egyre több külföldi kutatás és hazai vizsgálat igazolja azt, hogy a hallgatók pedagógussá válását, szakmai kompetenciájának kialakulását legalább annyira befolyásolja az, ahogyan őket a képzés során oktatják, mint az, amit nekik a korszerű vagy hatékony tanításról tanítanak. Ezt alátámasztandó, vizsgálatok mutatják, hogy a végzett tanároknak a gyermekek fejlődéséről, tudásáról, a tanulásról alkotott nézetei alig különböznek a laikusokétól (pl.: *Hercz*, 2005). Különösen nagy felelősséget viselnek a módszertanok oktatói. Ugyanakkor „a hazai szakpedagógiai teljesítmény nemzetközi összehasonlításból egyértelműen kitűnő fejletlensége a szaktudományok (például a fizika módszertana tekintetében a fizikusok) felelőssége.” (*Patkós*, 2010, 72. o.)

Sajnálatos, hogy az utóbbi években, évtizedekben a módszertanoktatók közül is (kevés kivétellel) eltűntek a középiskolákban is tanító, kiváló tanárok (a pedagógia-pszichológia területén talán még rosszabb a helyzet). Ilyen módon a képzők a jelenlegi tantermi gyakorlatra, a diákok problémáinak kezelésére, a tantárgy iránti motiváció és pozitív attitűdök kialakítására nem tudnak hatékonyan felkészíteni.

A KUTATÁSRA, TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEKRE ALAPOZOTT KÉPZÉS

A kutatásra, tudományos eredményekre alapozott képzés megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusképzést támogató

tudományos műhelyek létrehozása, a meg-lévők megerősítése. Az oktatás tudásbázisá-nak kialakulásában két fontos tényezőt kell figyelembe vennünk: az egyik a nevelés-tudományi kutatás, a másik az előző ponthoz kapcsolódva a képzők képzése. Ennek megvalósítása nem könnyű, hisz a rendszer meglehetősen alulfinanszírozott. Egy 2008-ban készült elemzés azt mutatja, hogy 28 tanár-, illetve tanító-, óvodapeda-gógus-képzést folytató intézmény 463 pe-dagógia-pszichológia területen dolgozó

az utóbbi években,
évtizedekben a
módszertanoktatók közül is
(kevés kivétellel) eltűntek a
középiskolákban is tanító,
kiváló tanárok

munkatársa 80%-ának nincs interneten elérhető publikációja, és mintegy 11%-nak van 10-nél több elérhető, felhasználható tanulmánya. (*Tóth*, 2008) A Google adatbázisait vizsgálva hasonló megállapításokat tehetünk a szak-módszertani, szakpedagó-

giai területre is. A pedagógia-pszichológia, illetve a szakpedagógiának a közoktatási gyakorlattal való együttműködésére abból is levonhatunk negatív következtetéseket, hogy a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos kutatások elenyésző számban jelennek meg a pedagógusképző intézmények körében. Ha nincsenek a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások, a programok bevezetéséhez szükséges hatásvizsgálatok, „ha a nevelés-tudomány külföldi eredményeinek nyomon követése nem követelmény, akkor az igen jelentős hazai és nemzetközi erőforrásokkal kikísérletezett kompetencia alapú oktatási modell nem épülhet be a tanár-képzésbe, és a hatásos új paradigmák nem élnek túl a kísérletezés fázisát.” (*Kárpáti*, 2008, 202. o.) A fentiek miatt nagy jelentősége lenne annak, hogy az intézményi kutatásokban nagyobb szerepet kapjanak a tanárképzés szakemberei és a pedagógia-pszichológia-módszertan oktatását olyan szakemberek végézzék, akik ezeken a terü-

leteken a kutatásnak is aktív résztvevői; egyben kapcsolatot tartanak a közoktatási gyakorlattal. Ezzel felgyorsulhatna az új tudás beáramlása a képzésbe a saját eredmények és a nemzetközi szakirodalom nyomán követése alapján. A gyakorlattal való kapcsolattartás pedig biztosíthatná, hogy a képzésben alkalmazott tudományos ismeretek, módszerek hatással lesznek a közoktatásra, a gyakorlati képzésre.

AZ ISKOLAI GYAKORLAT

Az iskolai gyakorlat szerepe minden tanárképzéssel foglalkozó hazai és nemzetközi tanulmányban kiemelt helyet foglal el. Világosan látszik, hogy a tanárképzés tömegessé válását nem kísérte a gyakorlóléhelyek számának arányos növelése, sem pedig a gyakorlat nemzetközi trendekhez, társadalmi igényekhez való alakítása. A korábban alkalmazott kettő-négyhetes iskolai gyakorlatok nem alkalmasak a hallgatók iskolai munkába való teljes beavatására, még a szaktárgyi, tantervi gyakorlat részletes megismerésére sem. Éppen ezért fontosnak tűnt a bolognai típusú tanári mesterképzésben a féléves, az egyciklusú tanárképzésben az egyéves összefüggő külső iskolai gyakorlat. Ennek a gyakorlatnak a célkitűzései egyértelműen pozitívak. Ugyanakkor a végrehajtáshoz nincs meg a megfelelő eszközrendszer, pénzügyi fedezet és a gyakorlaton lévő hallgatók státusza, iskolai munkája pontos szabályozást igényel-

ne, mert különben elvesztegetett év lesz, és lehet, hogy éppen ekkor szerez olyan rossz tapasztalatokat a pedagógusjelölt, melyek esetleg eltérítik a pályától.

a pedagógia-pszichológia-módszertan oktatását olyan szakemberek végezzék, akik ezeken a területeken a kutatásnak is aktív résztvevői; egyben kapcsolatot tartanak a közoktatási gyakorlattal

A PEDAGÓGUS-ÉLETPÁLYAMODELL

A pedagógusképzés és továbbképzés kapcsolatáról érdemes megemlíteni,

hogyan az európai uniós dokumentumokban terminológiailag három összefüggő dolog van: 1. ITE (initial teacher education = tanárképzés), 2. induction (= bevezető támogatási rendszer, ami csak részben egyezik a mi gyakorlonki rendszerünkkel) és 3. CPD (continuous professional development = nálunk ez a tanártovábbképzés, ami persze nem egészen ugyanaz. Az egész tulajdonképpen egy életpálya-kontinuumba helyeződik.)

Ahhoz, hogy a fentiek Magyarországon is jól működjenek, az eddiginél hatékonyabb módon kell építeni a pedagógusképzés műhelyeire (egyetemek, főiskolák)

a szolgáltatások, a kutatások és az eredmények hasznosítása terén.

Ugyanakkor építeni kell a mentorálással segített tanári öntevékenységre, a pedagógus csapatok munkájára, és ki kell alakítani – szakmai koordináció

a gyakorlaton lévő hallgatók státusza, iskolai munkája pontos szabályozást igényelne, mert különben elvesztegetett év lesz

mellett – a jó gyakorlatok közvetítésének, disszeminációjának hálózati kereteit. A fentiekhez kapcsolódva a megvalósításban feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a közoktatásban és a pedagógusképzésben olyan módszertani megújulásra van szükség, amely épít a nemzeti hagyomá-

nyokra, szolgálja a kutatási eredményekre támaszkodó, modern szemléletű képzést, továbbképzést és mindenekfelett gyakorlatközpontú. Ehhez nélkülözhetetlen a pedagógusképző intézmények és a közoktatási intézmények együttműködését segítő hálózati szervezet kiépítése. Ezen feladatok megoldásához a jelenleg működő Pedagógiai Oktatási Központok nem alkalmasak. Támazkodni lehetne viszont a TÁMOP programokban kialakított szolgáltató és kutató központokra. Ezek a regionális szolgáltató és kutatóközpontok pedagógusképzést folytató egyetemeken vagy főiskolákon működnek, és a megyei szakmai szolgáltatókkal együttműködve fontos összehangoló és megvalósító szervezeti lehetnek a pedagógusképzés gyakorlati oldalának és a továbbképzéseknek. Egyben ebben a partneri együttműködésben a felek a közoktatási intézmények körében kialakíthatják a jó gyakorlatok átadásának

a „jó gyakorlatok”
önmagukban nem
léteznek, ezek mindig
pedagógusközösségekhez,
személyekhez
kapcsolódnak

rendszerét, mint a pedagógus-továbbképzés hatékony és gyakorlatorientált szisztémáját. Természetesen a „jó gyakorlatok” önmagukban nem léteznek, ezek mindig pedagógusközösségekhez, személyekhez kapcsolódnak, de kellő szakmai mentorálással és koordinálással jól átvihetők más intézmények, pedagógusközösségek tevékenységébe. Ehhez – mechanikus másolás nélkül – felhasználhatjuk a német Sinus-program tapasztalatait. (A program elsősorban a matematikatanári professzió hatékonyságának fejlesztése érdekében jött létre Németországban, és megannyi más programmal szemben egyetlenként állta ki az idők próbáját, a nemzeti megvalósítás szintjére kerülve. Az ilyen típusú hálózati együttműködés jótékonyan befolyásolhatja a felsőoktatás és a közoktatási intézmények új típusú kapcsolatát és az életpályamodell szakmai átalakításához is fontos tapasztalatokat adhat.

IRODALOM

- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, **105**, 2. sz. 153-184.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 195.
- Patkós András (2010): Az együttműködés hiánya: a hazai természettudományi tanárképzés csődje. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 70-72.
- Tóth István (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel*. Letöltés: http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia_2008_tanulmany_080517.pdf (2016. 03. 04.)

MELEG CSILLA

„Számomra az ISKOLA szent hely”

Levél

Köszönöm a személyes megszólítást és a felkérést. Igazán sajnálom, de a közoktatás mindennapjaiban már nagyon régóta nem veszek részt. Ami pedig a jelen helyzet tudományos megközelítését illeti: ma sem mondhatok mást, mint amit a lelki egészség vonatkozásában a neveléstudomány szakfolyóirataiban és könyveimben korábban kifejtettem. Lehet, hogy érzelgősnek gondol, de számomra az ISKOLA szent hely a diákokkal, szüleikkel és a pedagógusokkal együtt. Nem üzem és nem gyár, sokkal inkább templom. Ezért nem álltam meg korábban sem a kritikai szociológia által kínált végkövetkeztetéseknél, hanem a feltárt problémák ismeretében olyan utat kerestem, melyen a tudományos gondolkodásmód és eszköztár, valamint az iskolai gyakorlat egymásra talál. Az eredmény pedig nem matematikai statisztikai táblázatok cellái hordozták, hanem az iskolai éveken is túlmutató találkozások jóérzése, az iskolában megtapasztalt, gyakorolt és interiorizálódott kapcsolati kultúra más környezetben is ható érvényessége hitelesítette.

Mostanában még többször gondolok hálával arra a néptanítóra (és sok-sok kortársára), aki édesapámban meglátta és segítette szüleitől eltérő jövőjének megtalálását. Boldog vagyok, hogy saját iskolai éveimre gondolva (beleértve az egyetemeket is) ma is fel tudom idézni az új tanévek várásának izgalmát, új tankönyveim illatát, új tanáraimmal (majd

oktatóimmal) való találkozásaim minden tanulságát. Egyszerűen csak annyit, hogy szerettem iskolába járni és a tanáraimtól mindig volt mit megtanulnom. Természetesen azt is, hogyan mit nem tennék soha. Sztéhlo Gábor Gaudiopolisának egy volt lakója azt mondta, hogy ott minden gyerek azt gondolta, ő személy szerint a legfontosabb a gyermekköztestársaság vezetőjének. Én ugyanígy emlékszem valamikori tanáraimra, oktatóimra. Miért válnék hát Bolond Istókká?

Őszintén remélem, hogy a józan ész és érzelem még azelőtt felülírja a csatazajt, mielőtt visszafordíthatatlan és maradandó sebeket szerezve vesztesként tekintene egymásra diák, pedagógus és szülő.

UGRAI JÁNOS

Aquincumi anabázis, avagy tévelygések a tudományok világában

Írni éppen csak tanuló elsősök formálják öntudatlanul a szót: Aquincum. Tizenkét évvel idősebb, érettségi előtt állók tanára panaszkodik, diákjai számára az is nehézséget okoz, hogy eltalálják: melyik kontinensen lehet Aquincum.

Sok ilyen teljes kört tudunk példaként említeni az iskola kudarcai közül. Műveltségközvetítő szerepét, szocializációs vagy társadalmi integrációs feladatellátását

nehézséget okoz,
hogy eltalálják: melyik
kontinensen lehet
Aquincum

illetően éppen úgy súlyos kételyeink támadnak, mint a különböző szakmákra való felkészítésben játszott szerepe kapcsán. Tanárom, közvetlen kollégám, Knausz Imre érvel meggyőzően amellest, hogy az iskola egészen súlyos legitimációs válságba

sodródott – nemcsak a diákok, hanem a szüleik sem látják sok értelmét az iskolai erőfeszítéseknek, sőt a tanárok sem. Az iskolában elsajátítható tananyag szinte semennyire nem rímel a külső környezet kihívásaira, semennyire nem segíti elő a gyorsan változó világhoz és ismeretekhez való igazodást, az egyén rugalmasságát. A maga merevségével inkább csak akadályozza azt, s ezzel azokat a kétségeken túl fontos információkat, összefüggéseket, tananyag-tartalmakat is (el)híteleltelenti, amelyeket tényleg az iskolában lehet(ne) a leghatékonyabban megtanulni, megérteni.

Az persze csak az egyik baj, hogy elszárguld a világ az ablakok alatt, előtt – s hogy ezeken az ablakokon egy valamire való iskolában még kinézni is csak ritkán szabad, hisz a bámészködés zavarja a munkát. A pedagógiailag elavult módon berendezett iskola is tud ideig-óráig csodákat feltárni a diákok előtt, ha a tanárok akár rejtett tantervi eszközökkel közösséget építenek osztályaikból, vagy saját világuk, érdeklődési területük legértékesebb elemeivel mintegy mellékesen, de konzekvensen megismertetik a tanulókat. Ez a lehetőség azonban szintén eltűnőben van, ha nem lehetünk biztosak abban sem, hogy az Aquincumot a gyerekek hivatalból leíró pedagógus meg tudna-e felelni az Aquincumot érintő érettségi vizsgakérdésre. És ha erre sincs garancia, akkor miként is várhatnánk el, hogy legalább a tanárok megnyugtató választ adjanak arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen minek tanítanak bármit is Aquincumról. Ha pedig erre a minek? kérdésre rendre elmarad az érvényes válasz, akkor előbb-utóbb a hogyan?, miként?, milyen módszerekkel? kérdésekre is kizárólag rossz megoldások szülehetnek.

válságos helyzetet előidéző pedagógiai kihívásokra hivatkozva adott azokra egyáltalán nem reflektáló válaszokat

Eddig két tényezőről szoltam: az iskola és a külvilág kultúrája között meghúzódo, már most is hatalmas, de folyamatosan növekvő szakadékról, meg az e szakadékot áthidalni egyre kevésbé képes, elég súlyos kontraszelektációs mechanizmusoktól szenvedő, szemléletben és módszertani felkészültségben egyaránt lépést veszített pedagógusokról. Itt akár meg is állhatnánk, hiszen e két elem éppen elegendően pusztító kevercset tud alkotni. Más nem is hiányzik a bukáshoz, mint az, hogy lényegében minden fél számára értelmezhetetlen–feldolgozhatatlan tankönyvi tananyagot kelljen munkába venni.

De ehhez még társult egy harmadik elem is. A nyilvánvaló nehézségekre egy az eddig is aggasztó tüneteket radikálisan felerősítő szabályozó mechanizmus épült. Ráadásul úgy, hogy a tüneteket okozó tényezőkre meg sem kíséreltek reflektálni. Ha köves-kavicsos úton, rossz cipőben futtatunk felkészítetlen gyerekeket, akkor abból káosz lesz, nem pedig önfelelt testedzés. Ha még nagyobb tempót és még nagyobb szigort írunk elő – futónak és edzőnek egyaránt –, akkor pedig még többen fognak úgy tenni, mintha futnának, miközben ahol lehet, elcsalják, de legalábbis teljesítménycsökkenéssel akadályozzák a vállalhatatlan feladatot.

Talán az olvasó ráismer arra, hogy az oktatáspolitikai kormányzat erre az útra tévedt. Létező, s válságos helyzetet előidéző pedagógiai kihívásokra hivatkozva adott azokra egyáltalán nem reflektáló válaszokat. Ezek közül a szervezetelméleti tévedések abszurditása világlik ki először, de biztosak lehetünk benne, hogy a sor idővel folytatódik. A központosítás „túlhúzása”, a „bicikli túltolása” nem egyetlen hibás

lépés volt, hanem egy logikailag koherens folyamat része. Olyan folyamaté, amely lényegét tekintve széles körű társadalmi legitimitációval rendelkezett, s még a pedagógusok körében is legfeljebb csak csendes ellenérzéseket keltett. Az élesebben tiltakozók hangját elnyomták azok, akik arra hívatkoztak, hogy a felváltandó körülmények tarthatatlanok, s hogy egyébként sincs más alternatíva.

Most, hogy az eddig példátlan tiltakozó mozgalmak hatására valami megváltozni látszik, ismét van némi remény arra, hogy a központosítás, a szakmai és hatósági irányítás és ellenőrzés olyan alakot öltjön és olyan formalizáltsági szintet érjen el, amely nem megbénítja a napi munkát, hanem amely talán a hat-hét évvel ezelőtti működési módot is túlszárnyalja. A

feladat viszonylag könnyű, hisz egy tartós demográfiai hullám völgyben lévő iskola-rendszer finanszírozásában, működtetésében és minőségbiztosításában a települési önkormányzati szintű oktatásnál hatékonyabb szerveződési formát nem feltétlenül nehéz találni.

De ha eljutunk is ebbe a fázisba, akkor is csak ott tartunk, mint a régi viccben, amelyben a rabbi úgy oldja meg a hozzáforduló zsúfolt lakhatási viszonyait, hogy előbb berendeli a házba a kecskét is, majd a tarthatatlan állapotok után ötletet ad az állat esetleges udvaron tartására. És még ettől is messze vagyunk akkor, amikor az egytankönyvűség felé tartunk, vagy amikor pusztán az elnéptelenedés elől, vagy más, kegyességi megfontolásoktól teljesen független (sokszor azzal éppen ellentétes) okokból menekülnek állami iskolák az egyház védőszárnyai alá – ezzel tartósítva finanszírozási problémákat, illetve lokális társadalmi feszültségeket.

Bízunk benne, hogy a kecske tényleg kikerül az udvarra. Még hozzá gyorsan, további károkat már nem okozva. De hogy mi lesz ezt követően, azzal kapcsolatban egyelőre kevésbé lehetünk optimisták. Nemcsak jelzésértékké, hogy a tényleg komoly tömegeket megmozgató országos tiltakozás során szinte kizárólag tanügyi igazgatási megoldásokkal szemben merültek fel – teljesen jogos – kifogások. Ezáltal a külső szemlélő olyan képet alkothat a folyamatról, mintha egy jól működő, alapvetően rendben lévő iskolarendszert szándékosan tett volna tönkre a jelenlegi

oktatási kormányzat, és hogy ezeknek az intézkedéseknek a visszavonása elvezethet az ideális, nyugalmi viszonyokhoz.

A kiszolgáltatottság és az agyonterheltség megszüntetése természetesen

komoly könnyebbséget jelentene mindenkinek és felszabadíthat alkotó energiákat. De mindez önmagában semmilyen változtatást nem fog maga után vonni sem az iskola 21. században érvényes lehetséges küldetését, rendeltetését illetően, sem pedig annak kapcsán, hogy ezzel összefüggésben mire és miként használhatná majd fel a pedagógus a kivívott nyugalmat, biztonságot, netán autonómiát. Durván fogalmazva: a „tanítanék – úgy, mint tíz évvel ezelőtt” nem lehet szakmailag elfogadható cél. Iskolánk kiüresedett, a tananyag a gyermek (és a szülő, tanár) számára megélhető világtól eltávolodott, javarészt értelmetlenné vált.

Nemcsak új tanulási formákra, módszerekre van szükség, hanem gyökeresen új tanulási célrendszerre is. Köves-kavicsos úton futtatott gyerekek esetében nem új cipő és új edzésterv szükséges, hanem az, hogy valaki kimondja végre: köves-kavicsos terepen nem tartunk futóedzést.

nemcsak új tanulási formákra, módszerekre van szükség, hanem gyökeresen új tanulási célrendszerre is

Ezt az esszét olyan főszerkesztői felkérésre írom, amely azt is tartalmazza, hogy gondoljam végig: a neveléstudomány felelőssége hol érhető tetten a kialakult helyzetben. Anélkül, hogy venném a szerénytelen bátorságot minden fontos képviselő, törekvés, eredmény mérleget, a következőt érzem fontosnak. A magyar neveléstudomány két területen kifejezetten nagy eredményeket ért el az elmúlt évtizedekben. Egyfelől szakmánk minden fontos szegmensére kiterjedő kutatási palettát alakított ki. E vizsgálatok ráadásul meglehetősen szorosan követik a nemzetközi oktatáskutatási, tudományos tendenciákat, eredményeket is. Naprakésznek, jól informáltaknak, a külföldi diskurzusokba beágyazottnak, kellően gyakorlatias gondolkodásúnak tűnnek a hazai oktatáskutatók – legalábbis saját diszciplínánk keretein belül. Senki nem vádolhatja a tudományunkat azzal, hogy az iskolai munkára és eredményességre leginkább ható, újszerű pedagógiai és pszichológiai ismeretek ne lennének ismertek és akár magyar nyelven is elérhetőek – legyen szó a reformpedagógiai irányzatokról, a tanóra-kutatásról, a mérés-értékelés összefüggéseiről, a tanterveméleti vagy az oktatásszociológiai ismeretekről vagy újszerű, máshol már bizonyított metodikai kísérletekről. A sor hosszan folytatható, de igazából úgy tűnik, a fő pedagógiai és neveléstudományi műhelyek hazánkban összességében a neveléstudomány adta kereteken belül rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, nemzetközi kapcsolatokkal és szakmai fórumokkal, amelyek megalapozhatnának egy valóban sikeres és hatékony iskolázást.

naprakésznek,
jól informáltaknak,
a külföldi diskurzusokba
beágyazottnak,
kellően gyakorlatias
gondolkodásúnak tűnnek
a hazai oktatáskutatók

Talán még fontosabb a másik területen elért eredmény. A rendszerváltás óta eltelt időszakban ezek az aktív és előrenéző erők érvényesülnek a pedagógusképzésben is. Miközben 1990-ig csaknem minden haladó oktatáskutató és neveléstudományi törekvés egyetemi szférától független helyeken összpontosult, az azt követő esztendőkből a korábban progresszívnek és alternatívnak számító szakemberek kiépítették előbb hídállásaikat, majd egyenesen a saját tanszékeiket, „iskolájukat” a felsőoktatási intézményekben. Ma már a gyermekközpontú, tartalmában és módszereiben egyaránt plurális, sokszínű tevékenységeket kínáló, demokratikus iskolával kapcsolatos ismeretek és attitűd dominál a legtöbb pedagógusképző centrumban. Ez döntő jelentőségű fejlemény, ami azt jelenti, hogy a most végzett pályakezdő tanárok a hagyományos oktatással szembeni kritikával kezdik a munkájukat, s beható ismerettel rendelkeznek a lehetséges alternatívákra illetően is. Ha ezt nézzük, elégedettek lehetünk, mondjuk, a két évtizeddel korábbi viszonyokhoz képest, amikor hiába dolgozott lelkesen a neveléstudósoknak egy reformer magva, ha még csak tananyag szintjén se jutottak el nézeteik és eredményeik a leendő tanárokhoz, akik joggal nézték le az avított normatív pedagógiát és klasszikus jellemformálást hirdető pedagógiai tanszékeket. Hasonlóan komoly előrelépést tapasztalhatunk a pedagógus-továbbképzések világában. Ma már teljesen hétköznapi dolog, ha horizontális tanulást, tantestületi szintű közösségi tudásmegosztást, reflektív pedagógiát, drámapedagógiai és kooperatív megoldásokat, tanítást-tanulást segítő digitális alkalmazásokat tanulnak a tanárok. A pedagógus-

képzés- és továbbképzés a legtöbb helyen már régen nem dogmatikus fejtágítás, hanem nyugatias szellemű, problémaorientált szemléletformálás.

Hogy mégis óriási a baj, hogy a pályakezdő pedagógus néhány havi vagy évi küzdelem után beleszokik az alapvetően dogmatikus fejtágítás jelleget öltő közoktatás gyakorlatába, hogy a továbbképzéseken elsajátított újdonságok egy-egy átlagos iskola életét jó esetben is csak egy-két esztendőre pezsdítik fel, generális okokra vezethető vissza. A tudományos logikát leképező tantárgyi struktúra (az, amelyekben a tantárgyak egy-egy tudományágnak feleltethetők meg) veszedelmes csapdába sodorja az iskolázást. Egyfelől azért, mert napról napra romlik az iskola naprakészsége, súlyosbodik az avítsága. Hiszen az adott tudományág által ismert tudás naponta jelentősen gyarapodik, míg a tananyag szükségszerűen marad évtizedeken át csaknem állandó. Másfelől meg azért, mert a kiváltságos, fontosnak elismert tudományok egyszerűen kizárják az iskolából, a gyermek számára megismerhető ismeretek köréből a máshol másféle logikában, adott esetben más tudományágak által felhalmozott tudást.

A tudományágak szerint szerveződő iskola ebből az egyszerű logikai okfejtésből következően sem képes másra, mint egyre halmozódó tudományos ismeretek, tények közötti tévelygésre, botladozásra „felkészíteni” a gyermeket. Egy iskolai tantárgy szerkezete nem lehetne azonos egy tudományág szerkezetével (merthogy egész egyszerűen mást szolgál e kettő), sőt: egy iskolai tantárgyat nem lehetne megfeleltetni egyetlen tudományággal. Szükség van az iskolában tudományos tényekre és összefüggésekre (is), de távolról sem lenne szabad, hogy ez legyen a domináns ren-

dező elv. E ponton nem állítok semmi újdonságot, a reformiskolai koncepciók több mint száz éve ismertek, s számos tanításuk azóta világszerte sok helyen az iskola napi rutinjává vált.

Hogy itthon nem, az sürgős feladatokat ró ránk. Ebben az oktatókutatóknak, neveléstudományi szakembereknek is meghatározó felelőssége

van a jövőre nézve. Amit elvégzett tudományunk az elmúlt évtizedekben, az a neveléstudomány területén belüli mozgástér kihasználása és kitágítása volt. De ahhoz, hogy ez újfajta értelmet nyerjen az aktuális kihívások tükrében, ki kell lépni e keretek közül. Immár nem inter- vagy multidiszciplináris szemléletmódra van szükség egy tudományon belül, hanem különböző szakterületek kiválóságai között szerveződő interdiszciplináris kooperációkra, együttműködésekre.

Merthogy egyfelől a pedagógiai-pszichológiai felismerésekkel szükségszerűen nincsenek tisztában azok a tudósok, akiknek a tantárgyai ma még az iskolai tananyagba bebetonozottnak tűnnek. Olyan párbeszédet kell kezdeményeznie szakmánknak az érintett tudományágak tudós képviselőivel, amelyben az iskola és a gyermek érdeke kerül fókuszba. Ahol el kell tudnunk magyarázni egy történésznek, irodalmárnak, fizikusnak, biológusnak stb., hogy a jelenlegi, teljességre törő szaktárgyi struktúra miként kódolja a kontárságot, az alulműveltséget, a széles tömegek megvezethetőségét.

Másfelől pedig kellene kezdenie valamit az oktatáskutatóknak azzal is, hogy szédítő gyorsasággal fejlődnek az új tudományágak, s hogy általában egy tudományos paradigmaváltás folyamatát éljük. Lehangelő, amikor mindenki amiatt panaszkodik, hogy a KLIK nem biztosít

napról napra romlik az iskola naprakészsége

elég krétát, meg fénymásoló papírt az iskolának. És senki nem veti fel, hogy az a baj, miszerint az iskola és a tanár, meg a teljes szakma még mindig krétában, tankönyvben és fénymásolatokban gondolkodik, s nem aktív táblában, tabletben, okostelefonban és digitális tollban.

E két területen lenne szükség leginkább a radikális változásra. Mindkét terület kívül esik a neveléstudományi szakemberek által bejárható zárt kereteken. Mindkettőhöz szükség volna egy nagyon tudatos, célzott, sok-sok közös projekten alapuló, a nagy nyilvánosságot is időről-időre bekapcsoló, kiterjedt szakmai diskurzusra.

És azt hiszem, ehhez még arra is, hogy a neveléstudomány keretein belül mozgó szakemberek egymással is kialakítsanak egy az eddigieknél lényegesen célzatosabb és folytonosabb együttműködést.

BENEDEK ANDRÁS

Csak párbeszéddel lehet bizalmat építeni

Reflexiók – tíz bekezdésben

Ha arra vállalkozom, hogy a neveléstudomány szempontjából szóljak hozzá a szerkesztőség által felvetett kérdésekhez, a „*társadalmi vitára*” való utalás erős kiemelésével kell kezdenem. A téma kétségtelen időszerűségét a társadalmi kommunikáció intézményei és az egyre jelentősebb hatással rendelkező informális csatornák (közösségi média: internetes közösségi oldalak, széles körben olvasott

blogok, posztok) érzékeltették, üzeneteiket tömegekhez juttatva el. Tény: az oktatási rendszer intézményműködtetési zavarai egy új társadalmi érzékenységi szintet értek el. Mindez kapcsolódik a pedagógusok által megfogalmazott követelésekhez (bár

azok érdemi kezelését eddig még nem felvállalva, de a szakmai elemzését kétségtelenül egy relatíve új mechanizmusban megkezdve), elindítva olyan folyamatokat, melyek végét, hatását ma még nehéz megbecsülni.

A neveléstudomány érintettsége e folyamatban több szinten is felvethető. Számos formális jellemző

alapján (akadémikusok száma, pályázati források nagysága, publikációs lehetőségek) e meglehetősen komplex, ugyanakkor jelentős múlttal rendelkező tudomány a jelenlegi akadémiai keretekben egyre inkább a periférián helyezkedik el. Annak ellenére, hogy a minősített, a neveléstudományt saját tudományuknak jelölők száma szerint a legjelentősebb MTA köztestületi tagsággal rendelkezik ez a közösség. Választott képviselői – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság tagjai – alapvetően a tudományegyetemek doktori iskoláinak tagjai, illetve kivétel nélkül a hazai felsőoktatásban a neveléstudomány diszciplínáit oktatók, akik többsége a hazai pedagógusképzésben tevékenykedik. Nos, ezen a szinten, bár folyamatos az oktatás főbb elméleti problémáival való foglalkozás, melyhez az albizottságok az adott diszciplínák kereteiben további fórumokat kínálnak, a tudományos szempontból korrekt felvetések, viták, esetenként nemzetközi részvétellel zajló konferenciák ajánlásai, javaslatai az elmúlt években nem igazán gyakoroltak hatást az oktatáspolitikai döntések előkészítésére.

a tudományos szempontból korrekt felvetések, viták, esetenként nemzetközi részvétellel zajló konferenciák ajánlásai, javaslatai az elmúlt években nem igazán gyakoroltak hatást az oktatáspolitikai döntések előkészítésére

Elgondolkoztató az oktatással kapcsolatos társadalmi kommunikáció intenzitásának elmúlt időszakban történő emelkedése. A kritikusnak ítélt köznevelési helyzet laikus és szakmai tematizálása a jelentős problémákat tartósan és helyenként drámai módon a közfigyelem fókuszába helyezte. Mindez érthetően az oktatás fontosságára, társadalmi jelentőségére minden előző időszaknál nagyobb hatással hívta fel a figyelmet. A neveléstudomány képviselői, – hacsak nem a pedagógusképzéssel kapcsolatos témacsoportos tárgyalások alakulását tekintjük lényeges közreműködésnek –, eddig a szakmai-„tudományos” kommunikáció fő menetéből kimaradtak(?).

Természetesen a hazai gyakorlatban a tudományosság képviselői, a személyek számos szereppel rendelkezhetnek, de itt e gondolatstruktúrák kereteiben az intézményi sajátosságokkal rendelkező neveléstudomány esetében

nemcsak fel lehet, hanem fel is kell tenni a kérdést: *Mi okozta a kialakult helyzetet? Hogyan látjuk a neveléstudomány szerepét, felelősségét a válság kialakulásában és feladatát, lehetőségeit annak megoldásában?*

A Magyar Paedagógiai Társaság mint a pedagógia művelőinek önkéntes egyesülése 125 évvel ezelőtt alakult meg. E társaság első évtizedeinek története a mából visszatekintve izgalmas és minden tekintetben progresszív időszak volt. A hazai tudományos gondolkodásban mindig is aktuális módon határozták meg a célt elődeink: „*A paedagogianak és segéd-tudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának*

kutatása, a *paedagogiai elvek népszerűsítése és terjesztése.*”⁴ A mai neveléstudomány ellentmondásos helyzetére utalva lényeges kiemelni, hogy ez a szervezet önkéntes egyesülésként, választott tagsággal, kezdetben maximálisan száz rendes taggal rendelkezett, akiket a magyar paedagogiai irodalom képviselői közül mindenkor élet-hossziglan választottak. Így az akadémiai kiválóság és a demokratikus civil működés korszerű formája jött létre, a tagok között a neveléstudomány minden jelentős képviselője jelen volt, például: Beöthy Zsolt, Fináczy Ernő, Heinrich Gusztáv és Kármán Mór.

A neveléstudomány meghasonlása a

a neveléstudomány
meghasonlása a múlt század
közepétől indult, és ma is
tart

múlt század közepétől indult, és ma is tart. A nevelés elméletét és gyakorlatát tudományos igényességgel elemző és fejlesztő Társaság szervezeti tevékenységét 1950-ben a politikai vezetés – belügyminisz-

tériumi rendelettel – megszüntette. Bár a '60-as évek végén újjáalakuló és a rendszer-változás éveiben küldetését megújító Magyar Pedagógiai Társaság arra vállalkozott, hogy a pedagógiai elmélet és gyakorlat művelőinek, az oktatásügy szakemberei szakmai-tudományos egyesülésének szervezeti kereteit biztosítsa, ez inkább a nevelés gyakorlatában tevékenykedők számára nyújtott szakmai kommunikációs teret. A tudományos minősítéshez kapcsolódó sajátos akadémiai struktúra pedig a Magyar Tudományos Akadémia köztestületi keretén belül kapott új szakmai legitimitást, mint a Filozófia és Történelemtudományok Osztályának egyik bizottsága.

Miért e múltba mutató utalás? Nos, a tudományos igényességgel, akadémiai kivá-

⁴ A Magyar Paedagógiai Társaság Alapszabálya – Magyar Paedagogia, I. évf. 1892, 124–128. o.

lóság és a civil, demokratikus működés hazai oktatás iránti szakmai elkötelezettség alapján lehetséges és szükséges párbeszédben, a tényleges oktatáspolitikai döntések vonatkozásában messze nem jött létre olyan mély szakadék, mint napjainkban. A neveléstudomány jelentős vitafórumain, éves konferenciáin az oktatásirányítás látványosan nem vesz

részt, képviselőit, mint a felsőoktatás intézményeinek és testületeinek tagjait esetlegesen hallgatják meg. A párbeszéd, a rendszeres konzultáció éppen azokban a stratégiai kérdésekben maradt el, mint a tankötelezettség, az iskolaszervezet, a tartalmi szabályozás és minőségfejlesztés, amelyekben a testület tagjai jelentős elméleti tudással és a progresszív nemzetközi tudományos életben való aktív részvételnek köszönhetően mértékadó tapasztalatokkal rendelkeznek. Nem folyt komoly, konstruktív tárgyalás. A hosszabb távra meghatározó törvényi szintű döntések, a Nemzeti alaptanterv szerkezeti és tartalmi átalakítása, az oktatási rendszer egészének új működtetési keretekbe történő gyors átvitele előtt a tudományos

észrevételek, aggályok, korrekt szakmai alternatívák felvetésére sem volt mód. S e sommás kritika cáfolatának nehéz elfogadni, hogy a Magyar Tudományos Akadémia igazán át nem látható módon delegálta a köznevelési törvényben tanácsadói funkcióval a miniszterhez rendelt Országos Köznevelési Tanácsba vagy kér fel az Akadémia különböző tudományos területein elismert szakembereket a kétségtelenül hagyományokkal rendelkező Elnöki Közoktatási Bizottságba, s a helyzet fonákságát

a tudományos észrevételek, aggályok, korrekt szakmai alternatívák felvetésére sem volt mód

sajátos neveléstudományi helyzet, hogy évtizedek óta nem rendelkezik stabil intézményi kutatói háttérrel

is érzékeltető módon időről-időre látványosan e keretekben „egyezet”.

Feltételezhetően azzal is összefügg a Magyarországon kialakult sajátos neveléstudományi helyzet, hogy évtizedek óta nem rendelkezik stabil intézményi kutatói háttérrel, az ahhoz kapcsolódó fejlesztési stratégiával és forrásrendszerrel. Utoljára

az MTA kereteiben a '70-es években működött olyan – az oktatáspolitikai döntéshozataltól – relatíve független kutatóintézet (valójában önálló intézményi státusszal rendelkező kutatócsoport), mely

komplex kutatási módszerekkel, stratégiai oktatásfejlesztési kérdésekkel, különösen az oktatási rendszer szerkezeti átalakításának kérdésével foglalkozott. A kevesebb, mint egy évtizedes történet eredményeként egy új kutatói generáció nőtt fel, s tagjainak többsége a neveléstudomány keretei között tevékenykedik. Sőt a '80-as és '90-es években néhányan időlegesen bekapcsolódtak az oktatás irányítási rendszerébe, majd annak hektikus változásait megelégedve szinte mindenki a felsőoktatásban, a neveléstudományi tanszékeken bizonyította

szakmai elkötelezettségét. Bár az életutak elemzése tanulságos lehet, azonban az már kevésbé, hogy a – tudományokban általában elismert – sok évtizedes szakmai-tudományos tapasztalatok iránt a mai

döntéshozók különösebb érdeklődést nem tanúsítanak...

A tudomány és a gyakorlat kapcsolódásának elgondolkoztató intézményi összefüggéseit érzékelteti a pedagógiai fejlesztések szakmai hátterét nyújtó intézetek hatalmi szándékok által vezérelt kaotikus

fejlődése is. Az Országos Pedagógiai Intézet (1962–1990), majd az Oktatáskutató Intézet (1990–2008), Nemzeti Szakképzési Intézet (1990–2011), vagy éppen a jelenlegi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2008–) életciklusai egyre rövidebb időtartamokat mutatnak. A fejlesztés-szolgáltatás mellett ezekben a keretekben egyre csökkenő arányban képviselteti magát a pedagógiai alapoktatás, annak ellenére, hogy az Európai Unió támogatások jóvoltából egyre jelentősebb, milliárdos mértékű fejlesztési források felhasználását menedzselték az intézetek. A látszólagos forrásbővülés ellenére, s ez sem közhely – sajnos – a magyar oktatási rendszer számos mutatója a nemzetközi összehasonlítás szintjén romlott. Az írásom elején felvetett kérdés a felelősségről a válság kialakulásában, különös tekintettel a neveléstudomány feladatára, lehetőségeire annak megoldásában ezért különösen időszerű. De kísérjük meg a kérdést úgy pontosítani: *lehet-e növelni a neveléstudomány szerepét, felelőségét a válság kezelésében, miben képes hozzájárulni a megoldás lehetőségeinek feltárásában?*

Meggyőződésem, hogy a köznevelés mai létező problémahalmazát, melyet a különböző szakmai érdekcsoportok napjainkban jelentős számú tételt tartalmazó listákon rögzítenek, csak nyitott, a kirekesztést mellőző szakmai bázison lehet kezelni. A témák spektruma rendkívül széles, s számos esetben komplex jellegük miatt tetemes időbe telhet a konszenzusos megoldások megvalósítása. A jelenleg napirenden lévő témák jó részében – ilyenek a foglalkoztatási, munkaszervezési problémák – szándék és megegyezés esetében már rövidtávon is oldhatók a feszültségek. A sikeres nemzetközi példák szerint az oktatás-nevelés stratégiai kérdéseire, a

hosszabb távra vonatkozó célokra és tartalmi-szerkezeti kérdésekre, valamint a szabályozási keretekkel kapcsolatos megoldásokra azonban csak valódi társadalmi konszenzus keretében lehet sikeres választ

találni. Véleményem szerint e keretekben lehet és van tevéleges szerepe a neveléstudománynak, megosztva eddigi tudását, tudományterületének eredményeit bemutatva, a

viták során formálódó javaslatok, tervezetek objektív bírálatával.

Létezik olyan általános vélemény, hogy hazánkban az ezredfordulót követően egy folyamatosan mélyülő bizalmi válság alakult ki. Egy olyan sokpólusú válság, mely az intézmények iránti társadalmi bizalmat, a csoportok közötti kommunikáció esélyeit jelentősen rontja. Mindez megjelent a neveléstudomány és a mindennapi pedagógiai gyakorlat közötti viszonyokban is. Elfordulás, távolságtartás érzékelhető. Érdemes volna az okokkal foglalkoznunk, és újraépíteni a „párbeszéd-intézményeket”, fórumokat, mind az elmélet, mind a gyakorlat javára.

Budapest, 2016. március 5.

VARGA ATTILA

Párhuzamos valóságok és szükséges lépések a köznevelésben

A múlt héten úgy éreztem magam, mintha egyszerre két világban élnék. Az egyik világban a pedagógusok és az oktatásirányítás képviselői is a diákok érdekeit tartják szem előtt, konstruktívan azon dolgoznak, hogy minden diák a lehető legjobb oktatásban részesüljön. Ez a világ akkor tárult a

szemem elé, amikor három, a nevelés teljesen különböző területével kapcsolatos rendezvényen vettem részt. Szerdán egy olyan rendezvényen voltam, ahol egy város pedagógusai a város cégeivel, felsőoktatási intézményeivel, civil szervezeteivel és önkormányzatával közösen azon dolgoztak, hogy minél több diáklányt tudjanak a természettudományos, mérnöki, informatikai pályákra csábítani. Csütörtökön egy országos tehetséggondozó program konferenciáján vettem részt, ahol igazgatók, programfelelősök mellett jelen voltak az oktatásirányítás képviselői; pénteken egy regionális környezeti nevelési találkozón, ahol megjelent a helyi oktatásirányítás képviselője is. Mindhárom helyszínen ugyanazt tapasztaltam: elkötelezett, motivált pedagógusok tele innovatív ötletekkel az egyik oldalon, őket támogató, az észlelt problémákra megoldást kereső oktatásirányítási szakemberek, döntéshozók és egyéb támogatók a másik oldalon.

A másik világ akkor tárul elém, amikor a köznevelés állapotával kapcsolatos híradásokat figyelem. Ilyenkor egy olyan világba csöppenek, ahol szekértáborok alakultak ki, ahol a megegyezésre való képesség mindkét tábor munkájának eredményességét már a munka megkezdésének pillanatában alapjaiban veszélyezteti.

A terepen látottak alapján hiszek benne, hogy mindkét tábor ugyanazt szeretné elérni, csak az eszközeik mások, csak a hangsúlyokat teszik máshová. Ezért tartom különösen tragikusnak, hogy a párhuzamosan futó folyamatok gyengítik egymás hatását. Amennyiben a civil kezde-

ményezéseknek nem sikerül kormányzati támogatást szerezniük, rendszerszintű hatásuk marginális marad. Az oktatásirányítás annnyival jobb helyzetben van,

mindkét tábor ugyanazt szeretné elérni, csak az eszközeik mások, csak a hangsúlyokat teszik máshová

hogy bizonyos lépéseket megtehet anélkül is, hogy kompromisszumra jutna a pedagógustársadalom vele szemben kritikus képviselőivel, de ha az elképzeléseinek megvalósításához nem sikerül megnyernie a pedagógustársadalom

meghatározó részét, akkor a rendszerszintű változások várhatóan nem fognak érdemi változást okozni az iskolákban. Így az elégedetlenség megmarad, aminek leginkább a diákok látják kárát.

A köznevelésben jelenleg érzékelhető problémák kezeléséhez véleményem szerint két alapfeltétel szükséges, melyekben, ha egyetértés van, akkor közös tárgyalóasztalhoz kell ülni, és kidolgozni a részleteket.

1. Növelni kell az oktatásra fordított költségvetési (nem pályázati) támogatást.
2. Meg kell szüntetni az oktatásirányítás túlzott centralizációját.

Egyik ponttal sem mondom semmi újat, de talán tudok néhány adalékkal szolgálni a miértekhez. A költségvetési támogatások növelésével kapcsolatban arra hívnám fel a

a fejlesztési forrásokat ugyanis arra használja a rendszer, hogy a működtetési hiányokat némi pluszmunka és adminisztráció árán pótolja

figyelmet, hogy ameddig nem emelkedik a működésre (bérekre, dologi kiadásokra, infrastruktúrára) fordítható költségvetési forrás, addig a fejlesztési források felhasználásának sem lesz érdemi hatása a rendszer eredményességére. A fejlesztési forrásokat

ugyanis arra használja a rendszer, hogy a működtetési hiányokat némi pluszmunka és adminisztráció árán pótolja. Amint a fejlesztési forrás elfogy, szinte azonnal el-

tűnik a fejlesztési hatás is, hiszen a hiányos működési forrásokból a fejlesztés hatásainak fenntartására már végképp nem marad se pénz, se energia. Számtalan példát lehet erre sorolni a pályázati pénzekből vett projektoroktól, amikhez a pályázat lezárását követően nem tud az iskola égőt venni, a fejlesztési forrásokból kidolgozott foglalkozástervekig, amit a kevésbé megfizetett és túlterhelt pedagógusok a pályázati plusz-fizetés nélkül később nem alkalmaznak, hanem újabb pályázati forrást keresnek újabb foglalkozások kidolgozására, amit aztán ugyanúgy nem alkalmaznak. Akár a béremelés, akár a terhek csökkentése teremti meg annak a feltételét, hogy a kidolgozott új módszereket később is alkalmazzák a pedagógusok, mindkét esetben az iskolák támogatásának növelésére van szükség, hiszen mindkét megoldás bérnövekedéssel jár.

Az oktatásirányítás centralizációját három területen lenne szükséges csökkenteni. Az egyik az állami intézményfenntartás rendszere. Véleményem szerint egy átlagos járási szintre kell delegálni minden érdemi fenntartói feladatot, és vissza kell adni az intézményvezetők munkáltatói, gazdálkodási jogköreit. Természetesen a nagyon kevés, egy-két iskolával rendelkező járások esetében érdemes lehet megfontolni a fenntartói feladatok másik járáshoz csatolását, közös ellátását.

A másik a tantervi szabályozás kérdése. Amennyiben a központilag előírt tananyagmennyiséget, szabályozott óraszámot sikerülne csökkenteni, az nemcsak a diákok túlterhelését csökkentené, hanem egyszersmind növelné az iskolák szakmai önállóságát is. Így könnyebben tudnának

igazodni diákjaik igényeihez, és reagálni a helyi társadalom és munkaerőpiac sajátosságaira.

A harmadik terület a szakmai értékelés területe, ahol hasznos lehet a jelenleg centrálisan szabályozott folyamatok irányítását legalább részben helyi vagy járási fenntartói szintre delegálni. Az elmúlt években az e rendszerek kifejlesztésére használt fejlesztési források akkor hasznosulhatnak, ha a rendszer szereplői magukénak érzékelik ezeket. Ez akkor fog bekövetkezni, ha az oktatásirányítás helyi vezetői rugalmas keretek között alakíthatják a külső szakmai értékelés és az önértékelés rendszerét,

beleértve a kifejlesztett eszközök használatának gyakoriságát és tartalmát is. Vagyis, ha az iskolaigazgatók és a járási szintű intézményfenntartó képviselői tag keretek között

dönthetnek arról, hogy mely iskolákat, pedagógusokat és milyen eszközökkel értékelnek, majd az értékelés alapján milyen fejlesztési lehetőségeket kínálnak fel az iskolák és pedagógusok számára.

Legyünk büszkék arra, hogy a magyar oktatási rendszer a sokat idézett *McKinsey-jelentés*⁵ szerint a világ jó oktatási rendszereihez tartozik. Ezek jellemzője, hogy a bennük dolgozó szakemberek és a helyi oktatásirányítók felkészültsége olyan színvonalú, hogy képesek reagálni a diákok és a helyi környezet sajátosságaira, melyek központi irányítás mellett nem érzékelhetők. Ezért ezekben a rendszerekben a helyi szintű autonómiák működése, a sokféle, kisebb helyi szintű oktatási rendszer központi támogatásával lehet további szakmai fejlődést elérni.

egy átlagos járási szintre
kell delegálni minden
érdemi fenntartói feladatot

⁵ Lásd: Mourshed, M., Chijioke., C. és Barber, M.: How the Worlds' Most Improved School Systems Keep Getting Better, McKinsey & Company: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf (Letöltés: 2016. 03. 10.) 15. o.



PERJÉS ISTVÁN – SCHWENDTNER TIBOR

Az elég jók igazsága

Az intézményesült nevelés filozófiai narratívái

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az intézményesült nevelés filozófiai narratíváit három aspektusból tárgyaló tanulmányban a szerzők arra tesznek kísérletet, hogy bemutassák a nevelésfilozófia, mint alkalmazott filozófia kisugárzását a pedagógia történeti, elméleti és gyakorlati dimenzióiban. A tanulmány első tételében a harmincas évek egyetemi világa elevenedik meg. Az itt bemutatott történelmi narratíva azt példázza, hogy mind a magyar, mind a német egyetemeken akkoriban uralkodó korszellem és eseményhorizont hogyan értelmezi át a filozófia intellektuális és morális hatásrendszerét. A tanulmány második tétele két klasszikus pedagógiai irányzat (Waldorf, Freinet) nevelésfilozófiájának narratív kristályosodását vázolja fel. Az elméletképzés folyamatában azt követhetjük nyomon, hogyan válik értelmezhetővé az intellektuális és morális fejlődés nevelésfilozófiai premisszája. A tanulmány harmadik tétele a nevelésfilozófia, mint alkalmazott filozófia gyakorlati alkalmazásaira fókuszál. A nevelés parafrázisainak (meggyőzés, propaganda, manipuláció) elemzésével jutunk el az intellektuális és morális fejlődés (vagy hanyatlás) intézményi típusaihoz. A tanulmány konklúziója az, hogy a személyes és történelmi életvilágban formálódó nevelésfilozófia akár látens, akár transzparens módon mind az elméletképzésben, mind a pedagógiai praxisban kikerülhetetlenül érvényesül.

Kulcsszavak: *nevelésfilozófia, intézményesült nevelés, Heidegger, Waldorf, Freinet*

KARÓVAL JÖNNEK, NEM VIRÁGGAL?

1937 őszén a 32 éves magyar költő papírra veti a világ és önmaga közötti örök viaskodás keserű kimenetelét. A szárszói végtől

ugyan még néhány hónapnyi távolságban, de a már vészjóslóan közelgő történelmi kataklizma koromsötét pillanatában¹ aligha lehetett volna emberi erő, ami a szimbolikusnak végképp nem mondható *Hét Torony* kapuinak záródását elodázhatta volna.

¹ 1937-ben kitört a második kínai–japán háború.

Egyrészt a személyes, bizonyos értelemben pedig a történelmi idő zárta be – és ugyanakkor ki is – a létezésből. Az önmaga és az őt körülvevő világ ellen egyaránt lázadni kész, szabadságra ítélt ember sorstelitett életében a majd' mindent felülíró szeretetvágyat végül sem az oly ritkán kopogtató látnoki derű, sem pedig a napról-napra felhorgadó társadalmi igazságkeresés nem csillapíthatta annyira, hogy e torony kapuszárnái a szabályokra és normákra fittyet hányó szabadulóra rá ne csukódjanak. A rendet, új szabályokat és normákat a szabadságtól remélő emberrel e toronykapuk, ha nem is kegyesen, de végül mégis elnézően bántak, hiszen a személyes végzetével belülre, de a történelmi végzetten kívülre² zárták.

A végkifejletre baljós előjelek már évtizeddel korábban figyelmeztettek. Mert bár 1924 szeptemberétől *József Attila* a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem magyar–francia–filozófia szakos hallgatója lett, de alig egy év múlva *Horger* professzor két tanú jelenlétében biztosította arról, hogy tanári diplomát itt nem fog szerezni. A jól ismert történet keserű élményéről az eltanácsolt így emlékezik: „Horger Antal professzor, kinél magyar nyelvészetből kellett volna vizsgáznom, magához hívatott s két tanú előtt – ma is tudom a nevüket, ők már tanárok – kijelentette, hogy belőlem, míg ő megvan, soha nem lesz középiskolai

tanár, mert »olyan emberre – úgymond – ki ilyen verseket ír«, s ezzel elémtárta a Szeged c. lap egyik példányát, »nem bízhatjuk a jövő generáció nevelését.«³

Mondhatnánk, hogy a tudományos értékvilág normáit képviselő konzervatív, pozitivista tudóssal szemben nem sok esélye lehetett a Szegedi Új Nemzedék című lapban megjelent inkriminált versében amúgy emberöléssel is fenyegetőző ifjú tanárjelöltnek. Mondhatnánk, ha nem pillantanánk

versében amúgy
 emberöléssel is fenyegetőző
 ifjú tanárjelölt

bele a naptárba, melyből felsejlik a történet alternatív, s talán reménykeltőbb folytatásának képzeletbeli lehetősége is. Történetesen épp ebben az évben, 1925-ben ugyanezen egyetem

falai között habilitálták egyetemi tanárrá, és nevezték ki a Pedagógiai Tanszék élére azt az *Imre Sándort*, aki a nemzetnevelés kérdéseivel foglalkozó munkáját⁴ már bő évtizeddel korábban megírta, és ekkor, 48 évesen, tervei között egy új pedagógiai-élektani intézet felállításá⁵ mellett már alighanem felsejlett a később több kiadást is megért, 1928-ban megjelent *Neveléstaná-*nak⁶ megírása is. A pedagógia professzora nem annyira a tudós tanár konzervatív ikonjaként, sokkal inkább a tanár tudósokat katedrara álmódó, a reformpedagógiától sem lúdbőröző értékvilág megtestesítőjeként bizonyára megbocsátóbban fordult volna a jövő generációinak nevelésére készülő ifjú felé. Az iskolai nevelő-oktató

² *Adorno az Elkötelezettség* című írásában értelmezi azt gyakran idézett mondatát, hogy „Auschwitz után verset írni barbárság.” (*Adorno*, 1998, 132. o.)

³ A visszatekintés így folytatódik: „Sokszor emlegetik a sors iróniáját s itt valóban arról van szó: ez a versem, Tiszta szívvel a címe, igen nevezetessé vált, hét cikket írtak róla, Hatvany Lajos az egész háború utáni nemzedék dokumentumának nyilvánította nem egy ízben 'a kései korok számára,' Ignotus pedig 'lelkében dédelgette, simogatta, dűnyögte és mormolgatta' ezt a 'gyönyörűszép' verset, ahogy a Nyugatban írta róla és ezt a verset tette Ars poeticájában az új költészet mintadarabjává.” (*József Attila*, 1980, 605. o.)

⁴ *Imre Sándor* (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához.* Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár.

⁵ *Imre Sándor Bartók* György filozófiaprofesszorral együtt állt ki a pedagógiai-élektani intézet felállításá mellett.

⁶ A *Neveléstan* hasonmás kiadása 1995-ben jelent meg *Pukánszky Béla* tanulmányával.

munkáról inkább gyakorlatiasan, mint teoretikusan gondolkodó professzor eszménye ugyanis a nevelői gondolkodásra hajló és képes tanárjelöltek pályájának támogatása volt, olyan tanároké, akik osztoznak abban a felismerésben, hogy a tanárnak „a növendékben az önértékű embert kell látnia s nem valami eszközt, amelyet a nevelő a maga céljaira használhat és ezért erre a felhasználásra készít elő. Efféle célzat lehetséges, a tervszerű alakítást is lehetséges e célzat szolgálatába állítani, de az ilyen alakítás nem nevelés, legfeljebb magasabbrendű idomítás. (...) A nevelő is hatalmat akar a növendékén, de egészen más célzattal: nem leigázni, hanem felszabadítani akarja, nem fokozatosan teljesebb-teljesebb hatalmat kíván, hanem éppen fokozatosan háttérbe vonul; a nevelés akkor sikerült, ha – amint mondani szokták – feleslegessé vált vagy jobban mondva, ha önnevelés váltja fel.” (Imre, 1942, 17-18. o.) Akinek nem kenyerre a valóság alternatíváiban való afféle keresgélés, hogy példázatunk végzetlen terhelt hőse vajon folytathatta-e volna tanári felkészülését az akadémiai és a pedagógiai értékek egymást jobb esetben kiegészítő normái⁷ által kijelölt úton, annak bizonyára elégséges lehet a megtörtént valóság szikár eseményhorizontjára pillantania. Tény, hogy egy konzervatív értékvilág előtt megbukott magyar, francia és filozófiaszakos tanárjelölt (cserébe a bukásért) végül egész népét (Imre Sándor szavával élve: nemzetét) taníthatta. Az viszont már más lapra tartozik, hogy e kulturális értékkeremtésbe torkolló személyes menekülési utat a második nagy világégés hogyan perzselte volna fel, s ha meg is kíméli, mi várt volna rá az ezt követő álnok világban. De mindez már csak a képzelet játéka. Amit tudhatunk, az

az, hogy az intézményes normák személyesen is megélt, néma háborújából ezúttal bár a virág helyett a karó került ki győztesen, ám az ágyúkkal és páncélosokkal vívott ütközetek eszelős ideológiáinak bukásával, ha a személyes idő nem is, de a történelmi emlékezet mégis a virág, és nem a karó győzelmét érlelte ki.

Ugyanebben az időszakban földrajzi és eszmei értelemben is valamivel nyugatabbra egy másik dráma bontakozott ki, mely – ha egészen más módon is – szintén tragikus véget ért. E dráma főszereplője azonban sokkal inkább volt a tettese, mint az áldozata a történeteknek, mégis e történet is láthatóvá teszi azt a rendkívüli nehézséget, mely az alkotó tehetség és az újra és újra megkövülő tanintézmény összeütközéséből ismételen keletkezik. E történet rövid felidézése rávilágíthat arra is, hogy politikum bevonódása a tanügyekbe mindig legalábbis kétértelmű, de olykor kifejezetten tragikus vállalkozás.

E dráma főszereplője nem költő (bár rossz verseket tudott írni),⁸ hanem *Martin Heidegger*. A filozófus, aki fiatal magántanár korától fogva elszántan követelte a korabeli német egyetem radikális átalakítását. Az első világháború nyugati frontjáról visszaérkező, ott meteorológiai szolgálatot teljesítő filozófus a katedrán elhangzó első szavai az egyetemi reformokról szóltak: „A sokat emlegetett egyetemi reform teljesen félresiklik, és a szellem minden valódi forradalmasításának totális félreértését jelenti, ha most felhívásokban, tiltakozógyűlésekben, programokban, rendekben és szövetségekben bontakozik ki: szellemellenes eszközök efemer célok szolgálatában. Az egyetem területén lezajló valódi reformokhoz ma nem vagyunk érettek. És az erre

⁷ Ezen értékek összehangolására maga *Imre Sándor* is jó példa lehet. A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1941/42-ben ugyanis ő töltötte be a rektori tisztséget. (Kiss, 2000, 22. o.)

⁸ Vö. *Heidegger*, 1995

való éretté válás egy *egész generáció* ügye. Az egyetem megújulása az valódi tudományos tudat és életösszefüggés újjászületését jelenti. Az életvonatkozások azonban csak a szellem valódi eredeteihez való visszalépésben újulnak meg [...]” (*Heidegger*, 1995, 4. sk. o.) Majd egy évtizeddel később a freiburgi katedra átvételekor tartott beszédében is élesen nekiment a fennálló intézményi struktúráknak: „A tudományok területei igen távol fekszenek egymástól. Tárgyuk kezelésmódja alapvetően különböző. A diszciplináknak ezt a széthullott sokféleségét ma már csak az egyetemek és a fakultások technikai organizációja tartja össze, és értelmét a szakok gyakorlati céljai adják meg. Ugyanakkor a tudományok nem gyökereznek többé lényegi alapjaikban.” (*Heidegger*, 1995, 105. sk. o.)

Heidegger tragédiája, hogy 1933-ban lehetőséget látott arra, hogy a német egyetem rég vágyott radikális átalakításában kulcsszerepet játsszon. Az egész nyugati kultúra számára döntőnek tekintette a német egyetem megújítását, s olyan szerepet szánt a német egyetemeknek, mint amilyet a görög filozófusok által alapított intézmények, a platóni *Akadémia* és az arisztotelészi *Lükeion* játszottak az európai kultúrtörténetben. Alapítás és normaadás lebegett a szeme előtt, mely révén az egyetemek nemzedékek kemény munkájával átalakíthatják tulajdonképpen az egész népet, és azáltal megteremténék egy új kulturális virágzás

alapjait. E maga által konstruált feladat⁹ jegyében vállalta a náci hatalomátvétel időszakában, ’33 áprilisában a freiburgi egyetem rektori tisztét.

Ismerve a fejleményeket, csakis groteszknak tekinthetjük, hogy *Heidegger* éppen a náciaktól várta az egyetem és azon keresztül a Nyugat megújítását. Az egyetemet addig uraló, illetve az uralmat átvenni készülő csoportok szinte azonnal észlelték,

hogy *Heidegger* nincs a helyén. Az alkalmazkodó, ám korántsem feltétlenül náci érzelmű konzervatív professzori kar védőernyőként szerette volna a híres filozófust használni

Heidegger bukása gyors és szükségszerű volt: egy év után lemondott

a náci gleichschaltolással szemben,¹⁰ az új náci pártbürokrácia és a pártideológusok, illetve a rendkívül lelkes náci érzelmű diákság pedig a náci ideológia és hatalomátvétel szükséges eszközét szerették volna *Heidegger*ben látni. Ehelyett a filozófus a német egyetem önmegnyilatkozásáról szónokolt, melynek mibenlétéről egyik érdekelt csoportnak sem volt halvány sejtelme sem. *Heidegger* bukása gyors és szükségszerű volt: egy év után lemondott a rektori tisztségéről.

Gyakorlati okosság és politikai éleslátás híján, illetve a képtelen politikai körülmények miatt *Heidegger* kísérlete biztos kudarcra volt ítélve. *Heidegger* szeme előtt részben a berlini egyetem *humboldti* alapítása lebegett,¹¹ csakhogy *Humboldt* 120 évvel korábban, összehasonlíthatatlanul kedvezőbb politikai situációban működött,

⁹ ’33 március 30-án barátjójának írt levelében így fogalmazza meg azt a küldetést: „A németiség elhivatottságát a Nyugat történelmében [...] csak akkor fogjuk megtalálni, ha a létnek magának az elsajátítás új módján tesszük ki magunkat.” (*Heidegger – Blochmann*, 1989, 60. o.)

¹⁰ A történész *Gehard Ritter* visszaemlékezéseiben így ír: „A szándék egész jó volt. Azt hittük, hogy *Heidegger*, aki mint tudós kétségbevonhatatlan ranggal rendelkezett, az autoritása révén abban a helyzetben lesz, hogy *Freiburgot* fedezze. Mindenesetre a kollégák, akik őt megválasztották, így értették a dolgot.” (idézi: *Zabarowski*, 2010, 234. o.)

¹¹ A *Die deutsche Universität* című előadásából felmérhetjük, hogy milyen mélyen ismerte a berlini egyetem alapításának körülményeit, illetve a *humboldti* koncepciót. (*Heidegger*, 2000, 285-307. o.)

továbbá kiváló diplomáciai és politikai tehetséggel képes volt arra, hogy az akkori porosz államgépezetet az ügye mellé állítsa. Időtálló oktatási intézményeket hozott létre,¹² különösen nagy jelentőségűnek bizonyult a berlini egyetem alapítása, mely paradigmaticus értékű intézménnyé vált, és amely a mai napig, mint az egyetem humboldti modellje az egyetemről való gondolkodás egyik sarokkövéként szolgál. *Humboldt* – a kedvező történeti körülményeken túl – azért lehetett sikeres, mert az egyetemalapítás alapelveit (a kutatás és az oktatás szabadsága, a kutatás és a tanítás egysége, a személyiség kutatás által megvalósuló képzése, a tudományok egysége, s ebben a filozófia központi jelentősége) rugalmas ésszerűséggel, tapintattal és a hivatalnok okosságával ültette át a gyakorlatba.

Heidegger talán nagyobb hatású filozófus volt, mint *Humboldt*,¹³ olyan gondolkodók kapcsolódtak hozzá szorosán, mint *Jean Paul Sartre*, *Hannah Arendt*, *Leo Strauss*, *Hans-Georg Gadamer*, *Herbert Marcuse*, *Rudolf Bultmann* és még hosszasan folytathatnánk a sort. Rektorként, reménybeli egyetemalapítóként¹⁴ és politikai szereplőként azonban katasztrofálisan tevékenykedett, azt a szabadság-filozófiát,¹⁵ melyet a 20-as években, elsősorban a *Lét és időben* képviselt, háttérbe szorította

az egyetem humboldti modellje az egyetemről való gondolkodás egyik sarokkövéként szolgál

a nacionalista küldetésstudat és a voluntarizmus. Persze a politikai szituáció is teljességgel alkalmatlan volt, de szemmel láthatóan hiányzott belőle az a gyakorlati okosság is, amely nélkülözhetetlen egy oktatási intézmény létrehozásához és működtetéséhez, továbbá öncsaló módon elfogadtatta magával, hogy egy új kezdet alapítása érdekében legitim dolog erőszakot alkalmazni.¹⁶

AZ INTELLEKTUÁLIS ÉS MORÁLIS FEJLŐDÉS ÉRTELMEZÉSE

Ha a személyes időn és sorson belüli, de a történelmi időn és eseményláncolaton kívülre eső kettős szabadságot távolabbról is szemügyre vesszük, úgy e toposzban a mindenkori normákhoz fűződő személyes és történelmi viszonyunk kettősségére, vagy akár morális létezésünkbe olykor görög végzetként ékelődő dichotómiákra is rátalálhatunk. A szabadságként vagy kényszerként megélt döntések egyrészt a személyes és történelmi érdekektől és értékektől átfűtött, közösségbe ágyazott életünk természetes velejárói, ugyanakkor kiapadhatatlan leletei is a megélt és megtapasztalt sikerek és kudarcok okait

¹² Kevésbé ismert, hogy *Humboldt* a közoktatás átalakításában is jelentős szerepet játszott, olyan oktatási rendszer kialakításában vett részt, amely a korábbi rendi jellegű és meglehetősen kaotikus oktatást egységes háromsztrátú rendszerrel (elemi oktatás, iskolai oktatás, egyetemi oktatás) váltotta föl. (vö. *Humboldt*, 1964, 168–195. o., továbbá *Borsche*, 1990, 58. skk. o., *Wöhler*, 1989, 474. sk. o.)

¹³ *Humboldt* nyelvfilozófiai munkássága (vö. *Borsche*, 1990, 136–170. o.) a mai napig fontos vonatkoztatási pont a nyelvről való gondolkodásban.

¹⁴ Naplójában a következőképpen fogalmazta meg a maga számára a minimális célkitűzését: „Feltételezve, hogy a szellemi erők elégségesek, két dolgot lehetne elősegíteni: egyetlen egyetemet és egyben azzal egy docensiskolát is újonnan felépíteni.” (*Heidegger*, 2014, 118. o.)

¹⁵ Ezzel kapcsolatban lásd *Schwendtner*, 2008, 205–218. o.

¹⁶ Részletesebben erről lásd *Schwendtner*, 2015.

firtató utókornak. Az iskolai életvilág mindenkori moralitásának feltárói azonban akkor keverednek igazi kalandba, amikor e normák és értékek iskolai/intézményi megvalósulásainak szegődnek a nyomába. S mert minden iskolában, ha nyomokban is, de feltűnik a *jó*, az erkölcsi jó iskolája sem arról ismerszik, hogy a *hierarchikusan* létrehozott, konzervatív vagy a *spontán* módon artikulálódott, reform(pedagógiai) iskola morális terében foglal-e helyet. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy az adott iskola szervezeti/intézményi kultúrájában képes-e olyan feltételeket és körülményeket teremteni, ahol, ha nem is az ideális jó, de az *elég jó iskola* (1) célját, a közösségi létezés élményét biztosító (2) értékeket, a manifesztált korporatív identitásként is leírható (3) intézményi működést, s nem utolsó sorban a minden tő fokán átférő önérdéket vissza- de legalábbis kordában tartó (4) társadalmi együttműködés kollektív cselekvési potenciálját támogatni és megerősíteni.

A célok, az értékek, az *intézményesülés* és az *együttműködés* nevelésetikai premiszáinak kibontásával, ha arra az egyszerű kérdésre, hogy miféle normákra is bízunk hát az iskolai életvilág jobbulását, egyszerű választ nem is remélhetünk, ám e viszonylagos bonyolultság felismerése akár jótékonyan is hathat az iskolai moralizálás kártékony szenvedélye ellen. Az effajta kísértést sosem szabad lebecsülni, hiszen iskolai életünkben – s most *Jürgen Oelkers Nevelésetikájából* idézünk – „nincs erkölcsmentes tér, mindig csak a kötelesség és a távolságtartás különböző mértékei léteznek, s ennek a társadalmi érintkezésnek a *kognitív*, valamint az általa megkövetelt emocionális rezonanciaszintek azokban az eszmecserékben épülnek fel, amelyeket

a hagyományos pedagógia a »nevelés« kifejezéssel illet.” (*Oelkers*, 1998, 90. o.) A nevelésnek, és különösen a köznevelésnek nemigen tesz jót, ha a moralitással vagy éppen a jóra való rászoktatással azonosítjuk. Ilyenkor a nevelés gyakorlatát valami apostoli hang lengi körül, melyen ritkán szűrődik át az a gondolat – s itt újra a szerzőt idézzük –, hogy „a nevelés azonban [csak a] morál médiuma, és nem maga a morál”. (1998, 19. o.) „A pedagógia éppenséggel nem valami romantikus dolog” – szögezi le *Nevelés*

létesítikájában *Oelkers*. (1998, 164. o.) Maradjunk is ennyiben.

Mindezek után talán nem indokolatlan mérlegre tennünk azt a *Habermastól* is jól ismert, kommunikatív etikára (2001) fölöttébb jól rímelő nevelésetikai perspektívát is, mely a nevelést „az állandóan megújuló beavatások háttéré előtt zajló folyamatos kommunikáció[ként]” értelmezi. (*Oelkers*, 1998, 177. o.) A beavatás háttéré éppúgy nem értékmentes, mint maga a kommunikáció, s ezek alkalmi összjátéka – ahogy a meglehetősen botrányos professzori magatartás, vagy az óráközi szünet pazar élményeket (csupán) ígérő tanulóí sztrájkja – a célokra, értékekre, az intézményszerű működésre és az együttműködés későbbi távlataira is rávetíti a mindenkori kulturális evidenciák morális értelmezési mintázatainak valamelyikét. Rávetíti – de hogyan? Az értelmezések folytonos hullámvásolásának miért és hogyan tudnak ellenállni egyes iskolai életvilágok, míg mások miért nem tudnak dacolni a régi normákat is szétmorzsoló kollektív újraértelmezésekkel? Jó okunk van rá, hogy a lehetséges válaszokért ezúttal is a személyes, bár azon mégis túlmutató élet-

helyzetek – érdekekben sosem szűkölködő – tapasztalati élményeihez térjünk vissza. Első példánk arra világít rá, hogy egy normateltett pedagógia gyakorlójától sem lehet idegen, hogy a beavatási háttér kényszerű megváltozásával, egy új szabályokkal körülkarózt pedagógiai kultúrába ültesse el (és tegye időtállóvá) a benne kimerlelődött nevelés morális értékeit.

Az első világhéges katonáskodását tüdőlövessel épp hogy túlélő, alig 24 éves francia falusi néptanító, *Celestin Freinet* így emlékezik iskolai visszatérésére: „Amikor 1920-ban visszatértem a nagy háborúból, sérült tüdővel, csak egy legyengült, nehezen lélegző »dicsőséges sebesült« voltam, képtelen arra, hogy az órákon néhány percnél többet beszéljek. (...) Mint a fuldokló, aki nem akar a vízben alámerülni, én is kénytelen voltam megtalálni a fennmaradás módját. Számomra ez élet-halál kérdés volt.” (*Freinet*, 1982, 15. o.) S valóban: nemigen volt más választása, minthogy személyes érdekeitől is vezérelve újraértelmezze, modernizálja az iskolai életvilág beavatási színtereit. Az iskolai séták gyakorlata, a nyomda, a levelezés, a szabad fogalmazások kísérletezései, a külföldi tanulmányutak tapasztalatcseréi s még megannyi innovatív (hol egyéni, hol közösségi) ötlet fragmentumai a folyamatos értelmezések és értelemadások révén a nevelési morál új médiumaivá váltak. E nagy kísérlet sikeréhez (nemkülönbön történelmi túléléséhez) azonban a közösség elfogadására is szükség volt. Az új iskolát kollektív élményként megélő, ennél fogva az egyéni érdeket közösségi legitimációval

felruházó kis- és nagydiákok is kellett ahhoz, hogy a Freinet-pedagógiaként számon tartott *modern iskola* kiállja a személyes önérdekek kollektív legitimációjának pokolian nehéz próbáját. Ahhoz, hogy a modern iskola normái az idő és a társadalmi környezet megváltozásával ne váljanak köddé és párává, bizonyára nem volt haszontalan a személyes cél azonosítása. Tudományos, szellemtörténeti igényességgel ezúttal nem sokra jutunk, hiszen lássuk be, kevésbé volna életszerű, ha e kezdeti években a fiatal falusi tanító egy csapásra a francia nemzet sorskérdései fölé hajló pedagógiai géniuszként próbálnánk lefesz-

a szabadsághoz, játékhoz és a közösen megalkotott szabályokhoz fűződő természetes érzelmi alapú normakövetés

tetni. A személyes tapasztalatokra épülő, cselekvésorientált, természetközeli iskolás létet célként kitűző tanítóban egyrészt saját gyermekkorának természetközelsége (egy parasztcsalád gyermeke volt), másrészt a hivat-

losságot messze elkerülő kisiskolai légkörökán is egyféle *inkluzív fitness*¹⁷ célzatos igenlése is munkálhatott. A jó gyakorlatok közös tapasztalataiból megszervezett iskolájának intézményi működésében pedig (lévén szó iskolai közösségről) a szabadsághoz, játékhoz és a közösen megalkotott szabályokhoz fűződő természetes érzelmi alapú normakövetés kollektív élménye is ott parázslott. A módszer pedagógiai mozgalomba fordulásához, nézeteinek elterjedéséhez, idővel pedig a szűkebb szakmai elismerésből kibontakozó *társadalmi elismertséghez* a nevelés új normáinak olyan interszubjektív morális teret nyitott, mellyel már pedagógiájának elméleti leírásával is versenybe szállhatott. A mozgalom

¹⁷ *Fukuyama* tágabb értelmezésében az inkluzív fitness „a rokonválasztás és a reciprok altruizmus a társas hajlam alapértelmezett módozatai. Minden ember kitüntetten bánik rokonaival és barátaival, és – erős ellenhatás hiányában – kedvez nekik.” (*Fukuyama*, 2012, 71. o.)

irányzattá, majd tudományos diskurzusok számára is hozzáférhető – tehát *tudományos értékkel* is bíró – pedagógiai kultúrává éréséhez kétségkívül hozzájárult a zavarba ejtően sokszínű gyakorlat *elméleti rendszerezése* és pedagógiai (ennélfogva a mentális kauzalitással is rendelkező) modellként való leírása. A Freinet-iskolák értékállóságát, normatív erejét mára nincs okunk kétségbe vonni. Freinet iskolája világhírnévnek örvend, s az irányzat célja, értékei, intézményes működése, valamint közösségeinek együttműködő cselekvési kultúrája már réges-régen szétfeszítették a hajdani tanító forradalmi ábrándjaiból szőtt népiskola kereteit.

Az időálló morális mintázatok másik tipikusnak is tekinthető példájához *Freinet* 1920-as visszatéréséhez képest alig pár hónapot kell csak a naptárban visszalapoznunk. A helyszín ezúttal egy német nagyváros, Stuttgart, ahol a Waldorf-Astoria Cigarettagyárban 1919 őszén nyitotta meg kapuját *Rudolf Steiner* antropozófiai iskolája. *Steiner* ekkor már hatvan felé jár, majd' harminc éve, hogy megszerezte filozófiai doktorátusát, és csaknem húsz éve csiszolgatja a szabadság filozófiájára alapozott nevelésfilozófiáját. Joggal gondolhatta tehát a barát és gyártulajdonos, *Emil Molt*, hogy a több évtizednyi szellemi erőfeszítés gyümölcseiből ő is szakíthat valamicskét, ha alkalmazottai és munkásai gyermekeit egy olyan iskolába járattja, amelyik a (társadalmi) élet vigasztalan kényszerűségét a szabadságában önmagára is rátaláló, teljessé váló ember bizonyosságával cseréli fel. Méltánytalan lenne mégis pusztán sikeres üzleti vállalkozásként elkönyvelni a dohánygyári iskola, s a nyomában szárba szökkenő új intézménytípus páratlan sikerét, s elvitatni *Steinertől* azt az érdemet, hogy képes volt kitartó szellemi erőfeszítéseit a szabadság kulturális evidenciájának morálisan átélhető beavatási színterére, a

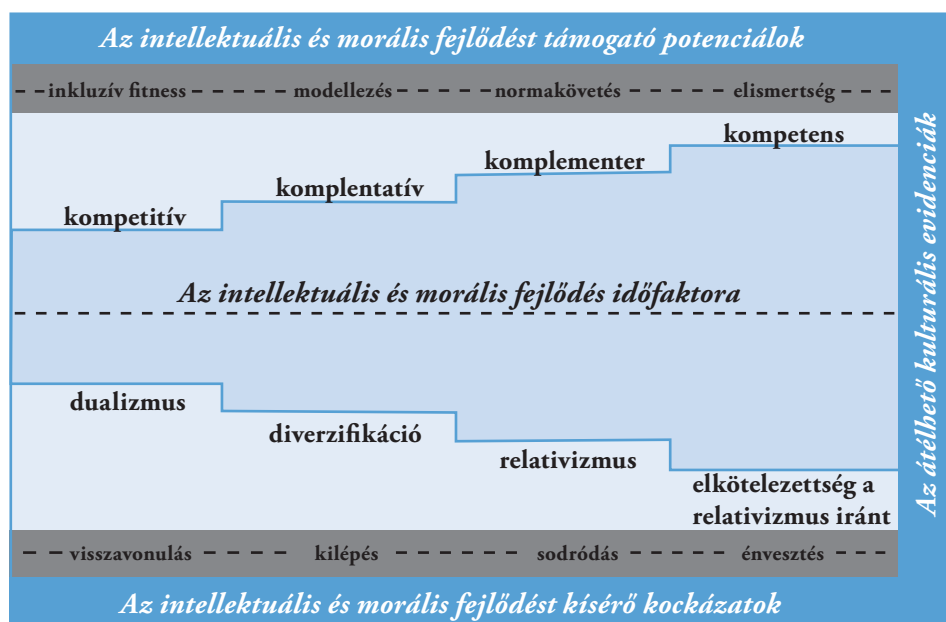
Waldorf-iskolákba is átvezetni. A nevelőművészet filozófus-antropozófus nagymestere már az 1894-ben megjelent, *A szabadság filozófiája* című alapművében tisztázta célját, az emberi szellem felszabadítását és közeledését (visszavezetését) a világmindenség szellemiségéhez. Az embert tehát szabaddá kell nevelnünk az egyén és a világ közötti látszatos *dualizmus* feloldásához, így is közeledve a bölcsesség eléréséhez. E cél *kompetitív* természetét húzza alá, mikor arra figyelmeztet, hogy „Szabadságot nem adhatok az embernek. Saját magán kell azt átélnie.” (*Steiner*, 1995, 85. o.) Az értékelvű nevelés szintén a megismerés szabadságából és az ezzel járó személyes kíváncsiság *komplementatív* természetéből vezethető le. Az ön- és világmegismerés morális felelősségének megosztása, *diverzifikálása* pedig kellő mozgásteret ad a szellemi, testi és lelki harmónia sosem siettethető kivirágzásának. Mint írja: „És szemlélni kell az emberben a világot, amikor az emberi tettekben építünk világokat.” (1995, 102. o.) Az iskolai élet aggályos szertartásossága, a közös tanulás epochális keretezése, a valóság tudományosan megragadható határait is átlépő megismerése s még megannyi más fragmentum olyan szabadságfokú *intézményszerű működést* eredményezett, ahol a tudás és az értékek *relativizmusaként* megélt, egymást kiegészítő, *komplementer* tárgulása a világegész iskolai leképezéséhez vezetett. A szabadság személyes felelősségét és közös élményét vállaló és átélő waldorfi életvilág a társadalmi *együttműködés* kevéssé idegtépő alternatívájának szelíd felmutatásával máig vonzó az elég jó iskolát keresőknek, hiszen mindig akadnak, akik, ha választhatnak, nem nyomják le tanítványaik torkán az ügyeletes kánonokat, inkább megvárják, míg ők, a tanítványok maguk is nem válnak kánonokká. *Steiner* szavaival élve: „Megvárom, miközben az emberben mindazt kinevelem, ami nem

a sajátja, amíg csak a sajátja meg nem ragadja azt, amit kineveltem belőle.” (1995, 85. o.) Az együttműködés *relativizmusa* iránti szabad elkötelezettség életvilágának horizontján tehát nem annyira a kompetenciák hálójában vergődő ember, hanem a világhoz hozzáférő, határait ismerő, kompetens élet alakzata

rő, határait ismerő, *kompetens* élet alakzata sejlik fel. Mindemellett az is történelmi tényé vált, hogy a szabadságra nevelés szellemtudományát pedagógiai praxisba oltva is lehetséges egy normákkal átítatott kulturális evidencia megtartása. (1. ábra)

1. ÁBRA

Az intellektuális és morális fejlődés pedagógiai modellje



Forrás: Chickering és Reiser, 1993 nyomán

E két személyes életvilág pedagógiai konklúzióját egymásba sűrítő ábrából kétségkívül az a nemes remény köszön vissza, amely az iskola küldetését az ember intellektuális és morális fejlődésében, és e fejlődés intézményesíthető lehetőségében is megjelölhetjük. Ugyanakkor az ábra a

pedagógiai folyamatnak csak a személyre fókuszáló, ideáltipikus nevelésfilozófiai aspektusát modellezi, így az értelmezés ezen oldalát még nem árnyékolják be az intézményesülés gyötrelmes kompromisszumai. Az intézménnyé válás egyszerre jelenti azt az esélyt, hogy egy gondolkodási forma,

nevelési gyakorlat hosszú időre, nemzedékeken keresztül fennmarad, és azt a szükségzerű veszteséget, amely a működtetés és a stabilitás fenntartása érdekében el kell szenvednie az eredeti elképzelésnek. Egy intézmény stabil működése érdekében korlátozni kell a kritikus önreflexiót, hiszen az alapelvek elbizonytalanítása, megkérdőjelezése éppen a stabilitást veszélyeztetné. Az életproblémák széles körét is az intézményes működésen kívül kell tartania annak, aki a stabilitás és fenntarthatóság szempontjait elsődlegesnek tekinti. Továbbá arról sem lehet szó, hogy azt a teljesígitényt érvényesítse az adott intézmény, amelyet a háttérként szolgáló filozófia még képvisel. Egyébként nemcsak a tanintézményekben, hanem az intézményesült filozófiai kutatásban is megjelenik az önreflexió súlyos korlátozása, a teljességigény radikális beszűkítése és az életproblémák kiiktatása.¹⁸

A modell időfaktorát szegmentáló fejlődési létállapotok lépcsőzetes szerveződése azokra a klasszikus személyiségfejlődési értelmezésekre utal, amelyben a fejlődést életkori szakaszokra,¹⁹ és az e szakaszokra tipikusan ható személyiségkomponensek rétegzett szerkezetére vonatkoztatjuk. Az értelmezési keret megválasztása során természetesen megfontolandó, hogy a személyiségfejlődés milyen modelljeit ér-

demes vonatkoztatási pontként megtenni. A pszichológiában – annak kognitív irányzatában – a személyiségfejlődés, az emberi természet felfogása közelít a természettudományokéhoz. A naturalizált személyiségmodellekkel kapcsolatban azonban érdemes megfontolnunk azokat az ellenvetéseket, melyeket a fenomenológia és a hermeneutika már régóta megfogalmazott a naturalizmussal és a szcientizmussal

szemben. Már a fenomenológia alapítója, *Edmund Husserl* rámutatott arra, hogy az emberi psziché naturalista felfogása képtelen megbirkózni az érvényesség szerepével az emberi gondolkodásban (vö. *Husserl*, 1993, 31. skk. o.). Ha pusztán

természeti lényként tekintünk az emberre és személyiségének fejlődésére, akkor mit tudunk kezdeni a korábbi életszakaszunkra vonatkozó reflexiókkal, vagy éppen azokkal az érvényesként megjelenő belátásokkal, melyekkel egy gyermek a környezete hazugságait felméri? A naturalista, szcientista felfogás az emberi szabadsággal sem tud mit kezdeni, pedig a pedagógia számára kulcsfontosságú kérdés, hogy mit kezd a felnövekvő gyermek szabadságával a nevelés során.²⁰ Mivel a fejlődés egyes szakaszainak határát – s egyben egy újabb korszak kezdetét is – részben a biológiai érés, részben pedig a pszichét erő társas

a pedagógia számára
 kulcsfontosságú kérdés,
 hogy mit kezd a felnövekvő
 gyermek szabadságával a
 nevelés során

¹⁸ Lásd ezzel kapcsolatban *Schwendtner*, 2006.

¹⁹ Az életkori szakaszok vonatkozásában mindenképpen érdemesnek tűnik figyelembe vennünk, hogy a személyiség fejlődésében bekövetkező ugrásszerű átalakulások az illető önmagához való viszonyában, saját múltjának megítélésében is fordulatot jelentenek. *Nietzsche* filozófiájára tekintettel úgy is fogalmazhatnánk, hogy az ember fejlődése az önmeghaladás ugrásszerű fordulatainak sorozatát jelenti; minden egyes lépés lehetőséget is tartalmaz arra, hogy a korábbi fejlődési stádiumot újraértékeljük, meghaladjuk (vö. *Schwendtner*, 2011, 28. skk. o.).

²⁰ A hermeneutikai tudományfilozófia erős alternatívát kínál a naturalista tudományfelfogással szemben – lásd erről bővebben *Kiss, Ropolyi és Schwendtner*, 2001, illetve *Margitay és Schwendtner*, 2003.

kulcsesemények,²¹ és nem utolsó sorban e két dimenzió fölöttébb tarka egymásnak feszülései jelölik ki, így az időfolyamat is hol a statikus, hol pedig a dinamikus életperiódusok váltakozása jellemzi. A fejlődés mértékére egyrészt az egymást váltó szakaszok átélése, másrészt az ezek által megnyitott, ennél fogva átélhetővé tett kulturális evidenciák által manifesztált tér határainak tágulása és az azzal elválaszthatatlanul összefonódó személyiség mélyülése utal. A fejlődés e földöntúli felfogásával kevéssé rokonszenvezők – ha az intézményesült társadalmi létezés ideáit mindig végigszántó természetétől el is tekintenek – azért joggal firtathatják a fejlődést támogató vagy éppen megakasztó eseményláncolatok ostromló erejét. Mivel „az emberi természet strukturált utakon tör a társas lét felé” (Fukuyama, 2012, 71. o.), ezúttal sem kell lámpással keresnünk sem a fejlődést körülhatároló támogató potenciálok, sem pedig az azt megakasztó kockázatok forrásait. Mert bár mindig struktúrákat építünk, a társas lét felé tartó utunkon így is elég várt és nem várt szerencsés vagy épp balszerencsés fordulat leselkedik, ami a sor(s)ára vár.

Amennyiben az intellektuális és morális fejlődést az önazonosság elmélyüléseként, a személyiség egyre táguló reflektált szuverenitásaként értelmezzük, úgy az előbbi két dimenzióban jelentkező norma-

az időfolyamat is hol a statikus, hol pedig a dinamikus életperiódusok váltakozása jellemzi

tív rendet olyan szekvenciálisan változó átkeretezések sorozatként is kifejezhetjük, mely jelenségben az önazonosságot a társas közeghez fűződő kapcsolati státuszok jelölik ki. Az önazonosságért folytatott belső és külső harc fontos eleme az idegenhez való viszony. Mindig fennáll a lehetőség, hogy az ember – mintegy a könnyebbik utat választva – az identitását azáltal nyeri el, vagy legalábbis azáltal erősíti meg, hogy az idegent ellenségként azonosítja. Ebben az esetben „az ellenségünk kijelölése önmagunk meghatározásává válik, az ellenségünk kijelölése által tudjuk

meg, kik is vagyunk mi magunk. A döntés tárgya és a döntés alanya itt egyszerre konstituálódik: magamat azáltal definiálok, hogy meghatározom, ki fenyeget engem, kit tekintek ellenségemnek; illetve fordítva, az ellenség, azáltal, hogy a létemre tör, definiál engem, kénytelen vagyok 'felvenni a kesztyűt' s ennek fényében fogom önmagam meghatározni. Bárhogy is, az ellenség nélkülözhetetlennek tűnik az öndefinícióhoz, sőt, a saját létem intenzitása annak mértékében nő, ahogy az ellenségeskedés fokozódik.”²²

Ennek nyomán a modellben a következő négy szekvenciát különíthetjük el: (1) kompetitív dualizmus, (2) komplementatív diverzifikáció, (3) komplementer relativizmus, s végül (4) kompetens elkötelezettség a relativizmus iránt. A *kompetitív*²³ *dual-*

²¹ Kulcseseményeken olyan egyedi történéseket értünk, amelyek meghatározó értelemmel rendelkeznek az arra következő élettörténet vonatkozásában. A kulcseseményekben az esetleges és az a priori mozzanatok elválaszthatatlanul összekapcsolódnak, vagyis olyan egyedi eseményekről van szó, melyek a későbbi történet lehetőség-feltételévé, egyfajta történeti a prioriá válnak. A kulcsesemények tartják össze az élettörténetet, részben éppen miattuk nem esik szét az emberi lét esetleges történetek sokaságává. (vö. Schwendtner, 2011, 13. o.)

²² Gedö/Schwendtner, 2010, 35. o.

²³ E vonatkozásban érdemesnek tűnik felidézni Carl Schmitt elméletét, aki szerint a barát és az ellenség meghatározása a legmélyebb egzisztenciális döntéseink egyike, s ennyiben a politikum valójában átfogja egész életünket: „az ellenség éppen a másik, az idegen, az idegen, és lényegéhez elegendő, hogy különösen intenzív értelemben egzisztenciálisan valami más és idegen, úgy, hogy szélsőséges esetben konfliktusok lehetségesek vele, melyek nem dönthetők el sem előzetesen meghozott általános normatív szabályozással, sem a konfliktusban 'rész nem vevő' és ezért 'pártatlan' harmadik ítéletével.” (Schmitt, 1932, 14. sk. o., magyarul: 19. o., lásd még Gedö, 2007)

lizmus fázisát az önazonosságra felszólító van és kell egymással mindig versengő dinamikája keretezi.²⁴ A dinamika erejét a való és a kellő összeegyeztetésében égő, szuverenitásának határait tágító individuum hősiess küzdelme táplálja. Az így nyilvánvaló küzdelemben edződő (belső) szabadság ujjongó élményének megosztása, interszjektív kiterjedése, a másikkban

is lakó önmagunk átélése (inkluzív fitness) olyan mély zengésű emberi élmény, amellyel akár már a Shakespeare-i drámákkal is farkasszem nézhetünk. Ám olykor hiába minden, mivel a „végtet” kerekedik felül.

A végtetekig vitt küzdelemben néha nincs más út, mint a belső visszavonulás. S mert a „bizonytalanság metsző légkörében az erkölcsi tudat tartósan nem érzi jól magát,”²⁵ jobb híján a szublimálás, az elfojtás irányába fordul vissza az önazonosságát kereső ember. A fejlődés *komplementatív diverzifikációs fázisában* a fejlődést a megértés élményülése és a finomodó kockázatmegosztás új keretei jelölik ki. A kulturális evidenciák átélhető terének növekedésével már korántsem hat olyan üdének a való és a kellő monista összeegyeztetésért folyó belső és külső

erőfeszítés, és a normativitás iránti belső készletet már nem annyira az itt és most eseményláncolatai uralkják, sokkal inkább a normativitás mélyebb rétegződéseinek, a priori természetének a felismerése.²⁶ A dinamika tartalmi átkeretezése (átértelmezése) ebben a fázisban azt is jelenti, hogy a kulturális evidenciák és az értékteremtés érvényességét azok eredzetetett, átha-

gyományozott voltaként felismerésében is mérlegre tehetjük. Ezen intellektuális és morális természetű műveltsort támogatja az interpretatív, értelmező modellalkotás, melynek metsző strukturáltságát

a végtetekig vitt
küzdelemben néha nincs
más út, mint a belső
visszavonulás

a személyes bevonódás és a józan belátás enyhítheti.²⁷ A szituatív kockázatmegosztás keserves következményével azonban jobb ekkor is számot vetni, mivel a valóság modellezése, ha növeli is a biztonság érzetét, a szuverenitás és az önazonosság önmeghaladásra felszólító erejét egyúttal a végtetekig is színképeire bonthatja. A szituatív töredezettség keserű élményétől való szabadulás a kilépés, a semlegességre törekvő kivonulás aktusában nem nehéz felismerni a szemlélő, ám nem cselekvő magatartás önfeladó csehovi áldozatát. A *komplementer relati-*

²⁴ A már említett egzisztenciális kulcsemények az emberi önazonosság olyan szféráját mozgatják meg, amely mintegy még a normativitás előtt van, ahol új normák képződnek, illetve a régiek elhalnak. (Lásd erről bővebben: *Schwendmer*, 2011, 13. sk. o.)

²⁵ E már-már költői képet a történelmi végzetével szintén hiába dacoló filozófustól, *Gróf Révay Józseftől* kölcsönöztük. (1940, 14. o.)

²⁶ Az a priori struktúrák nem a faktikus élet fölött lebegő tiszta idealitások, hanem a világ- és önmegértési folyamat történeti dinamikájában leülepedett tartalmak, melyek mintegy lehetőség-feltétellé válnak a további létezés számára (lásd erről bővebben *Schwendmer*, 2008, 150. skk. o.).

²⁷ A modell és a struktúra közötti spirituális különbséget *Pilinszky János* így festi le: „Számomra döntő különbség van a struktúra és a modell között. A struktúra talán az emberiség föltétlen bizonyosságra törekvő nihilizmusának utolsó detektívmunkája. A makrokozmosz és a mikrokozmosz átcsúszott a természettudósok kezébe. (...) A mikrokozmoszt és a makrokozmoszt nem lehet áttekinteni kívülről. Mennyivel könnyebb ügy a struktúra, ami – akár egy helyszíni szemlére cipelt bűzőzövel szemben – az egész belátható és beláthatatlan világot tárgyi bizonyítékká zsugorítja. Ezzel szemben a modell szó régiebb is, szerényebb is. A görög, a román, a gótikus templomokra gondolok. Mindegyikük különbözik egymástól, mégis mindegyikük hiteles és érvényes modellje a beláthatatlan egésznek. A modell túlmutat önmagán, de rámutat arra, ami mellett eltörpül. A struktúra: vidéki bankár. A modell: sírig hú cselédány.” (2013, 148. o.)

vizmus fázisában a korábbi szemlélődést a megértő cselekvés dinamikája váltja fel. Az intellektuális és morális fejlődés ezen szakaszában a modellt forgatókönyvre cseréljük, a jelen faktikusságát a jövőbe vezető történeti, narratív, értékeltített cselekvéssorrá, egyben saját történeté is alakítjuk.²⁸ A saját történet felfedezése, illetve megkonstruálása (e két mozzanat szükségképpen összetartozik) eredendően a jövőről szól; új, jövőbeli lehetőségek nyílnak meg azáltal, hogy ha a saját történetünket újra tudjuk gondolni, és azt másként, mélyebben értjük meg. A való és a kellő dichotómiájából fakadó dinamika tartalmát ebben a fázisban tehát már nem annyira a miértek, mint inkább a hogyanok keretezik át. Az önazonosságra való törekvés ebben a szekvenciában egyféle pólusváltáson esik át: a korábbi ellenség (a fragmentált létezés) itt már barátja lesz a szuverén létezésre törőnek. Akár a prizmán áteső fény komplementer színeképekre bomlása, úgy „színesedik át” a személyiség is az önérvényesség történetileg is relatív határainak belátásával, a racionalizált viselkedési maximák adaptív alkalmazásával. A fejlődést támogató normakövetés – akár

új, jövőbeli lehetőségek nyílnak meg azáltal, hogy ha a saját történetünket újra tudjuk gondolni

mint egy belső forgatókönyv narratívuma – feloldhatja a jövő bizonytalanságát, ugyanakkor viszont a leleményes alkalmazkodás nemegyszer krónikus gerinctelenségbe is torkollhat, melynek szomorú előjeleire a sodródásban, a döntésektől és választásoktól hideglelést kapó magatartásban is felfigyelhetünk. A *relativizmus²⁹ iránti kompetens elkötelezettség³⁰ fázisában* a való és a kellő közötti feszültség egy újabb értelmezési metamorfózison esik át, és az átkeretezés és reflektálásra, a már megvalósult forgatókönyvekből való visszatekintés perspektívájára irányul. A való és a kellő közé a *lehető* úgy ékelődik be, mint egyféle időkapu, melyen túl a jövőteltett ígéret, lehetőség, képesség (kompetencia) még meg nem valósult bizonyossága lakik. A tudás egyre finomodó rétegződéseiben és a morális természetű éleltapasztalatokban formálódó normativitás kaleidoszkópjában a személyiség interszjektív világába folyamatosan beáramló életesemények olyan normatív mintázatokba rendeződnek, melyek értelemtelítettségeért a történeti idő ködébe vesző normatív hagyományok, a jelen valós idejű cselekvésorientált racionáléi, valamint a jövőben lakó énünk normativi-

²⁸ Schank: *Dinamikus emlékezet* című művében a forgatókönyv-elmélet újraértelmezésével a tanulásra és a cselekvésre inspiráló szituációk fontosságára hívta fel a figyelmet. Álláspontja szerint „mindenki megtalálja a módját nagy mennyiségű információ átadásának, akár előadás, akár könyv, akár szoftver formájában. Egyszerűen nekünk nem ez a feladatunk. Az oktatásnak ennél ezoterikusabb tudást kell megtanítania, nevezetesen a cselekvés ismeretét. (...) Nem a válaszok, hanem az eszközök a fontosak. Nem a kompetencia, hanem a performance az érdekes. Olyan helyzeteket kell kialakítanunk, amelyekben a feladat végrehajtásával adjuk át a feladattal kapcsolatos ezoterikus tudást, amelyet sem mérni, sem pontosan leírni nem lehet.” (Schank, 2004, 250. o.)

²⁹ Relativizmuson ebben az összefüggésben olyan viszonyulást értünk, amely úgy képes a saját hagyományához viszonyulni, hogy az a múltban megtörtént alapítás és értelemképzés révén jött létre, amely nyilvánvaló módon csak az egyik ilyen eredeti alapítás és értelemképzés a sok közül. Amennyiben e relativizmus egy valaha alapított hagyomány részeseként érti meg magát, növelni képes szabadságfokát és önállóságát (vö. Schwendner, 2011, 113. o.)

³⁰ „Ahogy a pragmatikusok a tudományos haladást sem a látszatok ama fátylának fokozatos elvékonyodásaként fogják föl, amely elrejtja előlünk a valóság természetét, hanem mint növekvő képességünket arra, hogy egyre nagyobb embercsoportok (...) megfontolásait méltányoljuk, ugyanúgy, a morális haladás is annak kérdése számukra, hogy egyre több embercsoport szükségleteit méltányoljuk.” (Rorty, 1998, 78. o.)

tást is átformálni akaró szuverenitása által konstruálódó relatív elköteleződésünk egyszerre felelnek.³¹ A fejlődés támogatója az a társadalmi elismertség, melyről a környezet sikeres befolyásolásában, az értelmi és morális mintázatok reprezentációjában és lehorgonyzásában bizonyosodhatunk meg. A váteszi erővel ható új értelmezések (vagy akár a veszély közeledtét kiabáló félrevert harangok) azonban nem mindig visszhangoznak a változásra süket közösségek és intézmények kulturális tereiben. A korát messze megelőző látnoki derű ilyenkor gyakorta fordul át az évszentsz keserű, nemegyszer önfelszámolásba fulladó közönyébe.

Az intellektuális és morális fejlődés lépcsőit járva, úgy tűnik, mindig számolnunk kell a folyamatosan megnyíló lehetőségekkel és a fejlődésre folyvást ott leselkedő veszélyekkel is. Életünkben – „mintha egy kósza csónakot horgonyoznánk le társas terünk egy bójájához” (*Moscovici*, 2002, 242. o.) – folyamatosan tematizálnak és orientálnak bennünket a kultúra, a társadalom és a bennük élő morális törvények, így az intézményes nevelésnek arra kellene törekednie, hogy e jelentéseket minél sikeresebben helyezzük el az új generációk identitásmátrixába.

A NEVELÉS PARAFRÁZISAI

mindig számolnunk kell a folyamatosan megnyíló lehetőségekkel

A korábban megidézett két iskolapélda, ha mégoly sok vonásában eltérőnek látszik is, a túlélés sikerében azért közösen osztoznak. Intézményeikből

azonban eltűnt volna a szabadság markáns íze, ha a mindenkori hatalom oltárán feláldozták volna értékelvű, belső koherenciájukat.³² Normáik így csupán valós alternatívái az oktatás nagy rendszereinek – de már csak így járnak azok az iskolai médiumok, amelyek „kétségbe vonják a hatalom szavát.” (*Fukuyama*, 2012, 428. o.) S mivel a hatalom fájdalmasan ritkán jár kézen fogva az erényekkel, az elég jó iskola legitimátoraként jószerivel csak abban bízhatunk, hogy iskolateremtő erőnket jobbitó hitünk táplálja, alkatunk korlátozza, viszont a jellemünk irányítja. A jellem morálisan is példaadó erejét már csak azért sem tennénk zárójelbe, mert szelíd hatalmával nem az idomítás érdekeit, hanem a nevelés erényeit szolgálja.³³ Sosem mellékes egy iskola életében, hogy növendékeit utasításokkal és tilításokkal irányítja, vagy kézen fogva vezetik – torkolljon akár a hanyatlásba, akár a fejlődő kibontakozásba is az útjuk. E ve-

³¹ *Moscovici* úgy tartja, hogy bátran vessük el a „fekete doboz” elméletét: a kultúra, a társadalom és benne mi magunk nem úgy működünk, mint gyerekkorunk Matrjoska-babája, amelyikben minden figurában ott lapul egy másik meglepetés. Ha ugyanis ilyen bábjai volnánk az általunk (és a történelmi idő által) kifaragott életvilágnak, akkor sohasem pillanthatnánk meg, ahogy ő fogalmaz, a „gondolkodó társadalom” arcát. De erre azért mégis van valamilyen halvány remény, még akkor is, ha „szinte semmit sem tudunk erről az alkímáról, amely ideáink egyszerű vasát valóságunk aranyává alakítja” (2002, 229. o.) A szociális reprezentáció abban segít bennünket, hogy a társadalom (mint szocialitás) és a kultúra (mint reprezentációs felület) által szállított ideák, mint figuratív magok láthatóvá és érthetővé tegyék cselekvéseink, vágyaink és lehetőségeink dimenzióit.

³² „A szabadság gyakorlását értékek közvetítik, az értékeket pedig a nyilvános viták és a társadalmi kapcsolatok befolyásolják, azokat viszont az befolyásolja, hogy milyen szabadon vehetünk részt a vitákban és a társadalmi kapcsolatokban.” (*Sen*, 2003, 28. o.)

³³ Ha más kontextusban is, de érdemes megjegyeznünk, hogy az OECD 2005-ös projektjének zárójelentése a *Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* címet kapta (OECD, 2005). Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.

szélyzónától pedig olykor maga az emberi jellem ereje taszíthat el bennünket.

Így esett akkor is, amikor hosszú tépelődés után *Márai Sándor*, a néhány kurta éve még ünnepelt polgári író is meghajolt jellemének parancsa előtt. 1948 nyarában járunk, amikor az új hatalom küszöbön álló komisz diadalát sokan még csak homályos prófécianak bélyegezték. Márai viszont már érezte a veszélyt: „Gyanakodni kezdettem, hogy ami körülvesz, nemcsak az organizált terror, hanem egy mindennél veszedelmesebb ellenfél, ami ellen nem lehet védekezni: a butaság. (...) Emlékezem, megálltam a Szív utca sarkán. Ez volt a pillanat; amikor megértettem, hogy nem valami elől kell elmenni innen, hanem valami felé. (...) Ezért el kell innen menni valahová, ahol – talán – egy ideig lehetséges megélni a saját sorsomat. Mert itt már csak számadat vagyok egy kategóriában. (...) El kell menni a szép, szomorú, okos és színes városból, Budapestről, mert ha itt maradok, belesorvadok az agresszív butaságba, ami itt körülvesz. És el kell vinnem innen valamit, ami talán rögeszme: az »én«-t, a személyiséget, amiből egyetlen példány van csak.” (2014, 555–558. o.) Igen: amikor a butaság intézményesül, a jellemek mindig csomagolni kezdenek. Ilyenkor nincs mit tenni, mert nem lehet másképp. De mit tehetünk akkor – amennyiben tehetünk valamit egyáltalán – ha már az intézményesült butasággal nem is, de a butaság intézményeivel mégis felvonnánk a harcot? *Francis Fukuyama A politikai rend eredete* című monumentális művében (2012) a hanyatlás és a fejlődés történelmi esélyeit latolgatva többek között arra a következtetésre jut, hogy az intézményesülés fejlődése (vagy éppen hanyatlása) is erősen befolyásolja egy társadalmi-politikai rend stabilitását. Mint fogalmaz: „a közgazdászok széles körében kialakult az a felismerés, hogy

az »intézmények számítanak«: a szegény országok nem azért szegények, mert nincsenek kellő forrásaik, hanem azért, mert hiányoznak a hatékony intézményeik.” (2012, 34. o.) Az intézményi hatékonyság azonban nem szükségképpen makrogazdasági természetű, hiszen az intézmények szabályai, normái (az együttműködés kollektív legitimációi) egyben az egyéni és közösségi magatartás gazdaságosságát is növelhetik. Mégpedig „abban az értelemben, hogy jelentősen csökkenti a társadalmi interakció tranzakciós költségeit, és lehetővé teszi a hatékony kollektív cselekvést.” (2012, 572. o.) Ha az intézmények stabil, értékes és visszatérő viselkedésminták alapján szerveződnek, éppen e szabályok és értékekkel felruházott, ismételt viselkedésminták révén válnak arra képessé, hogy túléljék „az őket egy adott időpontban működtető egyéneket.” (2012, 587. o.) Az így fejlődő intézmények (esetünkben az elég jó iskolák) tehát nem feltétlenül hervadnak a butaság intézményeivé, ha aktuális irányítóiok rosszban sántikálnak. Márpedig az ördög sosem alszik. Még az oly ártatlannak tetsző *személyes kiválasztás* jó szándékkal kikövezett útja is kárhozatba vezethet, ha közben a *patrimonializmus* szelleme kísérti meg a kiválasztót: „Az emberi intézmények »ragadósak«; makacsul tartják magukat, és csak óriási erőfeszítés árán változtathatók meg. (...) Ha nem ütközik erős ellenállásba, újra és újra felszínre tör az alapvető emberi hajlam, hogy előnyben részesítsük a családunkat és barátainkat.” (2012, 37. o.) A fejlődés és a hanyatlás irányainak elkülönítéséhez a szerző a következő kritérium-párokat ajánlja figyelmünkbe: *alkalmazkodás-merevség; komplexitás-egyszerűség; autonómia-alárendeltség; s végül koherencia-széthúzás.* (2012, 585. o.) Az alkalmazkodó szervezet (a merevvel szemben) érzékenyen reagál a külső környezet

változásaira és válaszul azonosítani képes saját belső eljárásait. Az iskolai világra lefordítva a város és a vár metaforájával is leírhatjuk e kétféle szervezeti magatartást. A zordabb (hatalomkoncentráló) társadalmi-történelmi időkben a bezárkózó, kirekesztő és ellenségkereső (politikai) mintákat követő iskolai kultúra hierarchikus és merev parancsait követjük, ezzel szemben a békésebb (hatalommegosztó) idők városának mítoszatát élő iskolákban a nyitott, befogadó és együttműködő kultúra értékei virágoznak. A városok hol hanyatlanak, hol virágoznak, de a várak végül mindig az enyészeté lesznek. A komplex fejlődő intézmény (szemben a hanyatlásba hajló egyszerűvel) a munkamegosztás és a specializáció folytonos finomhangolásában érdekelt. Az ilyesféle iskolai szervezetekben a komplex rendszereket jellemző, *nem-triviális modell* attribútumait azonosíthatjuk. (Foerster, 1997) A nem-triviális modell értelmezésében az iskola szervezeti élete az önszerveződésre hangozódik rá, a komplexitással járó meglepetések uralják, a változások kevésbé jelezhetők előre, a külső kontrollt az autonómia és a belső támogató környezet váltja fel, melyben a hatékonyságot nem csupán a racionálisan megragadható ok-okozati kapcsolatok, hanem a dinamikus változó folyamatok és a személyes érzelmi azonosulással is átítatott aktivitás biztosítja. Az autonómiájára féltően ügyelő iskolai szervezet kulcsfogalma (szemben az alárendelttel) az önálló *korporatív identitás*, mellyel képessé válik arra, hogy megkülönböztesse magát a más normák alatt élő szervezetektől. Ezzel szemben a külső megfelelésben örömeiket lelő, vagy éppen így túlélni akaró iskolák egyik kellemetlen

a békésebb (hatalommegosztó) idők városának mítoszatát élő iskolákban a nyitott, befogadó és együttműködő kultúra értékei virágoznak

tulajdonsága éppen az, hogy készek lemondani a saját vonatkoztatási rendszereik által biztosított finom morális egyensúlyról, s akár a működésképtelenség határáig is kiktartanak, míg végül nincs már az a morális erő, ami megfékezhetné az elszabadult hatalmi versengés és cselszövés zűrzavarát. A koherencia és a széthúzás közötti választás éppúgy irányt adhat az iskolai szervezet fejlődésének, mint kedélytelen hanyatlásának. Ez utóbbi kapcsán azért említsük meg, hogy a saját feladatokat, szerepeket és illetékességi határokat nem tisztázó, a választást inkább elodázó, következképp a belső széthúzásra hajlamos iskolák szervezeti neurózisa végül tapintható anómiához, és partot soha nem érő sodródáshoz is vezethet. Jobb tehát az elég jó iskola fejlődését a koherencia irányába navigálnunk, és a fejlődés fokait egyrészt a tranzakcionális

intenzitás mértékével (a szervezetek által meghozott és szükséges döntések számával), másrészt pedig a specifikáció mértékével (az adott szolgáltatás kimeneti mérésének képességével) nyomon követnünk. Egyébiránt pedig égvönjön azoktól az intézményi utazásoktól, ahol az irányt csupán egy hajócsavarra tekeredett horgonykötél baljós játékára kényszerülünk bízni.

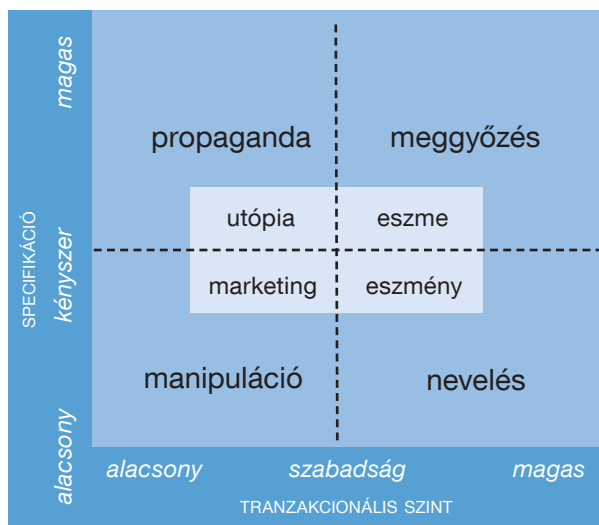
Ha a fejlődés előzőekben felvázolt attribútumai a butaság intézményi mocsarából ki is vezetnek az elég jó iskolákra vágyókat, az még nem garancia arra, hogy az iskola morális gondját is egy csapásra elháríthatnák. A „*tanuló szervezet*” hatóereje tehát szükséges, de korántsem elégséges feltétel az értéktelített nevelés kulturális evidenciájának megerősítéséhez. Ahhoz sem kell éppen orákulumot idézni, miért balvégzetű annak az iskolának a sorsa,

amire az emberi tapasztalat a morális igénytelenség bélyegét rásütötte. A reménytelenség e zárvényaiban nehéz évek várnak az odatévedtekre, hiszen életidejüket az a meddő várakozás emészti el, amit a kétes emberi példák és a hamis nevelés (látszatok túléléshez) okoznak. De az vessen az első követ az eltévedtekre, akit még soha nem kísértett meg a populista észjárás. Az értékeltű nevelés és annak (*hamis*) *nevelési parafrázisai* közötti, többnyire egyenlőtlen

küzdelem arról is üzen, hogy a kollektív identitások alakzatainak az akár személyes, akár intézményesült befolyásolási módszerei széles skálán mozognak. A *manipulációra* és a *propagandára* fogékony társadalmi logika nem túl emelkedett technikai jó eséllyel gyűrik maguk alá a *meggyőzés* és a *nevelés* – társadalmpedagógiai aspektusból is megragadható – beavatkozási repertoárját. (2. ábra)

2. ÁBRA

Nevelési parafrázisok



Forrás: Fukuyama, 2005 nyomán

A *nevelés* kulturális evidenciáját életben tartó nevelői *gondolkodás* és nevelői *magatartás* kézenfekvő együttjárását Imre Sándor így rögzíti már megidézett neveléstanában: „a nevelés a közösség életéből fakadó, s arra ható, az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejlettség

magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja.” (1995, 22. o.) E fogalmi megközelítés talán legizgalmasabb s egyben legérzékenyebb metszete a *situatív* (intézményi, közösségi) környezet és az *interaktív* (tehát kommunikatív) szubjektumok egymásra

hatását szabályozó, és az önállóság (lássuk be, mindig kétséges) határáig kísérő tudatos és szándékolt nevelői jelenlét morális telítettsége. A 2. ábra értelmezési mátrixában mindez arra is felhívja a figyelmünket, hogy a tranzakcionális mezőben (a meghozott döntések számában) a szituatív és interaktív nevelés-nevelődés természetét egyrészt a magas szabadságfokkal együtt járó bizonytalanság jellemzi, ugyanakkor az intézményes és személyes döntések eredményességét mérő, specifikációs eljárások e szabadságfokot mégis (ha kényszerűen is) igyekeznek visszatéríteni az igazolható bizonyosságok (sosem tágas) értelmezési keretei közé. A nevelési eredményesség (hatékony-ság) mérése mindazonáltal mégsem ördögűzés, nem reménytelen, nem felesleges, ha nem az emberi természet és jellem egészére, hanem csak bizonyos specifikációkra – azaz fragmentált szempontrendszerre – korlátozzuk. Az úgynevezett jólneveltség kulturális és társadalmi (politikai) tartalma jobbára csak az „itt és most” jelenidejűségéből fejthető vissza; így az abszolút értékek (pl. igazság, hűség, jóság stb.) vizsgálója mindig vékony jégre téved, ha kontextus-független, vegytiszta közösségeket és személyiségeket próbál rajzolni az *eszmények* térképére. *Mannheim Károly* kultúraszociológiai megközelítése e perspektíva bizonytalanságára az eszme-eszmény dinamikájával mutat rá, miszerint „az eszményben (a kanti eszmében) az eszme dinamikus cél, s az egész világakarás összefüggő láncszemekben halad felé.” (*Mannheim*, 1995, 279. o.) A nevelés-nevelődés eredményességét a jelenidejűség béklyóitól a személyes és történeti idő perspektívája is

az önállóság (lássuk be, mindig kétséges) határáig kísérő tudatos és szándékolt nevelői jelenlét

csak részben szabadíthatja meg a mindenkori (ön)értékelőt, mivel a *kognitív disszonancia* szociálpszichológiai jelensége³⁴ hol a gondolkodás, hol a cselekvés szempontjából keretezi át a morális reflexiót.

Az ellenőrzés alacsony kényszerével és a magas szabadságfokú döntésekkel járó nevelés és nevelődés finom egyensúlyára kevésbé fogékony természetűeket e kényszerű bizonytalanság joggal vezetheti a 2. ábra mátrixában a *meggyőzés* fogalmi ernyője alá. A meggyőzés magas szabadságfokú döntéseinek bizonytalanságát a szintén

magas specifikációs szintű ellenőrzéssel ellensúlyozni kívánó megoldást viszont már nem annyira a nevelés, hanem annak egyik (pedagógiai értelemben vett) parafrázisaként is értelmezhető *oktatás*

területére érve célszerű szemügyre vennünk. Egy tanító (rétor) hatékonyságát (a meggyőzés sikerét) *Arisztotelész Retorikája* (1982) a következő három tételben foglalja össze. A szónok erkölcsi tartása (ethosz), a szónok hallgatóságra tett érzelmi hatása (pathosz), valamint az üzenet, avagy a szónok bölcsessége (logosz) adja ki azt az „aranyföldet,” melynek foglatatában már a meggyőzés – *Bettinghaustól* idézett – fogalmi meghatározása is körvonalazódik. „A kommunikációs helyzetről akkor mondhatjuk, hogy természetét tekintve meggyőzést célzó, ha tartalmazza az egyén tudatos törekvését arra, hogy valamilyen közlemény továbbításával megváltoztassa a másik egyén vagy egyénekből álló csoport viselkedését.” (*Lengyel*, 1997, 234. o.) Mivel a viselkedésben megnyilvánuló vélekedésbeli, észlelő, affektusos és cselekvésbeli változásra az oktatás eredményességét fir-

³⁴ A *Leon Festinger* nevéhez köthető elmélet az értékeinkkel nem konzisztens cselekedeteink közötti feszültség feloldási módszereit fejti ki. (*Festinger*, 2000)

tató tudás-, illetve kompetenciaméréseket végző műhelyek egyre érzékenyebb mérőeszközöket fejlesztenek ki, így mára már a tanár és az oktatás hatékonyságát jól specifikálható visszacsatolásokkal is mérhetjük. A bökkenőt azonban – akárcsak a nevelés esetében – itt is az a moralitásbeli dilemma okozza, amely nem tesz, mert nem is tehet egyenlőségjelet a minősítés a minőség közé. Meglehet, az okosság mérhető, ám a jó szándékú személyes vagy kollektív bölcsesség ellenáll mindenféle mérésnek. A megértetni szándékolt tárgy immanens logikáját

(*eszméjét*) a meggyőzés ereje ugyanis akkor formálhatja szubjektív és kollektív attitűddé, ha nem zárjuk ki a mindig bizonytalan reflexív megragadás lehetőségét.

Mannheim szavaival élve:

„ez a reflexív megragadás (a mindenkori elmélet és történeti-társadalmi összcorpusz állapotának függvényeként) sohasem sikeredhet adekvátra, hanem lényegénél fogva mindig csakis perspektivikus lehet. (...) A szubjektum az idegen képződményekből és egzisztenciákból csak azt ragadja meg, ami a saját irányultságához közel áll”. (1995, 277. o.) Amint a nevelés minősítését a kognitív disszonancia, úgy a meggyőzést a *kognitív konzisztencia* jelensége³⁵ szorítja tehát korlátok közé. A személyes szabadsággal járó minőségi döntések jól láthatóan ezúttal is keresztetik a külső értékeléssel járó kényszereket, s e válaszüthoz érkezve a minősítés bizonyosságának talaja újra málladozni kezd. Ugyanerről *Arisztotelész Nikomakhoszi etikájában* ezt

a jó szándékú személyes
vagy kollektív bölcsesség
ellenáll mindenféle
mérésnek

olvashatjuk: „a tudásnak ugyanis teljesen össze kell velünk nőni, ehhez azonban idő kell (...) az állhatatosság abban nyilvánul meg, hogy az ember valaminek ellenáll, a fegyelmetség pedig abban, hogy valamin úrrá lesz.” (1987, 197. o.)

A kollektív (vagy tágabban értelmezve: vilá)akarat mozgásirányát olykor az eszmék és az eszmények együttesen is képesek – igaz, jobbra nagy társadalmi *utópiák* formájában – a tapasztalati valóság távlataihoz igazítaniuk. De még ha ideológiákban edzett utópiáknak híjával

is volnánk, a történelmi idő felgyorsultával mára a személyes idő órái is sietősebben járnak. E gyorsuló időben a nevelés és a meggyőzés komótosabb természetű evidenciái mellett a

pragmatikus színezetű *propaganda* rapid bevetése sem tűnik haszontalannak. A *Pratkanis – Aronson szerzőpáros* (1992) egy egész könyvet szentelt annak a szándékának, hogy választóvonalat húzzon a meggyőzés és a propaganda (avagy a kommunikáció és a rábeszélőgép) között. A latin eredetű (propagare) szóból eredeztethető propaganda eredetileg a hit módszeres terjesztésére szerveződő kongregáció intézményét jelentette.³⁶ „Ma már propagandán tömeges befolyásolást értünk, mely jelképekkel manipulál, és beveti a lélektan eszközeit. A propaganda egy bizonyos nézet kifejtése azzal a végső céllal, hogy a befogadók tegyék magukévá a szóban forogó nézetet, »önként«, úgy, mintha mindig

³⁵ *Hunyady György* megfogalmazásában: „Ahogy a logikai konzisztenciát a vélemény alapkövetelményének tekinthetjük, hasonlóképpen az úgynevezett kognitív (értékelésbeli) konzisztencia képezi az alapját annak, hogy attitűdről beszélhessünk.” (*Hunyady György*, 1997) Idézi: *Lengyel* (1997, 167. o.)

³⁶ „A propaganda szó viszonylag új keletű, első dokumentált felbukkanása 1622-ből való, amikor *XV. Gergely pápa* kibocsátotta a *Sacra Congregatio de Propaganda Fide*-t. Az idő tájt a római katolikus egyház leginkább a sikertelen kereszties hadjáratokkal foglalatalkodott, igyekezvén a hit szilárdságát visszaállítani a fegyverek erejével. A pápa rájött, hogy e harc reménytelen, s létrehozta a pápai propaganda intézményét, remélve, hogy ezáltal sikerül rákényszeríteni az embereket az egyházi doktrinák »önkéntes« követésére.” (*Pratkanis és Aronson*, 1992, 18. o.)

is osztották volna.” (Pratkanis és Aronson, 1992, 18. o.) A 2. ábra mátrixában azért is került a propaganda (mint a nevelés már-már hamis parafrázisa) az alacsony tranzakcionális szint és a magas specifikáció cellájába, mivel a meggyőzés és rábeszélés közötti különbséget leginkább a szabad és tudatos döntések támogatásának vagy korlátozásának szemszögéből vizsgálhatjuk meg. A propaganda kifinomult eszközei éppenséggel a szituatív és interaktív mezőkben bizonyulnak hatékony kontrollnak, mivel a külső szándékokat azzal rejti el a belső morális ítélet elől, hogy e szándékokat – Mannheim szavával élve: intenciókat –, számolva azzal, hogy „ugyanabban a térben több tapasztalástér létezhet (...) olymód ragad meg, hogy beépíti őket [az egyén és a közösség] tapasztalásterébe.” (1995, 281. o.) A saját világ(nézet) tapasztalati terébe beáramló, mesterségesen keltett feszültség kognitív disszonanciáját innentől már rábizhatjuk az egyén önigazolól (a belső morális összhangot mindig fellazító) igyekezetére. A

kognitív disszonancia redukció a múltat egyféle *déjà vu élménnyé* puhítja fel, s így teszi (látszólagosan) imannensé a közönsnek kinevezett, morálisan is (ön)igazololt „világakaratot”. A behaviorizmus jutalmazással és büntetéssel operáló kondicionálása ezért is eresztett mély gyökereket a pedagógiában, ezzel viszont egyben fel is nyitotta azt a Pandora-szelencét, amitől azonnál előállítódott a nevelés és a propaganda szinte elválaszthatatlan, kellemetlen ele-

gye. A nevelés és a propaganda finomabb megkülönböztetéséhez ajánlatos felfigyelnünk arra is, hogy a gyakran egymásra hasonlító eszközeinkkel a jellemfejlődést vagy csupán a viselkedés megváltoztatását kívánjuk-e célkeresztünkbe állítani.³⁷ De ha már gyökerestül nem is téphetjük ki a bajt, attól még emlékezhetünk *Az út és erény* könyvéből Lao-ce intésére: „Aki tud, az nem beszél; aki pedig beszél, az nem tud. (...) A megbízható szavak nem szépek, a szép szavak nem megbízhatóak.” (1986, 36. és 45. o.)

Az „erény útját” járva néha mégis rákényszerülünk a jutalmazás szép szavaira, s alig is vesszük észre, milyen veszélyes megfeledkeznünk az ékesszóló beszéd (esetünkben a kommunikációs

marketing) tudás- és morálvesztő kockázatáról. A 2. ábrában helyet kapó *manipuláció* viszont épp ebben a zavarosban halászik, amikor a szabadság látszatát keltve azzal édesíti meg a (valójában minimalizált) döntéseket, hogy a kényszerű kontroll

veszélyes megfeledkeznünk az ékesszóló beszéd (esetünkben a kommunikációs marketing) tudás- és morálvesztő kockázatáról

helyére is az önazonosság látszatát vetíti. A kommunikációs marketing szempontjából „a manipulatív szándék a közlő azon törekvése, hogy a befogadót oly módon befolyásolja saját célja elérése érdekében, hogy valódi szándéka rejtve maradjon a befogadó előtt úgy, hogy a befogadó valami más szándékot tulajdonítson neki vagy egyáltalán semmilyen szándékot ne tulajdonítson neki.” (Bárházi, 2008, 445. o.) A moralitással átítatott nevelés hamis

³⁷ A szofista görög filozófus, *Protagoras* egyszemélyben testesítette meg a nevelőt és a propagandát tanítót. *Platon Szókratész* szájába adva ekként fejezi ki nemtetszését a szofisták iránt: „És vigyázzunk, barátom, hogy rá ne szedjen bennünket a szofista áruja feldicsérésével, mint ahogyan a kereskedők és szatócs teszik a test táplálására szolgáló cikkekkel. (...) Ugyanígy azok is, akik városról városra járva ismeretekkel kufárkodnak és háznak, minden árujukat feldicsérik a tudást szomjazó előtt, s könnyen meglehet, kedvesem, hogy sokan közülük maguk sincsenek tisztában azzal, hogy árujukból mi hasznos és mi káros a lélekre.” (Platon, 1984, 74-75. o.)

parafrázisa (talán nem is túlzóan a nevelőművészet persziflázsa) tehát maga a töröl metszett manipuláció, amiben nincs helye az eszményekkel, eszmékkel vagy akár utópiákkal belakott erkölcsi tereknek, sokkal inkább az érdekekkel telített (gyakran voluntarista) hatalomgyakorlásnak.³⁸ A manipulatív hatalomgyakorlás jól bevált eszköze ugyanis az érdekek elrejtése (azaz eszményekbe, eszmékbe, utópiákba való becsomagolása), s egyféle (társadalompolitikai) termékként való eladása. A (rendszerint nyílt) propagandától alig különböző manipuláció igazi lételeme azonban a csomagolás, a valódi szándékok elrejtése, még akkor is, ha ezt – *Fromm* kifejezésével élve – a *marketing-karakter* szándékai vezérik.³⁹ A moralitás olykor célracionális, olykor pedig érzelmi alapú manipulatív lebontása is út tehát – de nem az erényeké, hanem a marketing mindent terméké formáló, így a pedagógiai szándékokat is anómiába fojtó útja.⁴⁰ Ezen az úton végigmenve az ember végül tényleg „egy szomorú, vizes síkra ér”,⁴¹ ahol az anómia „(...) az a part, ahol a legnagyobb szabadság a legnagyobb rabságba csap át. (...) Kevesebb rosszabb dolog van a zabolátlan világ tetszőlegességénél, mert rövid az út az anómiától a zsarnokságig.” (*Dahrendorf*, 2004, 40. és 48. o.) A mindenkori hatalmi szándék jóval olajozottabban válik valóssággá akkor, ha sikerül a közösségi és az egyéni tudattartalmak meghasadását is elérni. Mannheim erre is utal, amikor *Max Weber* célracionális axiómáját vitatva arra a

következtetésre jut, hogy „minden szellemi realitás funkcióösszefüggéssé való feloldása (...) abban áll, hogy a racionalizálásnak ezzel a fajtájával sikerül kiirtani minden konjuktív kötődést, minden minőségit, így pedig sikerül az »intézmények«, a szellemi tartalmak létét *nem* úgy ábrázolni, amilyennek »belülről nézve«, a sajátos közösség számára látszanak”. (1995, 298-299. o.) A nevelés is küzd azzal a dilemmával, mit lehet, és mit nem lehet a szituatív és interaktív terekben megosztani, ám e dilemma alapjaiban morális természetű. A manipulátor viszont e dilemmát nem morálisan, hanem célracionálisan, cselekvés-aktusokban ítéli meg, s jóllehet ő sem hazudik, csupán a valóság bizonyos részleteit hangsúlyozza. E hangsúlyok szándékolt eltolása olyan torzításokhoz vezethet, mint a kognitív pszichológiából jól ismert *kerethatások* (framing effects) jelensége. *Daniel Kahneman* a *Gyors és lassú gondolkodás* című, a közgazdaságot a pszichológiával ötvöző művében (*Kahneman*, 2013) számos kísérlet bemutatásával igazolta kilátásméletét, „amelyben a kockázatvállalás és a biztos eredmények közti választások eredménye más és más attól függően, hogy a kimenetek jók vagy rosszak”. (2013, 428. o.) Úgy tűnik, hogy a manipuláció nyelvén végső soron mindig az engedelmesség szíréhangja szólal meg, különösen akkor, ha az értékeken a (gazdasági) érdekek kerekednek felül.

Mert bár nem csak kenyérről él az ember, a személyes és kollektív jólét és jól-lét

³⁸ „Mindezek alapján a prototipikus manipulációra jellemző jegyek a következők: 1. manipulatív szándék megléte, és 2. bizonyíthatatlanság. Ez a definíció pontosan tükrözi a manipuláció természetét, miszerint a manipuláció egy olyan jelenség, amely a szándékok központi szerepe és indirektsége miatt bizonyíthatatlan amiatt, hogy a közlő részéről a manipulatív szándék letagadható.” (*Bárbázi*, 2008, 450. o.)

³⁹ „A marketing-karakter célja a tökéletes alkalmazkodás, hogy a személyiségpiac minden körülménye közepette kívánatos legyen.” (*Fromm*, 1994, 148. o.)

⁴⁰ A személyes márka (personal brand) vagy énmárka (me brand) fogalmát a marketing szakirodalma természetesen ennél jóval pozitívabban ítéli meg. Lásd például: Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2010; 2015)

⁴¹ Utalás *József Attila: Reménytelenül* című versére.

gazdasági, politikai vagy egyszerűen csak becsvágy fűtötte igényei és az altruista, s olykor küldetéses szándékok közé azért nemigen tehetünk egyenlőségjelet. „Míg a gazdaság objektíve meghatározható kategória, az erény már kevésbé ilyen, és amikor a »nép« szabadságához érünk, olyasmibe megyünk bele, aminek már nincs különös, meghatározható helye”. (Laclau, 2011, 277-278. o.) A meggyőzés

és a nevelés meghiúsulását, s a nyomokban támadó hiány fájó elhúzódtását azonban nem feltétlenül kell a sötétlő hanyatlás számlájára írunk. A célok, az értékek, az intézmények és az együttműködés *homogén egysége* a mindennapok szétszórtatásában jobbára „nem egyszerűen hiányzik, hanem úgy van jelen, mint ami hiányzik.” (Laclau, 2011: 253.) (1. táblázat)

1. TÁBLÁZAT

A fejlődés és a hanyatlás morális és intézményi mintázatai

Morális fejlődés		Figuratív magok		Intézményi fejlődés
inkluzív fitness	hatalom-koncentráció	cél	egyszerűség	komplexitás
társadalmi elismertség	patrimonializmus	értékek	alárendeltség	autonómia
érzelmi normakövetés	triviális rend	intézményesülés	széthúzás	koherencia
mentális modell	populizmus	együttműködés	merevség	alkalmazkodás
	Morális hanyatlás	Konfigurációs tér	Intézményi hanyatlás	

Saját szerkesztés

Az intézményi működés normativitásának fejlődését és hanyatlását jelző vonásait összefoglaló táblázat az első ábrába sűrített személyes életvilág pedagógiai vetületét az *intézményesített életvilág* horizontján követi nyomon. Amint a személyesség ideáltipikus nevelésfilozófiai légköréből az intézményi világ kompromisszumokban edzett talajára lépünk, a normativitás értelmezését is új megvilágításba kell helyeznünk. A célok, értékek, az intézményes

működés és az együttműködés konfigurációs terében mutatkozó normatív jelek a személy-intézmény viszonyában mutatják meg a fejlődés és a hanyatlás egymásnak feszülő tartományait. Attól ugyanis, hogy egy szervezet, egy intézmény a szuverenitását, önazonosságát kereső, vagy éppen csak a minőséget pártoló emberi igényre érzéketlenül működik, még jottányit sem veszít normatív természetéből, legfeljebb az egyén szempontjából minősül diszfunkci-

onálisnak.⁴² *Hirschman* (1995) értelmezésében minden intézményben szembe kell nézni a diszfunkcionális, szabálysértő viselkedés jelenlétével. Ezekkel szemben akkor bizonyul ellenállónak az adott szervezet, ha képes olyan erőket mozgósítani, amelyek a még jóvátehető „botlásokat” korrigálják. E korrigáló, kiigazító mechanizmusok két alapvető formája a kivonulás és a tiltakozás. Mivel a szervezet diszfunkcionális hanyatlása, teljesítményének romlása a szolgáltatás minőségének romlásában fejeződik ki, a szolgáltatás minőségére érzékeny szervezeti tagok/fogyasztók a hanyatlásra vagy átpártolással (kivonulás), vagy a számukra fontos minőség értékeinek artikulációjával (tiltakozással) válaszolnak. Viszont ha valaki erősen ragaszkodik az adott szervezethez, akkor arra törekszik, hogy növelje a szervezeten belüli befolyását, s ezáltal is hozzájáruljon a szervezeti hanyatlás (minőségromlás) feltartóztatásához. A szervezettel való azonosulás (szervezeti hűség) természetét elemző szerző ugyanakkor arra is rámutat, hogy „a hűség (...) távolról sem irracionális, hiszen társadalmilag hasznos feladatot lát el, amikor segít megakadályozni, hogy a hanyatlás kumulatív folyamatá váljon; ami egyébként gyakran megtörténik, ha a kivonulást semmi sem korlátozza.” (*Hirschman*, 1995, 86. o.) Az előzőekben azonosított mindkét mechanizmus arra sarkalja a szervezet irányítóit, hogy – preferenciáiktól és a szervezeti hűség erejétől függően – figyelembe vegyék

a szervezeti tagok/fogyasztók véleményét, és (élet)minőségjavító változtatásokat kezdeményezzenek.

Jobb esetben a kellő és a való közötti morális hiányt a *jó és az elég jó* iskola intézményesített valóságában, ha bizonytalanul is, de méréselkelhetjük. Akár a hűség, akár a kivonulás, vagy éppen a tiltakozás villanásnyi emberi gesztusaiból jól olvasva pedig a morális és intellektuális fejlődés irányába is fordíthatjuk intézményesített életünket. *Barabási Albert-László Villanások* című munkájában (2010) a jövő kiszámíthatóságát éppen ilyesféle villanásokban ragadja meg. Mint írja: „mindnyájan szabad akaratral rendelkezünk (...) És mégis, bármit teszünk, öntudatlanul ugyanazt a szabályos hatványeloszlást követjük.” (*Barabási*, 2010, 120. o.) Ezen – a jelenségeknek tudományos értelmet (is) adó – villanások jelenlétét és reményét talán sikerült most az iskolai világ tekintetében is megerősítenünk. De ha mégsem, ne csüggedjünk, mert mint láttuk, a nevelés ügyének mindig akadnak olyan varázslói, akikben valódi fény lobog, hatalmukat a szolgálat ereje táplálja, és pálcájukkal sem csinálnak belőlünk száználmas bohócot.

„Lámpásokból” tehát sosincs kevés, de – s most Gárdonyira gondolunk – áldozat nélkül sincs üdvözülés, még akkor sem, ha az elég jó iskola felé tartó jövő villanásnyi fényében hol a karók, hol pedig a virágok sziluettjét véljük éppen felsejleni.⁴³

⁴² *Nietzsche a Bálványok alkonya* című munkájában egyféle megszabadulásként is ünnepli a korlátozott léttől való eltávolodást: „Mi lehet egyedül a *mi* tanításunk? – Az, hogy az embernek senki nem adja tulajdonságait, se Isten, se társadalom, se szülei és elődei, se nem ő maga (...) Senki sem felelős azért, hogy egyáltalán itt-van, hogy ilyen vagy olyan, hogy ilyen körülmények között, ebben a környezetben van. Lénye sorsszerűsége nem oldható ki mindannak a sorsszerűségéből, ami volt, és ami lesz. *Nem* saját szándék, akarat, cél következménye, *nem* azt kísérli meg vele, hogy 'eszményi ember', vagy 'eszményi boldogság', vagy 'eszményi moralitás' legyen – abszurdítás lényét bármilyen cél felé *görgetve ellopítani*. Mi találtuk fel a célszerűség fogalmát: a realitásból *hiányzik* a célszerűség... Az ember szükségyszerűség, egy darab végzet, az Egészhez tartozik, az Egészben van, –semmi sincs, ami ítélezhetne létünk fölött, mérhetné, összehasonlíthatná, elítélhetné...” (*Nietzsche*, 2015, 48-49. o.)

⁴³ Tanulmányunkat az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya által 2015. május 14-én szervezett, *A tudás értéke, az értékek tudása* című tudományos ülésén elhangzott előadás nyomán írtuk.

IRODALOM

- Adorno, Th. W. (1998): *A művészet és a művészetek*. Helikon, Budapest.
- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Európa Kiadó, Budapest.
- Barabási Albert-László (2010): *Villanások. A jövő kiszámítható*. Libri Kiadó, Budapest.
- Bárházi Eszter (2008): Manipuláció, valamint manipulációra alkalmas nyelvhasználati eszközök a sajtóreklámokban. *Magyar Nyelv*, **104.** 4. sz. 443–463.
- Bettinghaus, E. P. (1977): A meggyőző kommunikáció. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*. Budapest. 167–191.
- Borsche T. (1990): *Wilhelm von Humboldt*. Verlag c. H. Beck, München.
- Chickering, A. W. és Reiser, L. (1993): *Education and Identity*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Pilinszky János (2013): *Csend és sötétség*. P. J. füveskönyve. Lazi Könyvkiadó, Szeged.
- Dahrendorf, R. (2004): *Egy új rend nyomában. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Festinger, L. (2000): *A kognitív diszonzancia elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Foerster, H. (1997): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Freinet, C. (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fromm, E. (1994): *Birtokolni vagy létezni? Egy új társadalom alapvetése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, F. (2005): *Államépítés. Kormányzás és világtrend a 21. században*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, F. (2012): *A politikai rend eredete. Az ember előtti időktől a francia forradalomig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gedő Éva (2007): Carl Schmitt politikum-felfogása. *Századvég*, 1. sz. 79–104.
- Gedő Éva és Schwendtner Tibor (2010): Az idegen. Az ellenség- és identitásképzés dilemmái. In Majsai Tamás (szerk.): *„Ma harcot kell vívni – politizálni kell!” Köszöntő könyv Bárdos-Féltoronyi Miklós 75. születésnapjára*. Wesley Jubileumi Kötetek (6.). Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 33–40.
- Gróf Révay József (1940): *Az erkölcs dialektikája*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Habermas, J. (2001): *A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-filozófiai elmélete*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (2003): *Útjelzők*. Osiris, Budapest.
- Heidegger, M. (1987): *Zur Bestimmung der Philosophie*. hrsg. von B. Heimbüchel, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. – Blochmann, E. (1989): *Biefwechsel 1918–1969*. (hrsg von J. W. Storck). Marbach am Neckar, Marbacher Schriften.
- Heidegger, M. (1995): *Költemények*. Societas Philosophia Classica, Budapest.
- Heidegger, M. (2000): *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910–1976*, hrsg. von H. Heidegger, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. (2014): *Überlegungen II-VI. (Schwarze Hefte 1931–1938)* hrsg. von P. Trawny, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Humboldt W. (1964): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden IV.*, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.
- Hunyady György (szerk., 1973): *Szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Husserl, E. (1993): *A filozófia mint szigorú tudomány*. Kossuth, Budapest.
- Huntington, S. (2006): *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press, New Haven.

- Imre Sándor (1942): *Neveléstan*. Studium, Budapest.
- József Artila minden verse és versfordítása. (1980). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kahneman, D. (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Kiadó, Budapest.
- Kínai filozófia. Ókor, második kötet. Szöveggyűjtemény. 1986. (Válogatta, fordította, a bevezetéseket és jegyzeteket írta: Tőkei Ferenc) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Márton (2000, szerk.): *Millenniumi Évkönyv*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Kiss Olga, Ropolyi László és Schwendtner Tibor (2001): *Hermeneutika és a természettudományok*. Áron, Budapest.
- Laclau, E. (2011): *A populista ész*. Noran Libro, Budapest.
- Mannheim Károly (1995): *A gondolkodás struktúrái. Kultúraszociológiai tanulmányok*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (2014): *Föld, föld!...* Helikon Kiadó, Budapest.
- Margitay Tihamér és Schwendtner Tibor (2003): *Tudomány megértő módban. Hermeneutika és tudományfilozófia*. L'Harmattan, Budapest.
- Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nietzsche, F. (2015) *Bálványok alkonya*. Helikon Kiadó, Budapest.
- OECD (2005): „Teachers matter” – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD.
- Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Budapest.
- Perjés István (2005): *Társadalompedagógia*. Aula Kiadó, Budapest.
- Platon összes művei I. (1984) (A szöveget Falus Róbert gondozta.) Európa Kiadó, Budapest.
- Pratkanis, A. R. és Aronson, E. (1992): *A rábeszélő gép. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével*. Ab Ovo Kiadó, Budapest.
- Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2010): *Énmárka – Tedd magad eladhatóvá!* HVG Kiadó, Budapest.
- Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2015): *Énmárka – Tedd magad eladhatóvá – az interneten is!* HVG Kiadó, Budapest.
- Rorty, R. (1998): *Megismerés helyett remény*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Schank, R. C. (2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schmitt, C. (1932): *Der Begriff des Politischen. Mit einer Rede über das Zeitalter der Neutralisierungen und Entpolitischen*. Duncker und Humblot. München – Leipzig.
- Schwendtner Tibor (2006): Analitikus versus kontinentális filozófia. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1-2. sz., 1-15.
- Schwendtner Tibor (2008): *Husserl és Heidegger. Egy filozófiai összecsapás analízise*. L'Harmattan, Budapest.
- Schwendtner Tibor (2011): *Az eljövendő múlt. Genealógia Nietzschénél, Husserlnél és Heideggernél*. L'Harmattan, Budapest.
- Schwendtner Tibor (2015): „Tiránia és filozófia, avagy náci volt-e Heidegger?” In: Széplaky Gerda és Valastyán Tamás (szerk.): *Az aligtól a túlig. Bevezetés Vajda Mibály gondolkodásába*. Dupress – Líceum – Kalligram, Debrecen – Eger – Budapest.
- Sen, A. (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Steiner, R. (1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. (1997) (Válogatta: Lengyel Zsuzsanna.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Wehler, H.-U. (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1700-1815*, Beck Verlag, München.
- Zabarowski, H. (2010): *„Eine Frage von Irre und Schuld?” Martin Heidegger und der Nationalsozialismus*, Fischer, Frankfurt am Main.



KELEMEN ELEMÉR

A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásának oktatástörténeti háttere¹

MŰHELY

Az 1891-es esztendőt megelőző – a kiegyezést követő – csaknem negyedik század (1867–1891) a magyar gazdaság és társadalom, valamint a politikai berendezkedés gyökeres átalakulásának időszaka, történelmünk második reformkora volt. A

kiegyezéstől eltelt évtizedek jeles oktatáspolitikusainak korszakos felismerése – Széchenyi szállóigévé vált megállapításának szellemében –, hogy a társadalom műveltségi színvonala, emberi minősége közgazdasági és társadalompolitikai tényező, ami meghatározza a gazdaság technológiai színvonalát és teljesítőképességét, elősegíti a gyorsan változó társadalmi munkamegosztást szolgáló mobilizációt, valamint az állampolgárok tudatos részvételén alapuló – polgári – politikai berendezkedés megvalósulását és a mindennapi életviszonyok, szokásrendszerek átalakulását. Ennek a felismerésnek kézenfekvő következtetése volt az, hogy a kívánatos változások egyik kulcskérdése az oktatásügy megreformálása, modernizációja.

Előadásomban – az oktatásügyi modernizáció általános jellemzőire utalva – a magyarországi változások dualizmuskori

a kívánatos változások egyik kulcskérdése az oktatásügy megreformálása, modernizációja

folymatait és eredményeit vázolom, különös tekintettel a modern pedagógustársadalom kialakulására, ami megalapozta egy korszerű szakmai szerveződés, a *Magyar Paedagogiai Társaság* életre hívását.

AZ OKTATÁSÜGYI MODERNIZÁCIÓ JELLEMZŐI

Az oktatásügyi modernizáció általános ismérveinek – itt, most – négy elemét szeretném kiemelni.

Elsőként az *oktatás tömegessé válásának*, tér- és időbeli, valamint társadalmi tekintetben tapasztalható expanziójának a jelenségét, aminek meghatározó eleme a tankötelezettség bevezetése, illetve fokozatos kiterjesztése.

Másodjára a *rendszerre szerveződés* folyamatát említhetem, ami a különböző képzési szintek és intézménytípusok összehangolódását és egymásra épülését, a képzési és továbbhaladási követelmények szabályozását jelenti.

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság „Staféta-tábor” rendezvényén (Balatonfüzfő, 2015. június 26.) elhangzott előadás szerkesztett változata, az írással az idén 125. évfordulóját ünneplő Magyar Pedagógiai Társaságot köszöntjük.

A harmadik lényegi mozzanat a neveléssel hivatásszerűen foglalkozó csoportok megjelenése, a *pedagógiai tevékenység szakmává válása*, a *professzionalizálódás*. Az oktatási szintekhez igazodó differenciálódás és specializálódás tükröződik az egymástól eltérő képzési formák és képesítési követelmények kialakulásában, a szakmai-egzisztenciális érdekvédelem és a különböző szakmai szerveződések megjelenésében.

Negyedik jellemzőként – az iskola társadalmi szerepének, a közgondolkodásra gyakorolt hatásának felismerése nyomán – egy új típusú munkamegosztásra, az *állam szerepének, befolyásának* fokozatos növekedésére utalhatunk, a hagyományos iskolafenntartók, az egyházak rovására. A polgári nemzetállamok 18–19. századi kialakulása és a szekularizáció térhódítása felerősítette ezt a folyamatot.

Az állami szerepvállalás, a fokozódó befolyás sajátos *eszközeit* – elsősorban – az állampolgárok jogaira és kötelezettségeire, a felelősség- és munkamegosztásra, a kialakuló közoktatási rendszer szervezetére és működésére irányuló *központi jogi szabályozás*; az állampolgári nevelés homogenizálását, az asszimilációt segítő *tartalmi-tantervi szabályozás*; a polgári közigazgatás új rendszerébe illeszkedő, kontrollt és fejlesztési célokat szolgáló *tanügyigazgatás* kiépítése, valamint a bővülő állami erőforrásokra támaszkodó *központi finanszírozás* kiterjesztése jelentik. Az állami befolyás mértékét és eszközrendszerét tekintve lényeges eltérés mutatható ki az ún. angolszász és a kontinentális gyakorlat között a decentralizáció, illetve a centralizáció mértékét illetően.

Az állami terjeszkedés egyfelől kétségtelenül gyorsítja a – nyilvánvalóan – politikai célokat (is) szolgáló oktatásügyi modernizáció folyamatát, másfelől érdekellentéteket szül, konfliktusokat generál. Ilyen az állam és az egyházak viszonyának

fentebb jelzett – változása, valamint az állam és az állampolgárok közötti, részben a tankötelezettség kényszerével, részben a társadalmi, főképp a nemzetiségi-nyelvi érték- és érdekkülönbségekkel magyarázható feszültségek kialakulása.

A MODERN OKTATÁSI RENDSZER KIBONTAKOZÁSA MAGYARORSZÁGON A DUALIZMUS ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN

A modern magyarországi oktatási rendszer kialakulásának történeti előzményei a 18. század utolsó harmadáig, *Mária Terézia* 1777-ben kiadott tanügyi rendeletéig, a *Ratio Educationis*ig nyúlnak vissza. A folyamat további főbb állomásai: az *1790-es évek* nemzeti ellenállásából megszülető *nemzeti és polgári művelődési program*, a magyar oktatásügy 19. századi fejlődését meghatározó – kompromisszumokon alapuló – *1806. évi második Ratio*, a nemzeti és polgári művelődésnek a *reformkorban* kibontakozó, majd 1849 után megtörő modernizációs törekvései és végül az – ismételen külső modernizációs kényszerként értelmezhető – 1849. évi *Organizationsentwurf*.

Az 1777-től 1867-ig terjedő – ellentmondásokban bővelkedő – időszak pozitív irányú változásainak illusztrációjaképpen csupán két adatpár: míg a 18. századi iskola-összeírások szerint a század derekán mintegy 4000-re volt becsülhető az elemi népoktatási intézmények és csaknem 100-ra a különböző egyházak által fenntartott középfokú intézmények (gimnáziumok, kollégiumok, líceumok) száma, addig az 1860-as évek végén már több mint 13.500 népiskola és mintegy 200 középiskola működött Magyarországon.

A fenti adatok azt igazolják, hogy a dualista korszak nagyszabású nemzeti vállalkozása, a modern magyarországi oktatási rendszer megteremtése viszonylag szilárd, nemzetközi összehasonlításban is méltányolható alapokra épülhetett, de az iskoláztatás tömegessé tétele, a közoktatási rendszer kiépítése és a modern pedagógustársadalom megteremtése a kiegyezés révén létrejött polgári államra és a korszak nagy formátumú oktatáspolitikusaira: *Eötvös Józsefre*, *Trefort Ágostonra* és munkatársaikra hárult.

Az első évtizedek oktatási tárgyú törvényei átgondolt és következetes oktatáspolitikai stratégiáról, szisztematikus rendszerépítésről tanúskodnak. Az alapokat a *népiskolai oktatásról* szóló, a hattól tizenöt éves korig tartó tankötelezettséget bevezető *1868. évi XXXVIII. törvénycikk* teremtette meg. A

kapitalizálódó gazdaság munkaerő-szükségletének biztosításáról az *iparos és kereskedelmi tanoncképzés* rendezését szolgáló ún. *ipartörvények*, az *1872. évi VIII. és az 1884. évi XVII. törvénycikkek* rendelkeztek. A *középiskolai képzés* korszerűsítését, a humán és reál irányú képzés részleges egyenjogúsítását a *középiskoláról* szóló *1883. évi XXX. törvénycikk* valósította meg. A közoktatási rendszer új elemét, az intézményesített *kisdedóvást* pedig az *1891. évi XV. törvénycikk* szabályozta. Az áttekintést az egyetemi képzés fejlesztését szolgáló törvényjavaslatok, törvények említésével zárhatjuk (lásd: *Eötvös* törvényjavaslata a pesti királyi egyetem újbóli szervezése tárgyában, 1871.; a *József Polytechnikum* műegyetemi rangra emelése, 1871.; az 1872. évi XIX. tc. a kolozsvári egyetem létesítéséről).

A dualizmuskori törvényalkotás első évtizedeit a „szabadság, egyenlőség, testvériség” felvilágosult elvének érvényesítésére

törekvő liberális szellemiség jellemezte: a jogok és kötelezettségek egyensúlya, a demokratizmus érvényesülése, valamint a nemzetiségek saját nyelvhasználaton alapuló egyenjogúsága. A dualista korszak második felére jellemző etatista törekvések ekkor még csupán csírájukban jelentek meg (lásd: a *magyar nyelv oktatásáról* szóló *1879. évi XVIII. törvényt*).

Ezek a törvények – tömörségükön, szabatos és pontos nyelvhasználatukon túlmenően – jogalkotási, jogtechnikai szempontból is figyelemre méltóak: az adott helyzetet kodifikáló angolszász és a fejlesztési célokat is meghatározó kontinentális jogalkotás sajátos ötvözetét valósítják meg. Ennek hátterében alkotóik, megvalósítóik széles körű történeti és nemzetközi érdeklődése és tájékozottsága mutatható ki.

A törvények végrehajtását és a végrehajtás ellenőrzését szolgáló, az alaptörvényekben szabályozott *tanügy-igazgatási rendszert* a szakszerűsége törekvés, és az oktatásügyben érdekelt egyensúlyán alapuló együttműködési szándék jellemezte, amelynek torzulásaira, a túlsúlyra törekvő állami magatartásra majd csak az 1890-es évek második felétől és – főleg – a 20. század első évtizedében figyelhetünk fel, elsősorban a nemzetiségi politika vonatkozásában.

A modern oktatási rendszerek tartópillérét jelentő *népoktatás* átfogó szabályozásának, az *1868. évi XXXVIII. törvénycikkek* alapvonása, hogy a *tankötelezettség* kényszerét – a törvényalkotók liberális szellemiségének jegyében – a *tanszabadság* széles körű garanciái ellensúlyozták. Ez kiterjedt a vizsgához kötött magántanulás lehetőségére, az iskolalétesítés és -fenntartás

az adott helyzetet
kodifikáló angolszász
és a fejlesztési célokat is
meghatározó kontinentális
jogalkotás sajátos ötvözetét
valósítják meg

szabadságára, valamint az iskola működési feltételeinek – bizonyos korlátok közötti – szabad megválasztására (tantervi és tanügyi autonómia, a tanító alkalmazása, önálló felügyelet stb.).

A törvény meghatározta a népoktatás intézményrendszerét (hatosztályos elemi népiskola, hároméves ismétlődő iskola, négy, illetve hat évfolyamos felső nép-, valamint polgári iskola, továbbá a hároméves időtartamú tanító/nő képezde), a népiskolai intézmények működésének feltételeit (intézményi, tárgyi, személyi feltételek, tantárgyi struktúra stb.).

Az iskolalétesítést és -fenntartást illetően – 1848 tapasztalataiból is okulva – tiszteletben tartotta a törvény a hagyományos iskolafenntartók, azaz az egyházak szerzett jogait, ugyanakkor lehetővé tette az egyének, illetve társulásaik, valamint a polgári közösségek (=községek) számára is népoktatási intézmények létesítését és működtetését. Új eleme a törvényi szabályozásnak az állami iskolák állításának lehetősége, ekkor még hiánypótló jelleggel, ott, ahol sem felekezeti, sem községi iskola nem volt szervezhető, s nem (mint a későbbiekben, az 1890-es évek második felétől): a magyarosító iskolapolitika egyik eszközeként.

A törvény rendelkezett a népiskolai tanítók/tanítónők képzéséről, át- és továbbképzésükről, alkalmazásuk feltételeiről és körülményeiről, szakmai szervezeteikről, valamint a népiskolai tanügyi igazgatás szervezetéről és intézményeiről is (iskolaszék, illetve gondnokság, iskolatanács, tanfelügyelőség). A királyi tanfelügyelő és a vármegyei hatóságok együttműködését a kezdeti tapasztalatok alapján a *népiskolai hatóságokról* szóló 1876. évi XXVIII. törvény cikk rendezte. A népoktatási intézmények „főfelügyeleti jogát” – az 1867-es közjogi megállapodás értelmében, a királyi

felsőjog letéteményeseként – a vallás- és közoktatásügyi miniszter gyakorolta, ami az első években az állami és az egyházi hatóságok között számos konfliktus forrását jelentette.

A népoktatási törvény szakmai és társadalmi hatása már az első negyedszázad alapján is jól megítélhető. 1869-től 1890-ig 13.768-ról 16.592-re nőtt a népiskolák száma. (Közülük 1890-ben 83%-os volt a felekezeti, 11 a községi és 4,5% az állami iskolák aránya). A tanítók létszáma – a törvény rendelkezése nyomán létesített állami tanító/nő képezdeknek köszönhetően – 18 ezerrel 25 ezerre gyarapodott. Ennek eredményeként számottevően csökkent az egy tanítóra jutó tanulók átlaga (90,78–71,61). Javultak a tankötelezettség teljesítésének

mutatói is (a 6–12 éves mindennapi tankötelesek esetén például 63,5-ről 81,5 százalékra), ami természetesen nem jelentette még – különösen a tavaszi és az őszi mezőgazdasági

munkák és a téli hónapok idején – a rendszeres iskolalátogatást. A népoktatás fejlődésének erősödő gazdasági háttérét jelzi, hogy az intézmények működési költségei – bevételei és kiadásai – 1870 és 1890 között mintegy ötszörösükre nőttek.

A népiskola *társadalmi* hatását mutatja a társadalmi mobilizációt elősegítő *írni-olvasni tudás* elterjedése: 1870 és 1890 között a felnőtt lakosság körében 64-ről 46,8%-ra csökkent az analfabéták aránya (1910-ben ez az arány már csak 31,4%!). Megjegyzendő, hogy ezek az adatok – a fentebb említettekhez hasonlóan – nagy szóródást takarnak, jelzik az eltérő fejlettségű régiók közötti – részben gazdasági, részben nemzetiségi eredetű – társadalmi-kulturális különbségeket.

Az oktatás expanziója igazolható eredményekkel járt gazdasági tekintetben is. A népiskolai gyakorlókterekhez és faiskolák-

hoz kapcsolódó alapfokú mezőgazdasági szakképzés, ami a későbbiekben a „gazdaságivá” átalakított ismétlő iskolák fő profilját jelentette, ösztönözte az intenzívebb mezői gazdálkodás (a piacra is irányuló zöldség-, szőlő- és gyümölcsstermesztés és a kisállat-tenyésztés) térhódítását. A népiskolában elsajátítható ipari alapismeretek – az alapképességek fokozatosan javuló színvonala mellett – a tanoncoktatás előiskoláját jelentették, és elősegítették az ország iparosodásával együtt járó, az új társadalmi munkamegosztást gyorsító mobilizációt, a városi – kis- és nagyipari – munkavállalást.

Bizonyíthatóan hatott a kiterjedő népoktatás a közgondolkodásra, a babonás hiedelmek eloszlatására, a higiéné terjedésére, a természeti jelenségek megismerésén alapuló realisabb világkép kialakulására, a társadalmi-történelmi szemléletmód változásaira, azaz – a korszak oktatáspolitikai koncepciójának megfelelően – a társadalom általános műveltségi színvonalának emelésére, a „kiművelt emberfők sokaságát” vizionáló, modern társadalmat, modern nemzetet ígérő utópiák megvalósulására.

A korszak másik jelentős oktatáspolitikai döntése az *Entwurf* által létrehozott korszerű középiskolának a gazdasági-társadalmi és művelődési igények változásaihoz igazodó fejlesztése, továbbépítése volt. A *középiskoláról szóló 1883. évi XXX. törvénycikk* megőrizte a kettős osztatú, humán és reál jellegű középiskolát, ez utóbbit azonban, egy 1875-ös miniszteri rendelet törvényi szintre emelésével egyenjogúsította, nyolc évfolyamos, érettségivel záruló intézménnyé emelte. A középiskola társadalmi presztízset nagy mértékben növelte egyrészt az egyidejűleg elfogadott közszolgálati törvény, amely meghatározta az érettséghez kötött állások körét, más-

részt az érettségivel járó katonai szolgálati kedvezmény, a tartalékos tisztí rangot adó egyéves ún. karpaszományos tisztí képzés.

A középiskolák már korábban, 1879-ben kidolgozott új tanterve – az *Országos Közoktatási Tanács* aktivitásának és *Kármán Mór* személyes közreműködésének köszönhetően – a korszak és a magyar tantervtörténet kiemelkedő pedagógiai-szakmai teljesítménye volt, amely – a törvény parlamenti vitája során elfogadott korrekciók és kompromisszumok ellenére is – korszerű, modern szemléltető tananyagot és módszertani útmutatást kínált a megújuló középfokú oktatás számára.

A gimnázium és a reáliskola közötti lényeges tartalmi és presztízskülönbségek azonban a közelítési törekvések ellenére

is változatlanul megmaradtak. Az előbbi a klasszikus – latin-görög – humán műveltségre, az utóbbi a matematikai-természettudományos ismeretekre és a modern, élő

bizonyíthatóan hatott a kiterjedő népoktatás a közgondolkodásra

nyelvek tanítására alapozott. A különbség a kétféle érettségi értékében is megmutatkozott: a gimnáziumi érettségi teljes körű, a reáliskolai korlátozott – csak a természet-tudományi és műszaki irányú – egyetemi továbbtanulásra jogosított.

A középiskolai törvény az iskolalétesítés és -fenntartás tekintetében a korszak következetesen liberális álláspontját tükrözte: széles körű szabadságot biztosított a különböző iskolafenntartók számára. Jelzésértékű ugyanakkor a középiskolai tanügyigazgatás tankerületi rendszerre épülő centralizálása, amely arra mutat, hogy a kormányzat stratégiai célú, közvetlen állami ellenőrzés alá vont ágazatként tekintett a köztisztviselői-értelmiségi réteg utánpótlását nevelő középiskolára. Ezt a politikai szándékot jelzik a nemzetiségi középiskolák tevékenységének korláto-

zására irányuló újabb és újabb hatósági intézkedések is.

A középiskolai törvény iskolaépítésre – korszerűsítésre és hálózatfejlesztésre – ösztönző hatása majd csak az 1890-es évektől, illetve a századforduló után mutatható ki. 1870 és 1910 között mintegy 40 százalékkal gyarapodott a középiskolák, 1914-ig megkétszereződött a középiskolai tanulók és megháromszorozódott a középiskolai tanárok száma. A változások igényét és dinamikáját jelzi azonban, hogy a fejlesztések csaknem egynegyede már az 1880-as években elindult.

Megjegyzendő, hogy a gyorsan fejlődő középfokú leányoktatás legitimálása, rendszerbe illesztése ekkor még váratott magára, a helyzet jogi rendezésére – miniszteri rendelet útján – csak 1895-ben került sor.

Az 1872-es ipartörvény (1872:VIII.tc.) a céhes keretek felszámolásával megteremtette a modern iparszervezés és – ennek keretében – a korszerűsítésre szoruló *iparos és kereskedelmi tanoncképzés* jogi és szervezeti kereteit. A képzés megszervezésének felelőssége a helyi ipar- és kereskedő testületekre hárult. A tanoncképzés kezdeti időszakában gondot jelentett a tanulók hiányos előképzettsége, valamint a szakképzés személyi és egyéb feltételeinek előteremtése.

A kezdeti tapasztalatok alapján az 1884. évi, ún. második ipartörvény (1884:XVII.tc.) a korábnál szigorúbban szabályozta a képzés időkeretét, tartalmát és szervezeti formáit, a helyi testület felelősségét, a tanonciskolák és a népiskolák együttműködését, valamint ezen iskolák – szakminisztériumok alá rendelt – felügyeletét. Ebben az időszakban jelennek meg a speciális igényeket kielégítő, differenciáltabb nagyüzemi-vállalati szakképzés csírái is.

A *középfokú szakképzés* bővülő igénye hívta életre – az 1880-as évektől növekvő

ütemben – az ún. „felső” kereskedelmi és ipariskolákat, amelyek egyrészt az üzemszervező és termelésirányító munkakörök betöltésére képesítették, másrészt a magánvállalkozások ösztönzői voltak.

A lakosság túlnyomó többségét foglalkoztató *mezőgazdaság szakemberképzése* alapfokon a népiskolai oktatás felső szintjére, az ismétlő iskolára hárult. A modernizálódó agrárium növekvő igényei tették szükségessé a korábban akadémiának nevezett, lényegében középfokúnak minősíthető mezőgazdasági szakképző intézmények 1874-es újjászervezését (Debrecen, Kassa, Keszthely, Kolozsvár).

A közoktatási rendszerépítés zárókövét a *kisdedovásról szóló 1891. évi XV. törvény-cikk* jelentette, amely pontot tett a 3–6 éves korú gyermekek szociális védelmével, gondozásával és intézményes nevelésével kapcsolatos évtizedes viták végére, és kimondta az állam elsődleges felelősségét a kisdedóvás rendszerének szabályozásában és felügyeletében. A törvény – a korábbiakhoz hasonlóan – biztosította az intézménylétesítés és -fenntartás szabadságát, differenciáltan határozta meg a kisdednevelés intézménytípusait, működésük személyi és tárgyi feltételeit, valamint a kisdedóvók képzését. Az intézmények szociális, gondozási és nevelési funkcióját kiemelve hangsúlyozta, hogy ezekben „az elemi népiskolák feladatául megjelölt tanításnak... helye nincs.” Az 1891-et követő évtizedekben – 1902-ig – 757-ről közel 2750-re nőtt a kisdednevelő intézmények, és 67,5 ezerről mintegy 240 ezerre a bennük foglalkoztatott kisgyermekek száma.

Az oktatási körképet a korabeli felsőoktatás vázlatos bemutatása teheti teljesebbé.

A csaknem két és félszázados múltra visszatekintő pesti – 1873-tól *Budapesti Tudományegyetem*hez az új, 1872-es alapítású *Kolozsvári Tudományegyetem* társult. A növekvő igények miatt ugyanakkor már

az 1880-as években napirendre tűzték egy harmadik tudományegyetem létesítését, melynek elnyeréséért több város is versengett. (Közülük – 1912-ben – Debrecen és Pozsony ért célba.) A műszaki felsőoktatást a *József Nádor Polytechnikumból* 1871-ben egyetemi rangra emelt (buda)pesti *József Nádor Műszaki Egyetem* képviselte. Mindhárom egyetemünk európai rangú műhelye volt a felsőfokú képzésnek és a korabeli hazai tudományos-ságnak. Ezekben az évtizedekben jelentős tartalmi és szervezeti változásokra került sor az egyetemi oktatásban, és nagyszabású építkezések indultak meg – már az 1870-es években – mind Budapesten (a Tudományegyetem bölcsész- és orvostudományi karán és a Műegyetemen), mind Kolozsvárott.

A vallási élet és a jogi–közigazgatási szféra szakemberszükségletét mintegy 60 teológiai és jogtudományi akadémia elégítette ki. A mezőgazdasági szakképzés felső szintjét a nagy múltú mosonmagyaróvári tanintézet 1874-es akadémivá szervezése és az állatorvosképzés főiskolai (1875), majd akadémiai (1890) rangra emelése jelentette. Kiépült és új épületekkel gazdagodott a művészeti felsőoktatás intézményrendszere is. (Országos Magyar Királyi Mintarajztanoda és Tanárképezde, 1871; Országos Magyar Királyi Zeneakadémia, 1875.)

Az 1892-es statisztikai adatok szerint Magyarország 63 felsőfokú oktatási intézménye mintegy 750 oktatót és csaknem 7500 hallgatót foglalkoztatott, további 1300 hallgató külföldi felsőoktatási intézményben folytatta tanulmányait (1867-ben a felsőoktatási intézmények száma 55, a

hallgatói létszám 4830 volt). A nők előtt azonban csak 1895-től nyílt meg a „bölcseleti, orvosi és gyógyszerészeti pályára léphetés.”

mindhárom egyetemünk európai rangú műhelye volt a felsőfokú képzésnek és a korabeli hazai tudományosság

elemi fokú, polgári, közép- és szakiskolába. Ez azt jelentette, hogy minden hatodik – a hat éven felüli lakosságot tekintve minden ötödik – magyarországi állampolgár életében, életének mindennapjaiban meghatározó szerepet kapott az iskola. Ez pedig, ha némileg rosszabb is, mint néhány fejlettebb

A korszak iskoláztatási adatai arról tanúskodnak, hogy az ország lakosságának egyre növekvő hányada, 1914-ben már mintegy 14,5 százaléka járt elemi nép- és ismétlő-, illetve tanonciskolába, s közel másfél százaléka nem

nyugat-európai ország korabeli statisztikai mutatója, nagy léptékű előrehaladást jelez, európai mércével mérhető társadalmi teljesítmény volt.

európai mércével mérhető társadalmi teljesítmény volt

A MODERN PEDAGÓGUS-TÁRSADALOM KIALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON

A modern oktatási rendszerek kialakításának egyik alapkövetelménye volt az oktatással, neveléssel foglalkozó szakemberek *képzésének* és a velük szemben támasztható *képesítési követelményeknek*, mint alkalmazási feltételnek az egységes szabályozása. A korszak oktatási törvényei megteremtették a korszerű pedagógusképzés alapjait.

Az 1868. évi XXXVIII. törvény cikk a népiskolai tanítók számára a három évfolyamos – lényegében középfokú szakképzésnek minősíthető – tanító/nő-képezde elvégzését, illetve a tanulmányok lezárását

jelentő képesítő vizsga letételét írta elő. A nyomasztó, mintegy tízezresre becsült tanítóihiány enyhítésére 20 állami intézet felállítását rendelte el. Az elsők között létrehozott, „mintaképezdeként” számon tartott budai intézmény – *Paedagogium* elnevezéssel – a későbbiekben a polgári iskolai tanítók, majd a tanítóképzési tanárok képzésének is bázisintézménye lett. Az átmeneti nehézségek enyhítésére a törvény rendelkezett az előírt képzettséggel nem rendelkező tanítók át- és továbbképző tanfolyamainak megszervezéséről is.

A népiskola új tantervi követelményei, folyamatosan bővülő feladatai csakhamar szükségessé tették a képzés időtartamának bővítését, 1881-től már négy évre. Az 1880-as években megfogalmazódott a továbbfejlesztés igénye is: a középfokú képzés kiterjesztése öt vagy hat évfolyamra, de a vitákban már felmerült a középiskolai érettségire épülő kétéves akadémiai képzés gondolata is.

A *középiskolai tanárképzés* szakmai követelményeit és a tanári képesítő vizsgák rendjét még az 1849-es *Organisationsentwurf* – 1867 után is érvényben maradó – rendelkezései szabályozták. Az 1870-es évek elején egységesítették a tudományegyetemi (humán) és a műszaki egyetemi (természettudományos és szak-) tanárképzés rendjét, 1872-ben közös tanárképző intézetet és tanárképesítő vizsgabizottságot hoztak létre. A pesti tudományegyetem mellett 1872-ben gyakorló főgimnáziumot létesítettek.

Az *1883-as középiskolai törvény* rendelkezett a tudományegyetemek feladatát képező szaktudományi és az egyetemek keretében létrehozott tanárképző intézetekben szervezendő – elméleti és gyakorlati módszertani – szakképzés összehangolásá-

ról, a középiskolai tanári képzés követelményeiről és a tanárképesítő vizsgabizottságok működési rendjéről. A tanárjelöltek számára ún. gyakorló év teljesítését írta elő, elsősorban az egyetemeken gyakorlóiskoláiban. A következő évtizedben – főleg *Kármán Mór* és *Eötvös Loránd* ez irányú erőfeszítéseinek köszönhetően – további intézkedések történtek a tanárképző intézet és a vizsgabizottságok tevékenységének fejlesztése és a gyakorlatiasabb szaktanárképzés megvalósítása érdekében.

Az 1870-es évektől elindult az egyes művészeti ágak szaktanárainak képzése (rajz és iparművészet, ének- és zenetanárképzés), szervezettebbé vált a szakiskolai szaktanárképzés, valamint a testnevelést tanítók képzése is. A kisdnednevelők egységes, két évfolyamos képzéséről az *1891. évi XV. törvények* rendelkezett.

a pedagógusok
munkakörülményeinek,
életviszonyainak a
rendezése átfogó és egységes
szabályozást igényel

A modern, polgári közoktatás megteremtése, a színvonalas és eredményes iskolai munka iránti igény fokozott figyelmet és törődést követelt az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó tanítók, tanárok foglalkoztatása

iránt. Az egyes intézménytípusok működését szabályozó alaptörvényekben ennek megfelelően megjelentek – az adott intézményben foglalkoztatott pedagógusok képzettségére, szakmai tevékenységükre, alkalmazásuk feltételeire és körülményeire vonatkozó szabályokon túlmenően – a munkaviszonyukra és fizetségükre vonatkozó előírások is. Ám ezek az olykor mozaikszerű, összehangolatlan rendelkezések elsősorban arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusok munkakörülményeinek, életviszonyainak a rendezése átfogó és egységes szabályozást igényel. A tanító- és tanárszervezetek fellépése, erősödő köve-

teléseik és a mind gyakrabban hivatkozott nemzetközi példák a pedagógiai tevékenység közszolgálati jellegének elismerését és az ezt biztosító állami garanciák megteremtését sürgették.

Az első lépés ezen a téren „a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kisededővő intézetek tanítóinak és nevelőinek nyugdíjazásáról” szóló 1875. évi XXXII. törvénycikk volt. A törvény az iskolák jellegére való tekintet nélkül állapította meg a jogosultság feltételeit, a végkielégítés, illetve a nyugdíjazás eljárásrendjét, az özvegyekről és az árvákról való gondoskodás módozatait és mértékét. A „nyugdíjakkal és segélypénzekkel” kapcsolatos feladatok ellátására a törvény országos nyugdíj- és gyámintézet felállítását rendelte el. Ezzel szinte egyidejűleg, 1874-ben hozták létre – az öngondoskodás jegyében – a *Magyarországi Tanítók Eötvös Alapját*, amely szociális segélyt kínált tagjainak, illetve támogatást, internátusi ellátást, ingyenes ebédet, temetési segélyt a rászorulóknak, továbbá üdülő- és vendégházakat tartott fenn.

Az 1891. évi XLIII. törvénycikk – az 1875-ös törvény módosításával – egyrészt kibővítette a nyugellátásra és gyámolításra jogosultak körét a gyarapodó új intézmények, emberbaráti intézetek, kereskedelmi és ipari iskolák stb. tanítóival, másrészt az előző rendelkezésnél kedvezőbben állapította meg a folyósítható nyugdíj, illetve segély mértékét. A korábbi társadalmi kezdeményezések szerény eredményeit is legitimálva, a törvény – a nyugdíjalap terhére – tanítói árvaházak létesítését rendelte el.

Bár a tárgyalat időszakon (1867–1891) túlmutat, utalnunk kell a folyamat további fontos állomásaira is. Az 1894. évi XXVII. törvénycikk a nyugdíjazás és az ellátás intézményét a középiskolák és a jogakadémia tanáira is kiterjesztette. Az évtizedeken át jogosnak elismert tanítói panaszok orvoslására, az egységes közalkalmazotti

státus megteremtésének első – részleges – kísérletére 1893-ban került sor „a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolában működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről” szóló törvény alapján (1893:XXVI.tc.). A törvény eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítói között fennálló különbségeket, és egységesen – de változatlanul a korábbi, joggal nehezményezett, alacsony szinten – szabályozta a tanítói fizetéseket. Újabb korrekcióra csak a századforduló után került sor (lásd: *A községi és hitfelekezeti tanítók járandóságáról szóló 1907. évi XXVII. törvénycikk*). A középiskolai tanárok régen esedékes és egyre türelmetlenebbül követelt, ám az inflációval éppen csak lépést tartó bérrendezése ugyancsak áthúzódott a 20. század első évtizedének végére, illetve az 1910-es évek elejére. E részleges eredményekben nagy szerepe volt a századelő radikalizálódó pedagógus-mozgalmainak, a pedagógustársadalom korábbiaknál szervezettebb fellépésének.

Eötvös a népoktatási törvény egységes értelmezésében, sikeres végrehajtásában fontos szerepet szánt a *tanítói egyesületek*nek. Ezek szervezését a törvény ugyancsak az állami és a községi népiskolák tanítói számára írta elő, a megalakuló egyletek tevékenységébe azonban több helyütt – olykor a fenntartói tilalom ellenére – a felekezeti iskolák tanítói is bekapcsolódtak. A példák nyomán ugrásszerűen megnőtt az önkéntes alapon szerveződő felekezeti egyletek száma is.

A tanítóegyletek *szakmai önképzésre* és tapasztalatcserére ösztönző jellege mellett már az első felhívásokban megjelent a *gazdasági-érdekvédelmi* szerepvállalás is. A szélesebb körű, országos összefogás igénye hívta életre az első, 1870-es rendezvényt négyévente – 1874-ben és 1878-ban is – követő országos tanítógyűléseket, amelyekben a szakmai jelleget hangsúlyozó minisz-

tériumi intenciók ellenére egyre nagyobb teret kaptak az egzisztenciális-anyagi, az oktatáspolitikai, sőt az általános politikai témák. Az 1880-as években, a korlátozó kultuszminiszteri rendelkezések nyomán meggyengült mozgalom az 1890-es országos gyűlésen kapott új erőre. Napirendjén önálló témaként szerepelt „a tanítói állás biztosítása s a tanítók szolgálati viszonyainak szabályozása.” A gyűlésen elfogadott határozatok kétségtelenül hatással voltak a következő években hozott, a tanítóság életviszonyait javító állami intézkedésekre.

Peres Sándor 1894-es adatokra támaszkodó összesítése szerint ezekben az években 14 országos és 280 helyi tanítóegyesület működött Magyarországon, az utóbbiak közül 83 általános, azaz „felekezet nélküli”, 197 pedig felekezeti jellegű volt.

A kiegyezést követően egyébként sorra alakultak a különböző nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok szakmai-érdekképviseleti szervezetei. Valamennyi közül elsőként 1867-ben létesült a *Budapesti Tanáregylet* (1868-tól *Országos Középtanodai Tanáregylet*, 1881-től *Országos Középkisiskolai Tanáregyesület*), amely évente rendezett szakmai konferenciái és igényes szakmai folyóirata, az *Országos Középkisiskolai Tanáregyesületi Közlöny* révén folyamatosan segítette tagjainak színvonalas tájékozódását, önképzését. Az egyesület segélyalapot is működtetett, üdülőket, Budapesten tanári házat tartott fenn, ahol a vidéki tanárok gyermekei kollégiumi elhelyezést nyerhettek. A felekezeti fenntartású középiskolák tanárai később, az 1900-as évek elején hozták létre saját egyesületeiket.

1869-ben jött létre az óvodai pedagógusok szakmai és érdekképviseleti szerve-

zete, a *Kisdednevelők Országos Egyesülete*, amelynek rangos szakmai orgánuma az 1879-ben alapított *Kisdednevelés* volt.

1886-ban alakult meg a *Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete* (TITOE), majd 1896-ban az *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület*.

Az itt bemutatott különféle egyesületek, szervezetek jelenítették meg a 19. század második felében a hazai közoktatás fejlődése nyomán létszámában is jelentősen gyarapodó, s mind inkább differenciálódó magyarországi pedagógustársadalom különböző rétegeinek és csoportjainak szakmai, erkölcsi és anyagi érdekeit. Tevékenységükből – ritka kivételektől eltekintve – ekkor még hiányzott a társadalmi és politikai tudatosság, s ebből következően a szűkebb csoportérdekeken túlmutató,

szélesebb körű összefogás, a tervszerű és tudatos együttműködés igénye és készsége.

A magyar pedagógustársadalom „szakmászodásának” *tudományos-szakmai háttérét* a hazai *neveléstudomány* látványos fejlődése jelentette. A fejlődés kettős bázisát az

a magyar pedagógustársadalom „szakmászodásának” tudományos-szakmai háttérét a hazai neveléstudomány látványos fejlődése jelentette

egymástól paradigmaticusan eltérő népiszkolai tanítóképzés és a középiskolai tanárképzés szakmai műhelyei képezték.

A budai *Paedagogium*hoz kapcsolható, *Gyertyánffy István*, *Kiss Áron* és tanártársaik nevéhez fűzhető szakmai közösség, amely széles körű tanítóképzős és egyéb kapcsolatokkal (lásd: *Néptanítók Lapja*) rendelkezett, *Pestalozzi*, *Diesterweg* és *Dittes* nyomán – sajátos, az iskolai gyakorlatra irányuló, pragmatikus „népiszkolai pedagógiát” képviselt, amely demonstratív módon szembehelyezkedett a „tudományos pedagógia” elvontnak, elméletieskedőnek ítélt felfogásával. Ez utóbbit – hosszú

időn át – a *Budapesti Tudományegyetem* „paedagógiai tanszéke”, személy szerint *Lubrich Ágost* szimbolizálta. A modern pedagógiai törekvéseket elutasító, konzervatív „hivatalos” pedagógia ellensúlyát részben az 1871-ben létrehozott *Országos Közoktatási Tanács*, részben *Budapesti Tudományegyetem* keretei között megerősödő *Középiskolai Tanárképző*

Intézet jelentette. Ezekben a műhelyekben – *Kármán Mór*, *Fináczy Ernő* és mások személyes erőfeszítései nyomán – teret nyert a herberti pedagógia, amely előkészítette a terepet a szélesebb

körű, nyitottabb, a reformpedagógiákra is kitekintő neveléstudományi tájékozódás számára. A korszak gazdag, sokszínű pedagógiai sajtója – 1891-ben 93 szakfolyóirat jelent meg Magyarországon! – katalizátora volt a pedagógiai közgondolkodás modernizációjának.

A változás iránti igényeket, a tudományos elmélet és az iskolai gyakorlat összekapcsolására, a nevelési gyakorlat megújítására és az ebben érdekeltet összefogására irányuló törekvéseket jelzi egy új típusú szakmai szerveződés, a tiszavirág életű *Paedagogiai Társaság* (1877–1882) létrejötte. A sikertelen vállalkozást – egy évtized múltán – az immár életképesnek bizonyuló szakmai-tudományos szervezet, a *Magyar Paedagogiai Társaság* 1891-es megalakulása követte.

A tavaszi kezdeményezést követően 1891 őszén hivatalosan is megalakult *Magyar Paedagogiai Társaság* programja hármas célt tűzött ki:

- a neveléstudomány eredményeinek gyakorlati – iskolai – alkalmazását és a gyakorlati tapasztalatok tudományos feldolgozását;

- a közoktatási rendszer egészét átfogó fejlesztési javaslatok kimunkálását, s – mindezek érdekében;
- a nevelői társadalom mozgósítását és széles körű szakmai–társadalmi összefogását.

A kiegyezés óta eltelt negyedszázad sikeres oktatási reformjai az évek múltán

nyilvánvalóan felülvizsgálatra, korrekcióra és továbbfejlesztésre szorultak. A 19. század utolsó évtizedének nagy szakmai-oktatáspolitikai kihívása volt ezen átdolgozások – tapasztalatokra

is kitekintő – reformja, ami kihívások sorát jelentette a nagy tervekkel színre lépő *Magyar Paedagogiai Társaság* számára.

Az egyik ezek közül a *népoktatás jövőjét* érintette. Az 1880-as években ugyanis erőteljes törekvések mutatkoztak a tankötelezettség időtartamának korlátozására, a hatosztályos elemi népiskola redukciójára. E próbálkozások mögött különböző társadalmi csoportok, elsősorban a világi és egyházi nagybirtokosok érdekei húzódtak meg. A négy évfolyamos elemi iskola tervezetének elutasításában a megalakulást követően jelentős szerepet vállalt – az *Országos Közoktatási Tanács* mellett – a *Magyar Paedagogiai Társaság* is. Ugyancsak ezekben az években került napirendre az egységes és általános – nyolcosztályos – népiskola közvéleményt megosztó elképzelése, amivel kapcsolatban súlyos szakmai és politikai érvek ütköztek egymással.

A nyolcosztályos népiskolára vonatkozó konkrét elképzelések – a neveléstudomány szakembereinek közreműködésével – a 20. század első évtizedeiben kristályosodtak ki.

Komoly szakmai kihívást jelentett – a Társaság számára is – a *középfokú oktatás jövője*: a kétosztatú – humán és reál jelleű – középiskola ellenében körvonalazódó

kihívások sorát jelentette a nagy tervekkel színre lépő Magyar Paedagogiai Társaság számára

egységes középiskola gondolata, amellyel kapcsolatban – a szakmai, elsősorban tantervi kérdéseken túlmenően – súlyos társadalmi-politikai feszültségek is jelentkeztek. Szakmai állásfoglalást követelt a *tanítóképzés fejlesztésének* megoldási módja, az öt vagy hat évfolyamosra bővítendő középfokú képzés, illetve a középiskolai tanulmányokra, érettségi vizsgára alapozott – két évfolyamos – akadémiai képzés alternatívája. Viták tárgyát képezte a *középiskolai tanárképzés* is: a szaktudományos képzés egyoldalúságával szemben a gyakorlatiaság igénye, a pedagógiai – szakmódszertani képzés fejlesztésének szükségessége állt.

A *Magyar Paedagogiai Társaság* előtt álló kihívások sorát a magyar *neveléstudomány* helyzetével és jövőjével kapcsolatos

vitakérdések említésével zárhatjuk. Ilyen volt például a szakmai-tudományos látókör tágításának az igénye, a korábbi, egyoldalú német orientációval szemben a nemzetközi tapasztalatok, a különböző új pedagógiai irányzatok (herbartizmus, reformpedagógia) el- és befogadásának szükségessége és – nem utolsósorban – a programban is felvállalt feladat: a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat kölcsönösségének, szintézisének megvalósítása.

Mindezen problémák – és számos más elméleti és gyakorlati kérdés – megválaszolása és megoldása hosszú távú, sok-sok évtizedre szóló programot kínált az 1891-ben megalakult tudós társaság számára. Az indulás lendülete ígéret és biztatás volt a jövőre nézve.

IRODALOM

- Arató Ferenc (1968): Az oktatás tartalma. In: Arató Ferenc (szerk.): *100 éves a kötelező népoktatás. Tanulmányok.* Tankönyvkiadó, Budapest. 103-168.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Csíki László (1942): *Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete.* Pátria, Budapest.
- Csizmadia Andor (1971): Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotói tevékenysége. *Gazdaság és Jogtudomány.* 5. kötet. 3-4 sz. 282-323.
- Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés.* Magyar Helikon, Budapest.
- Felkai László (1959): *A dualizmus közoktatásügyének bírálata a korabeli sajtóban.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1992): Az Országos Közoktatási Tanács múltjából. *Új Pedagógiai Szemle,* 42. 3. sz. 93-96.
- György Aladár (1892): A kiseduációs reformja. *Magyar Paedagogia.* 1. 1. sz. 3-10.
- Hanák Péter (1971): *A dualizmus korának történelmi problémái.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horánszky Nándor (1974): Közoktatási tantervek. 1868–1971. I. Az általános képzés tantervei. *Neveléstörténeti bibliográfiák* 3. OPKM, Budapest.
- Kármán Mór (1969): *Válogatott pedagógiai művei.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása, közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. 1868–1918.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (1993): A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranyai Pedagógiai Körkép.* 1. 1. sz. 31-111.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a XIX–XX. századi Magyarországon.* Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó. Budapest.

- Kelemen Elemér (2004): A középiskola helye és szerepe a modern magyarországi iskolarendszer kialakulásában és fejlődésében (1777–1945). In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat – Infonia, Budapest. 11–42.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből. *Iskolakultúra könyvek 32*. Iskolakultúra, Pécs. (Felhasznált tanulmányok: A pedagógus Gyertyánffy István és a budai Paedagogium. 71-77., – Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. 94-104.)
- Kelemen Elemér (2009): A dualizmuskori magyar oktatáspolitikai nemzetiségi vonatkozásai. *Neveléstörténet*, **6**, 1-2. sz. 27-40.
- Kelemen Elemér (2015): Az MPT-történeti kutatások időszერűsége. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 1-2. sz. 67-72.
- Klamarik János (szerk., 1881): A magyarországi középiskolák szervezete és eljárásai. Törvényeink, szabályzataink, rendelkezéseink s a fennálló gyakorlat alapján. In: Lévy Ferenc, Morlin Emil, Szuppán Vilmos (szerk., 1893, 1896): *A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. Törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntések gyűjteménye. 1-2*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Köte Sándor (1961): Az 1868-as népiskolai törvény revíziójára tett kísérletek a századforduló idején. *Pedagógiai Szemle*, **11**, 4. sz. 340-355.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. (1849–1918)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1987): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1992): Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. *Új Pedagógiai Szemle*, **42**, 3. sz. 88-92.
- Mann Miklós (1996): *Kulturpolitikuskok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mészáros István (1992): A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada. A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadása. *Neveléstörténeti Füzetek 10*. Budapest. 3-54.
- Morlin Emil (1896): *A magyar kisdedovács múltja és jelene*. Lampel, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?* Habilitációs tézisek, Debrecen.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban. 1867–1945. *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 3-262.
- Regős János (1970): Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenésétől 1905-ig. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Sarlós Béla (1976): *Közigazgatás és hatalmpolitika a dualizmus rendszerében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schlett István (1987): *Eötvös József*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva és Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó. 1867–1944*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE-BTK, Budapest.
- Vág Ottó (1991): *Az óvodaiügy törvényes szabályozása Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vág Ottó (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vass Vilmos (1996): Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai I. *Magyar Paedagógia*, 3. sz. 231-251.
- Vass Vilmos (1997): Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai II. *Magyar Paedagógia*, 3-4. sz. 247-269.
- Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Különösen 1867 óta*. Pátria Irodalmi Vállalat, Budapest.
- Zibolen Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Schaffhauser Ferenc (szerk.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. OPI, Budapest.

MÁK FERENC

Töreky tanár úr¹

Herczeg Ferenc emlékiratainak első, a verseci gyermek- és ifjúkorát megörökítő *A Várhegy* (1933) című kötetében nagy-nagy szeretettel emlékezett vissza temesvári, szegedi és fehértemplomi gimnáziumi diákéveire, s olykor feltűnő kedvességgel rajzolta meg egy-egy tanárának portréját is. A bánsági sváb fiú nem volt jó diák, de kifejezetten jó eszű siheder volt, aki kapható minden diák-csínytevésre. A tantárgyak közül a latin irodalom és nyelv okozta neki a legtöbb nehézséget, nem véletlenül fogalmazta meg keserű aforizmáját: egy latinóra hosszabb, mint a nyári vakáció. Töreky tanár úr – aki az 1880-as évek elején volt a fehértemplomi gimnázium latin-görög szakos tanára, egyszersmind igazgatója is – minden tudománya ellenére Herczeg Ferenc könyvének lapjairól vonult be a halhatatlanságba: „Az igazgatónk, Töreky Gábor irgalmatlanul szigorú, de nagytudású és nagyszívű pedagógus volt – írta a kamaszkor emlékeit idéző szerző. – Ha volt hibája, csak egy volt: hirtelenharagú volt. Azt hiszem, a hazáján, az iskoláján és családján kívül semmi sem érdekelt. Ha nagy ritkán künn találkoztunk vele a

soha, egyik tanárommal
nem volt annyi bajom,
mint vele, és egyikre sem
gondolok annyi szeretettel,
mint őreá

városban, olyan idegenszerű benyomást tett ránk, mint szárazföldön a fóká. Soha, egyik tanárommal nem volt annyi bajom, mint vele, és egyikre sem gondolok annyi szeretettel, mint őreá.” A szigoráról ismert klasszika-filológus egyik tavaszi bizonyítványosztáskor azután könyörtelenül megbuktatta szertelen diákját, aki erre egyáltalán nem volt felkészülve, és megszegyenülten vonult haza, Versecre, a húsvéti szünetre. Otthon a család férfitagjai úgy bántak vele, mint „aki szégyent hozott a házra”, a nők pedig úgy, mint egy „utálatos beteggel”, akit azért mégis ápolni és gondozni kell. „Ma már úgy látom, a tapasztalt pedagógus jól tudta, mit tesz. Az egész légkör, amelyben én akkor éltem, nem volt tanulónak való, és ő erőszakosan ki akart onnan zökkeníteni” – írta fél évszázad múltán a megbékélés hangján. Töreky tanár úr azonban nemcsak fegyelmezni, hanem büntetni is tudott: egy alkalommal a diákhöz méltatlan viselkedéséért az ifjú Herczeg Ferencet háromnapos elzárásra ítélte. A büntetést három egymásra következő vasárnapon kellett letölteni, ilyenkor reggeltől estig a

¹ Az írás a *Magyar Szó* című vajdasági magyar nyelvű napilap 2013. május 4-i számában jelent meg. Átvételét, újraközlését a MPT megalapításának 125. évfordulójának alkalmával kezdeményeztük. Múltidézőnek. http://www.magyzso.com/hu/1960/velemenye_jegyzet_gyurodesek/96103/Toreky-tanar-ur.htm

diákszobán ült, s hogy el ne unja magát a fogságban, Tacitust kellett fordítania.

A fehértemplomi gimnázium az 1880–1910 közötti évtizedekben a klasszika-filológia tudománynak országosan ismert műhelye volt, ahol nem kevesebb, mint nyolc kiváló görög-latin szakos tanár

oktatta az ifjakat a klasszikus irodalomra. Farkas Elek igazgató szerkesztette *A fehértemplomi m. kir. állami gymnasium első évi értesítője az 1875/6-ik tanév végén* című kiad-

ványt, benne a saját *Miképp kezelte a gymnasiumunkban a latin nyelv* című elméleti írásával. Két évvel később, az 1877/78-ik iskolai évben már Töreky Gábor az intézmény igazgatója, akinek meghatározó szerepe volt abban, hogy a gimnázium a XIX. századi magyar klasszika-filológia otthonává vált. Az 1879-ben kiadott iskolai értesítőben jelent meg Molnár István Lajos ugyancsak a latin-görög nyelv tanárának *Párhuzam Xenophon és Platon Symposionja között* című tanulmánya. (Molnár a következő, 1880/81-es tanévben már nem volt tagja a tanári karnak, Zomborba költözött, ahol átvette a Bácska című megyei hírlap szerkesztését.) Nem sokkal ezután Csengey János magyar-latin-görög szakos tanár

a gimnázium a XIX. századi magyar klasszika-filológia otthonává vált

A római elégiák előzményei címmel közölt részletet a Kisfaludy-társasághoz benyújtott Tibulus-fordításából (1882). Bászeli Aurél bölcsésztudor, a német, latin és a görög nyelv tanára, a philologiai társaság választmányi tagja *Horatius életbölcselete* (1884), *Plátón jelentősége korunkra, nevezetesen az érettebb plátói ifjúságra nézve* címmel jelentetett meg részletet *Plátón élete és kora* című monográfiájából (1886). Vajda Károly, a magyar és a latin nyelv tanára *Marcus*

Aurelius című tanulmányát (1889), Longos *Daphnis és Chloë* című művének görögből készült teljes fordítását (1892), Epiktetos *kézikönyvecskéjét* (1894), Lukianos válogatott párbeszédeinek fordítását (1896) jelentette meg az iskola értesítőjében. Király Pál, görög és történelem szakos tanár *Forrás-szemelvények a peloponnésosi háború történetéhez* (1893), és *A római élet Pannóniában és Daciában* című történelmi munkájának részletét (1895), majd évekkel később Irovics Tamás *Plutarkhos mint moralista* (1908) című tanulmányát közölte az értesítő. Csoda-e, hogy az ókortudósok eme népes seregletében a megbüntetett diáknak még az áristomban is latin klasszikust kellett fordítania?

ABKAROVITS ENDRE

Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző

SZEMÉLYES SZÁLAK

Az egri tanítóképző intézet 1959-ben szűnt meg. Megszüntetését hosszú ideig nagy hallgatás követte. Emléke még helyben is kezdett kikopni a köztudatból. Én sem foglalkoztam vele, csak amikor 2009-ben a tanítóképzős öregdiákok azzal kerestek meg, hogy szeretnének egy emlékkönyvet megjelentetni apám születésének közelgő 100. évfordulója alkalmából, és ehhez kérnék segítségemet. Ekkor jöttem rá, hogy milyen keveset is tudok erről az intézményről és apám ottani tevékenységéről. Pedig én magam is a tanítóképző gyakorló iskolájába jártam annak megszűntéig, de már apai nagyapám is ott szerzett kántortanítói diplomát 1901-ben. (Ő, Abkarovits Jenő, később Mezőkövesd igazgató-tanítója lett, akiről halála után majd negyven évvel pedagógus kitüntetés és teret neveztek el.) Apám a harmincas évek közepén fejezte be egyetemi tanulmányait, a gazdasági világválság közepette, amikor sok értelmiségi volt állástalan, így ő is kollégiumi tanárként, óraadóként kezdte, míg a tanítóképző rendes tanára lett 1937-ben, s maradt annak megszűntéig.

de már apai nagyapám is ott szerzett kántortanítói diplomát

Az apámról készült emlékkönyv 2010-ben megjelent, de én már nem tudtam elszakadni a történetől. Elkezdtem gyűjteni a fennmaradt tárgyi emlékeket, digitalizáltam a volt prepáktól¹ kölcsönbe kapott fényképeket, kistablókat, diplomákat stb.

Kifaggattam az emlékeikről korábbi tanítóképzősöket, akik ma már nagyon idős emberek, s egyre kevesebben vannak életben közülük.

Az intézmény méltatlan megszüntetését hosszú ideig nagy hallgatás követte. Sok egri ma már nem is tudja, hogy városunkban volt valamikor az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző.

OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ALAPÍTÁSA EGERBEN A TÖRÖK KIÜZÉSE UTÁN

Foglár György (1670–1754) nemesi családból származott; középiskoláit Nagyszombatban és Pozsonyban végezte; mint esztergomi papnövendék bölcseletre s teológiára a bécsi egyetemre járt. Innét csakhamar az egri egyházmegyébe került, ahol a török uralom után nagy hiány volt papokban. 1710-ben Telekesy István egri püspök maga mellé vette kanonoknak, 1713-ban prépost lett, és 1718-ban címzetes szerbiai

¹ prepa: tanítóképzős diák egykori bizalmas megnevezése

püspökséget nyert el. 1740-ben 25 ezer forintból és az almagyari szőlője árából Egerben jogakadémiát alapított, alapítványához a jogi iskola számára 1754-ben 50 000 forint értékű házat vett a Káptalan soron.

Azt megelőzően a Telekesy püspök által a XVIII. század elején alapított szemináriumban (teológiai iskola) kapott a jogakadémia elhelyezést. (Itt egyébként előbb jezsuita papok tanítottak, akiket Barkóczy püspök (1710–765) világi papokra váltott 1754-ben.) Barkóczy Ferenc (1745-től egri

püspök, 1761-től esztergomi érsek) egyesítette a jogiskolát a teológiával és a közép fokú bölcséleti képzéssel. A három intézményt – már akkor is a későbbi egyetemmé válás

szándékával – Foglár kanoonok épületében helyezték el, addig is, amíg fel nem épül a tervezett universitas új épülete. Ennek kivitelezése azonban már Eszterházy Károlyra maradt. 1785-ben elkészült az az épület, amit eredetileg egyetemnek szántak, s ma Líceumként ismerünk. Közben a Foglárjumi jogi szárnya megroggyant, a jogi képzés néhány évig szünetelt is. A Foglárjumi korábbi iskolái közül többen a Líceumba költöztek át, a Foglárjumi pedig internátus lett, amit Eszterházy Szent Imre-konviktusnak nevezett el. A konviktusoknak az egész országban történő megszüntetése után a Foglárjumi üresen állt 1808-ig, majd fiúnevelde nyílt benne, népszerű néven a Foglár-intézet.

A Líceum épülete tehát alig 20 év leforgása alatt készült el (1765–1785), teljes berendezése – utoljára a kápolna – 1795-ben. (Nyilván eredetileg nem szándékozták annak nevezni, mert a „liceum” szó – több helyen (például Erdélyben ma is) – középfokú oktatási intézményt jelöl, Eszterházyék viszont egyetemet szerettek volna. Amint említettük, az épületet már

Barkóczy püspök is egyetemnek szánta, s a bécsi Josef Ignaz Gerl tervekét is készített részére, de esztergomi érsekké történt kinevezése után a megvalósítás Eszterházy Károlyra (1725-1799) és építészére, Fellner Jakabra várt. Az egyetem gondolata, mint közismert, nem kapta meg a bécsi udvar áldását; részint mert mind Mária Terézia, mind II. József úgy gondolták, Magyarországnak elég egy egyetem (az előbb Nagyszombaton, majd Budán működő), részint valószínűleg az esztergomi érsekké

előlépett Barkóczy és az új egri püspök, Eszterházy nem túl jó viszonya miatt. (Az esztergomi primás az ország oktatási ügyeinek is felelőse volt.) Eszterházy hiába indítja be az orvoscépzést is 1769-ben

mind Mária Terézia, mind II. József úgy gondolták, Magyarországnak elég egy egyetem

Markhot Ferenc irányításával, az az első öt év után elhal, mert 1772-ben Mária Terézia megtagadja a doktori fokozat kiadásának jogát. (Mégis, a közelmúltig erről az öt évig működő, egyetlen diplomát ki nem adó orvoscépző intézményről, akárcsak a jogakadémiáról, emléktábla emlékezett meg a Kossuth utcai épület falán, a 131 évig működő, első magyar tanítási nyelvű tanítóképzőnek viszont nem volt – működésének három helyszíne közül egyiknek sem – emléktábla a külső falán, csak a Líceum első emeletén!) Tehát az 1777-es Ratio Educationis 14. paragrafusában kimondta, hogy Magyarországon csak egyetlen egyetem működhet, mégpedig az akkor Nagyszombatról átköltöztetett budai. Ekkor kapja meg valószínűleg az egri intézményt a „liceum” elnevezést. Mire az épület elkészült, II. József került a trónra. Eszterházy hiába próbálkozik még II. József 1788-as egri látogatásakor is az egyetem engedélyeztetésével, nem jár sikerrel, sőt a király a jogi és bölcséleti kurzust még meg is szünteti. Utódánál, II. Lipótnál is csak

ezek újraindítását tudja elérni Eszterházy. A felvilágosult abszolutizmus uralkodói egyébként is nem a kevés számú, felsőoktatásban diplomát szerző ifjú tanítástászt tartották legfőbb céljuknak, hanem az elemi iskolák bővítését. („Nem kevés számú tudósról, hanem minél több elemi műveltségű, engedelmes állampolgárra van szükség.”)

ALAPÍTÁS

Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképzőt Pyrker János László érsek alapította meg Egerben, 1828-ban.²

Nem ez volt az első tanítóképző az országban, Pyrker már alapított egyet Szepeskáptalanon, de az német tanítási nyelvű volt. Szepességi útjain Pyrker azt tapasztalta, hogy a falusi iskolákban a gyerekeket képzetlen tanítók tanítják. Később ugyanezt látta Eger környékén. A falusi iskolák tanítóinál ugyanis évszázadokig nem merült fel igényként, hogy a tanítás és a nevelés módszertanát előbb valamilyen oktatási intézményben kellene elsajátítani, de gyakran ez volt a helyzet még felsőbb szinten is. (Mária Terézia próbált 1777-ben először képzési követelményeket előírni.) A tanítóképzők elsősorban a falvak számára képeztek néptanítókat, ezért nagyon is jogos igény volt, hogy a magyarok lakta vidékeken a falvak gyermekeit magyar nyelvű képzésben részt vevő tanítók tanítsák.

Eger 1828 után is sokáig az egyetlen magyar nyelvű képző volt, s az 1868-as Eötvös-féle tanügyi törvény szinte végrehajthatatlan lett volna, ha nem képzett volna már 40 éve néptanítókat.

Eger 1828 után is sokáig az egyetlen magyar nyelvű képző volt

AZ INTÉZMÉNY ELHELYEZÉSE



A Foglárarium bejárata ma

Az Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző első helyszíne az ún. Foglár György-féle nevelőintézet (Foglárarium) épületében volt (1828–1852), az akkori Káptalan sora (ma Kossuth Lajos utca). (Az épület a

² Pyrker János László érsek (1772–1847) életművének jelentősebb mozzanatai: német származású (Johann Ladislaus Pircher) és német anyanyelvű volt, s költő is, verseit anyanyelvén írta. Szepeskáptalani és egri működése között veleneyi pátriárka volt. Olaszországból tekintélyes, majd kétszáz darabból álló festmény-gyűjteményt hozott haza. – A képtár számára építtette fel az Érseki Palota déli szárnyát, majd később felajánlotta a képeket a Nemzeti Múzeumnak, megalapozva a jövőendő Szépművészeti Múzeum gyűjteményét. Eger városa még számos más területen is hálaival tartozik az érseknek. Ő kezdte meg a vár rendbetételét, megalapozta a fürdőt, és az egri bazilikának, az ország második legnagyobb templomának a felépítése is az ő nevéhez fűződik.

későbbiekben – többek között – Angolkisasszonyok Intézete, Szilágyi Erzsébet Gimnázium címen volt ismert, majd Sancta Maria Általános Iskola és Gimnázium lett, jelenleg Ward Mária nevet viseli.) A tanítóképző alapítása idején egyemeletes volt az épület, s a képzőn kívül több más oktatási és internátusi intézmény is helyet kapott benne. A későbbiekben a Líceum épületébe költözött a képző (1852–1949), az államosításakor pedig a korábbi ciszterci gimnázium épületébe (1949–1959).

A KEZDETI ÉVEK

Pyrker, ahogy a szepeskáptalani intézményt, úgy az egrit is középfokú tanítóképzőnek szánta, az egész országban az elemi (általános) iskolák alsó tagozatának tanítóit középfokú intézményekben képezték, tehát a diákok többnyire 15 éves koruk körül kezdték itt meg tanulmányaikat, s ez egészen 1959-ig így is maradt. Sokan még ezt is luxusnak tartották az ő korában, mondván, egy jó oskolamester-től a gyakorlatban is el lehet lesni a tanítás mesterségét.

Az állami tanítóképzők létrehozására csak 1868 után került sor, addig csak a különböző egyházi felekezeteknek voltak ilyen intézményei. Bár Egerben sem csak római katolikusok közül kerültek ki a tanulók. A képzés egyik sarokköve a vallás volt, újdonság azonban, a korszellemnek megfelelően, a nemzeti eszme megjelenése. Pyrker elsőként a hazai oktatás történetében az 1843-44-es tanévben bevezeti a *Magyarország története* tárgyat. Aligha véletlen, hogy a magyar hazaszeretet legszebb regényét megíró Gárdonyi Géza az intéz-

mény későbbi diákjai közül került ki. Saját leírása szerint – rövid tanítói működése alatt – minden egyéb helyett is legszívesebben magyar történelmet tanított volna.

Mai szemmel nézve az intézmény igen kevés diákkal és rövid képzési idővel indult. Az első időszakban mindössze két évig tartottak a tanulmányok, s a tanulók száma lehetővé tette, hogy tanulmányi, szállás- és étkezési költségeiket is az érsekség fedezze, legalábbis a bennlakókat. 1828-ban hét tanulóval kezdték a képzést, de csak négy volt bennlakó (internista), s még 1847-ben is csak 34 fő az összlétszám. Sokan laktak magánháznál (externisták), s viszonylag kevesen voltak helyi lakosok. Pyrker az alapításkor saját vagyonából 5 000 Ft-ot ajánlott föl, és paptársait is adományozásra szólította föl, így 22 000 (más források szerint 29

000) Ft jött össze. Már a kezdetektől csak felvételi vizsgával lehetett az intézménybe bekerülni. A legfontosabb tantárgyak a tanítási és a nevelési készségek kialakítását szolgálták, de fontosak voltak a vallásos ismeretek

és a zenei képzés is. Az egrit tanítóképzőből kerültek ki a korszak első katolikus kántortanítói, akik a tanítás mellett gyakran jegyzői feladatokat is elláttak falujukban, s kántori és egyéb egyházi, sőt gazdasági teendőik is voltak.

Szokássá vált (Fáy András szóhasználatára nyomán) a tanítóképzősökről, mint *preparandia*-ról, rövidítve *prepa*-król beszélni, ami – az egyik elemzés szerint – félreértése a latin kifejezésnek, mert az a német nyelvterületen a tanítóképzőbe készülőkre vonatkozott. Más magyarázat szerint „tanítójelölt”, vagyis „tanításra felkészítendő” a szó értelme.

Pyrker elsőként a hazai oktatás történetében az 1843-44-es tanévben bevezeti a Magyarország története tárgyat

A TANÍTÓKÉPZŐ A LÍCEUMBAN

Az 1850-es években a joglíceum szünetelt, a Líceum szinte üresen állt, mint említettük, így vált lehetővé a tanítóképző átköltözése. De a továbbiakban is bőségesen jutott hely egyéb iskolák elhelyezésére az épületben, sőt nyomdának, szerkesztőségnek, tanári lakásnak, csillagászati obszervatóriumnak, konyhának, ebédlőnek is.

Pyrker 1847-ben bekövetkezett halála után néhány évig betöltetlen volt az érseki szék, Bartakovics Béla (1792–1873) 1850-ben követte. A tanítóképző 1852-es átköltöztetése a Fogláriumból a Líceumba így az ő idejére esik. A bécsi udvar ekkor már fokozottan érvényesítette befolyását, előírta a központi tankönyveket (bár ezek között egri szerzők – Tárkányi Béla, Szvorényi József – is voltak), s 1858-ban a tanári karban is jelentősek a változtatások. (Ekkor lett Mindszenty Gedeon hittanár, akiről később az önképzőkört elnevezték, s akinek Egerben a nevét ma is utca viseli.) A Fogláriumba a tanítóképző helyére Bartakovics érsek betelepíti az Angolkisasszonyok Rendjének iskoláját, amely később, 1873–74-től tanítónőképzőként is szolgál.

Az Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképzőben az 1940-es évek végéig csak fiúk tanultak. Egyébként mindkét intézmény az érsekséghez tartozott, sőt egy rövid ideig még közös vezetésük és tanáraik is voltak. A tanítónőképzőben főként apácák tanítottak, s csak ritkán világi tanárok.

1868-ban lépett hatályba a népiskolai törvény, amely a tanítóképzés időtartamát három évre emelte. Ez már több szegény diáknak megerősítő volt anyagilag, s kimaradtak. Gyakorlóiskolául a négyoszt-

tályú, osztott líceumi elemi iskola szolgált. Érdekes, hogy mivel a falvakban általában négyosztályos osztatlan iskolák voltak, annak ellenére, hogy a Líceumban megvoltak az osztott osztályok feltételei, egy országos rendelkezésnek megfelelően időnként osztatlan osztályokat is kialakítottak, hogy a tanítóképzősök az ilyen iskolákban való tanítás módszereit is elsajátíthassák. Természetesen igazán még így sem lehetett a városi tanulókból alkalmanként össze-

állított osztatlan osztállyal megteremteni azokat a körülményeket, amik egy falu 80-100 fős osztatlan iskolájában vártak a néptanítókra. (Még az 1950-es évek végén is voltak mind osztott, mind osztatlan osztályai a gyakorló iskola alsó tagozatának a mai Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium épületében. Az utolsó, 1958–59-es tanévben például az osztott 1., 2., 3. és 4. osztály mellett osztatlan 1–3. és 2–4. osztály is volt.) Már a XX. század elején is a kötelező négy gyakorlóiskolai osztályon kívül még ötödik és hatodik is működött sokáig, míg azokat 1916-ban meg kellett szüntetni (hasonlóan az 1950-es évek végéhez). Utána mégis próbálkoztak felső tagozattal, de – például 1942-ben – ez három gyakorló osztályból állt: 1–2., 3–4., 5–8.

Bartakovics érsek fő támasza Tárkányi Béla kanonok, intézetigazgató volt, egészen addig, míg a Szent István Társulat elnökevé nem választották. Bartakovicsot 1873-ban bekövetkezett halála után Samassa József dr. követte az érseki székben, aki később egri bíboros is lett (400 évig nem volt egri bíboros Magyarországon). Az ő idejében, az 1882-es minisztériumi rendeletnek megfelelően bővült a képzés négyévesre, s csak ezután tettek a diákok képesítő vizsgát, s kapták meg diplomájukat. Az utolsó, gyakorló évet megelőzően a tanítóképző-

az Egri Érseki Római
Katolikus Tanítóképzőben
az 1940-es évek végéig csak
fiúk tanultak

sők már másod- és harmadéves korukban is mintatanításokon hospitáltak.

1874-től a diákok közül minden osztályban kurátort neveznek ki, aki biztosítja a szünetekben és az óra elején, a tanár megérkezéséig a rendet.

Már Pyrker is érzekelte, hogy a falvakba visszakerülő tanítóknak gazdasági ismeretekre is szükségük lesz, s ezért elrendelte a „mezőgazdaszat és barmászat” tanítását. De az intézménynek saját tankertje csak 1875-től volt, amikor a vasút mellett faiskolát létesítettek (emlékét az utca neve ma is őrzi!), ahol idővel gyümölcs-, szőlő- és konyhakerti növénytermesztést is tanulhattak a prepák. 1883-tól már méhészetet is oktattak.

Az 1870-es évektől a képző Értésítvény címmel évkönyveket ad ki. 1872 és 1892 között 20 éven át Zsendovics József az intézet igazgatója. A tantestület tagjai általában egyházi személyek, akik gyakran lelkészként, plébánosként folytatják pályájukat, mint például Gárdonyi magyartanára, Répássy János 1885-ben, 17 év tanítás után. Az első civil (világi) rendes tanár kinevezésére csak az 1880-as években kerül sor. A tanári karban állandó problémát jelent a nagy fluktuáció (fizetésük elmarad az állami iskolák tanáraiétól), a diákság esetében pedig az, hogy nincs elegendő választék a jól felkészült felvételizőkből.

A magyar nyelv még intenzívebb művelése céljából 1892-ben a jeles egyházi költő emlékére Mindszenty Gedeon Önképzőkör alakul, ami egészen az államosításig megmarad.

idővel gyümölcs-, szőlő- és konyhakerti növénytermesztést is tanulhattak a prepák

A HUSZADIK SZÁZAD

A századfordulón, az 1899–1900-as tanévben térnek át a csak délelőtti tanításra.

Samassa érsek, aki 1904-től bíboros is, 1912-ben hal meg. Utóda Szmrecsányi Lajos (1851–1943), akinek a nevéhez jelentős fejlesztés kapcsolódik. Ebben az évben kerül az intézményhez Csanády László, aki később, 1921 és 1938 között igazgató lesz. Ő az utolsó egyházi

személy az igazgatók sorában. A Tanácsköztársaság 1919-ben megszüntette az intézmény egyházi jellegét, valamint a vallásoktatást, terrorkülönítményeik még az érseket és a köztisztületben álló Breznay Imrét is elhurcolták. 1919 szeptemberétől a régi rend szerint folytatódhatott a tanítás. Szervezetileg teljesen önálló, minden más népiskolától független gyakorló iskolát csak az 1923–24-es tanévben alapítanak. Ez még egytanerős, osztatlan, hatosztályos iskola, ami a negyvenes évekig két, majd három tanerőssé bővül, s 1941–42-ben már nyolcosztályos, de csak a már említett módon.



Ballagás tablóval 1939

Amikor a Fogláriumból a Líceumba költözött a tanítóképző, megszűnt az ugyancsak Fogláriumban elhelyezett internátusa. Ez nagy hátrányt jelentett az intézmény számára, különösen az internátussal rendelkező állami intézményekkel szemben. Ezért is csökken a képző vonzereje, s a probléma egészen 1919-ig megoldatlan maradt. Akkor Szmrecsányi érsek palotájának északi szárnyában (ahol ma – többek között – a Szent István Rádió van) internátust alakított ki. Itt 30-40 diák lakott. A húszas évek közepén Csanády igazgató a saját pénzén felépítteti a Szent László Diákkotthont a Diófakút utcában (a ma már Legányi utcának nevezett részén) 60 fő részére.

Az intézmény 1928-ban ünnepelte a centenáriumiát. Benkóczy Emil tanár emlékkönyvet írt ebből az alkalomból. Az 1930–31-es tanévben a tanítóképző tanári karába belép Somos Lajos, aki majd 1938-tól az első civil igazgató lesz. Az 1930-as- 40-es években kerül az intézménybe számos olyan tanár, aki a ma még élő prepák generációinak az emlékezetében elevenen él. (Id. Abkarovits Endre, Bakonyi Ferenc, Hamza Tibor, Vásárhelyi József, Molnár József, Kovács Vendel, Hórvölgyi István.) Az intézményben jelentős kulturális munka is folyt. Az önképzőkori foglalkozásokon kívül színházi előadásokat is rendeztek és saját szalonzenekaruk volt. Kodály kórusműveit Egerben a képző kórusa mutatta be Bitter Dezső énektanár vezetésével, ez alkalommal Kodály személyesen ellátogatott a Líceumba.

A harmincas évek második felében Szmrecsányi érsek jelentősen felújította az intézmény berendezését. Ekkor a korábbi padokat kétfős asztalok székekkel váltották fel.

Az 1938–39-es tanévtől megpróbálták az intézményt úgy átalakítani, hogy az ne csak néptanítókat képezzen, hanem egy líceumi (középiszkolai) képzésre épüljön a tanítóképzés. Ekkor az intézményt a kétféle képzés miatt Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző Intézet és Líceumnak hívják. A háború azonban beleszólt az eredeti 4+2 éves képzési tervekbe, s a nagy tanítóhiány miatt maradt az ötéves képzés. A diákok külön bizonyítványt kaptak az első négy líceumi évről érettségi után, s az ötödéves tanítóképzésről, majd a képesítővizsga után tanítói oklevelet. Ezeket a díszes okleveleket az összes tanár aláírta.

A Líceum épületében a negyvenes években is több intézmény működött. A földszinten voltak az elemi iskola osztott és a gyakorlóiskola osztott és osztatlan osztályai. Ez két

külön iskola volt. Emellett az északi szárny nagytermében volt a képzősök tornaterme, a déli zeneteremben pedig a gyakorló évüket töltő ötödévesek osztályterme. Az északkeleti sarokban nyomda működött. Az első emelet északi és keleti szárnyában voltak a tanítóképzősök osztályai. A második emeleten az Egri Római Katolikus Kereskedelmi Középiszkola és egy jogi iskola működött az államosítás előtt. Megvolt a rendje annak is, hogy ki melyik lépcsőházat használhatta. Az északi melléklépcsőn a tanítóképző tanárai és a jogászok járhattak, de idővel tanítóképzős diákok is. A torony alatti lépcsőházat használták általában a tanítóképzős és kereskedelmis diákok. A főlépcsőt viszont általában nem használták, bár ez kifejezetten nem volt tiltva. A déli melléklépcsőházban a papok jártak az első emeleti Egyházmegyei Könyvtárba.

A háború utáni átmeneti években még maradt a korábbi elnevezés és képzési

megvolt a rendje annak is,
hogy ki melyik lépcsőházat
használhatta

rendszer, de 1948-ban Debrecenben megalapították a pedagógiai főiskolát, amely egy év után átköltözött Egerbe, s a tanítóképzőnek a megszüntetett ciszterci iskolába (a mai Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnáziumba) kellett átköltöznie, most már államosított intézményként.

A tanárok mentek az iskolával, próbálták átmenteni a régi szellemet az új politikai körülmények közepette.

(Egyébként se tartottak igényt eleinte az egyházi intézmény tanáira a főiskolán, inkább politikailag

megbízhatóbb kádereket hoztak.) Ment a gyakorlóiskola is velük, előbb csak alsó tagozattal, majd kialakultak felső tagozatos osztályok is. Az 1950–51-es tanévtől voltak először lányosztályok, majd vegyesek is a tanítóképzőben. (Illetve ekkor végeztek itt először olyan lányosztályok, akik még az angolkisasszonyoknál kezdték tanulmányaikat. Az 1952-ben végeztek például szinte minden évben más nevű, időnként más típusú iskolába jártak, jöllehet végig ugyanott tanultak. A lányosztályok általában egyáltalán nem jártak a Liceum épületébe, csak a képesítő vizsgájukat teheték le ott.)

A negyedik év után ekkor is közismereti tantárgyakból érettségi vizsgát tettek a leendő tanító(nő)k, és az ötödik tanévben gyakorló tanítóként, főleg vidéki iskolákban oktattak. (A tanítóhiány miatt volt erre szükség.) Csak ezt követően tehetek tanítói képesítő vizsgát, ekkor kapták meg oklevelüket. (Érdekesség: míg korábban általában az ötödik év végén, a diploma tényleges megszerzésekor készítették el tablójukat, addig az ötvenes években szokássá vált, hogy erre

már a negyedik év végén, az érettségi előtt sor került. Ez először az 1951-ben érettségizőknél történt így.)

Az államosítás után az osztályozás érdemjegyei is megváltoztak. A legjobb jegy (kitűnő) a hetes volt, a példás magatartást

viszont hármassal osztályozták. Utána egy időre nem számokkal, hanem szavakkal történtek a minősítések.

Az 1950-ben negyedéves fiúknak felajánlották, hogy felvételi vizsga nélkül mehetnek tanulni

a pedagógiai főiskolára, akár az érettségi vizsga letétele nélkül is. Ezzel a lehetőséggel a többségük élt is, de akadtak néhányan, akik kimentek gyakorló évre és tanítói diplomát szereztek. Ezen az évfolyamon nem készült tabló se, s a mai napig külön ünneplik évfordulóikat. Az 1951-ben érettségizők közül is sokan a főiskolára vagy egyetemre mentek a tanítói diploma megszerzése helyett. A (kis)tablók – évkönyv hiányában – az ötvenes években sokszor

az egyetlen információt jelentik az osztályok számáról, összetételéről, a tanári karról, az intézmény nevééről. (A még fennmaradt, megtépzott, ötvenes évekből származó tablókat a közelmúltban újra kitétték a Ciszterci Gimnázium folyosóira,

sőt CD is készült az összes ottani iskola fennmaradt tablóirol.) Nagyon kevés fénykép maradt fenn az ötvenes évek első feléből. Az egyiken a végzősök végigvonulnak a főutcán. Az akkori hallgatók elmondása szerint ekkor a szovjet hősi emlékműhöz ballagtak, a főszékesegyház mögötti akkori Felszabadulás térre. Mások úgy emlékez-

az 1950–51-es tanévtől voltak először lányosztályok, majd vegyesek is a tanítóképzőben

a szovjet hősi emlékműhöz ballagtak, a főszékesegyház mögötti akkori Felszabadulás térre. Mások úgy emlékeznek, hogy a várba mentek

nek, hogy a várba mentek. (Egyébként a fútcán – akkor tablóval – történő ballagás már a harmincas években is szokás volt, ahogy azt egy 1939-es kép megőrizte.)

Az intézmény neve és vezetése 1949 után szinte évről évre változott. Volt, amikor pedagógiai gimnáziumnak hívták, majd Állami Tanító(nő)képző Intézetnek, később (Egri Állami) Gárdonyi Géza Tanítóképző-

Az ötvenes évek második felében először a lányok képzése került más városba (lányosztály utoljára 1957-ben végzett Egerben), majd 1957-ben országos döntés született a középfokú tanítóképzés megszüntetéséről. Az 1957–58-as tanév tanulmányai már országsszerte ennek megfelelően indultak. A felsőfokú tanítóképzők nem okvetlenül ott alakultak, ahol korábban a középfokúak voltak. Egerben utoljára 1959-ben érettségiztek tanítóképzősök, de a képesítővizsgájukat már más városban tehették csak le 1960-ban. Akkortájt nagy felháborodást keltett, hogy pont Egerben szüntették meg a tanítóképzést, s azt az ilyen hagyományokkal nem rendelkező Jászberénybe vitték. Az okok máig tisztázatlanok.

Visszatérve az évkönyvekre, az államosításig folyamatosan megjelentek, csak az 1945-ös év volt kivétel, amikor nem is lehetett az addig megszokott módon befejezni a tanévet. 1947-ben már nem a szokásos könyv alakban, de még megjelent az évkönyv. Legközelebb azonban csak az 1958-

59-es tanévben újították fel a tradíciót, de ebben a kötetben egyúttal már búcsúztak is az egri tanítóképzőtől. Épületében – váltakozó elnevezésekkel – a Gárdonyi Géza Gimnázium épült ki felmenő rendszerben, amit a rendszerváltozás után a ciszterci rend vett vissza.

A tanítóképző tanárai többségükben

maradtak a gimnáziumban, de a pedagógusképzés iránt jobban elkötelezettek idővel átmentek a főiskolára. (dr. Molnár József, dr. Somos Lajos, id. Abkarovits Endre, dr. Suba János, dr. Kovács Vendel, Járosi András stb.)

az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző emlékét jelenleg semmilyen múzeum vagy kiállítás nem őrzi

Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző emlékét jelenleg semmilyen múzeum vagy kiállítás nem őrzi. A Líceumban egy ideig működött egy Pedagógiai Múzeum, ami elsősorban dr. Somos Lajosnak állított emléket, aki tíz évig volt az intézmény igazgatója, de ez is bezárt.

A tanítóképző emlékét jelenleg – néhány magánszemélyen kívül – főleg az Egri Tanító- és Tanárképzős Öregdiákok Baráti Köre és a főiskola néhány kiadványa tartja életben.

Bár a főiskola hivatalosan nem jogutódja a tanítóképzőnek, nem a tanítóképző alakult át főiskolává, s egy évtizedig párhuzamosan működtek, a Líceum épülete és a tanárképzés ügye összeköti a két intézményt. Ennek felismerése vezethetett oda, hogy a főiskola a korábbiaknál lényegesen több figyelmet szentel az egykori tanítóképző emléke ápolásának.



IRODALOM

- Abkarovits Endre (2013): Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző. (In *Egri séták nemcsak egrieknek*, IV. kötet, szerk. Renn Oszkár.) Egri Lokálpatrióta Egylet, Eger. 21-32. o.
- Az Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző (és Líceum) évkönyvei. (Az 1870-es évektől különböző elnevezésekkel 1947-ig, majd az állami tanítóképző 1959-ben.)
- Bartók Béla (2013): Az Egri Római Katolikus Érseki Tanítóképző. (In *Az egri Domus Universitatis és Líceum.*) EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Benkóczy Emil (2013): *Pyrker első magyar tanítóképzője*. EKF Líceum Kiadó, Eger. (Az 1928-ban megjelent mű reprint kiadása.)
- Emlékkönyv Abkarovits Endre tanár születésének 100. évfordulójára.* (2010) Egri Tanító- és Tanárképzés Öregdiákok Baráti Köre (Szerk. Chászárné Simon Alice.) EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Libelli Historiae Academiae Agriensis – Egri prepa voltam, Tanítósorsok 1828–2008.* (2008) (Szerk. Dr. Kelemen Ferenc) EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Libelli Historiae Academiae Agriensis Az egri tanítóképző története, 1828–1959.* (2005) (Szerk. dr. Dobos József) EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Szecső Károly (1999): *Kovács Vendel*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szecső Károly (2012): *Somos Lajos*. Tudós tanárok, tanár tudósok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.



GOMBOS ESZTER

Életpálya-futás

Riport a startvonalról (2015. március 5.)

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Kedves Hallgatóink!

Itt állunk a pedagógus-életpályamodell virtuális startjánál. A mai napon a *harmincöt felettiek*¹ versenyeznek. Kicsit nagy a tolongás a százezer feletti induló miatt.² Piros mezben várokoznak azok, akik a mestertanári célig akarnak eljutni, mellettük sárga mezben a *Pedagógus II.* csapata, majd leghátul a *Pedagógus I.* feketébe öltözött népes tömege. Míg az első kettő bízakodó, a harmadik tábor tagjai közül sokan elcsigázottak, kiábrándultak, megszab-

tek. Amíg itt várokozunk, addig készítsünk riportot néhány indulóval.

Első riportalanyom *Fekete Elek*. Arra a kérdésre, hogy miért néz ki hetvenévesnek, holott még csak ötvenöt, a következőket válaszolja:

– Az egész a tabula rasa állapottal kezdődött, akkor, amikor térből és időből kiszakítva, mindenki (itt a gyakornokokról nem beszélek) egyenlően „érdemtelen” volt.³ Voltak, akik elkezdtek olvasni a jogszabályokat és számolgattak.⁴ Hat év szak-

¹ A korhatár meghatározásánál a következő számítást alkalmaztam: tanárunk 25 éves korában végez mintatanterv szerint, majd folyamatos munkaviszony mellett 2 évig gyakornok, utána 6 évig Pedagógus I., ahol egyszer megbukhat, ekkor újabb két évig ugyanabban a kategóriában marad, vagy 9 év kategóriában töltött év után megszűnik a jogviszonya. Legkésőbb 35 évesen lépnie kell. 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

² 151 193 fő pedagógus a teljes létszám a KSH 2014. január 1-i adatai alapján. Ez alapján valószínűsíthető a cikkben szereplő szám.

³ NEFMI: „A hivatásukat gyakorló pedagógusok számára is érvényes 2013. szeptember 1-től az új pedagógus bértábla. A legalább két éve pályán lévő pedagógusok ekkor a Pedagógus I. fokozat szakmai gyakorlatnak megfelelő kategóriájába kerülnek.” (12. o.)

⁴ 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről **34. bekezdés 61. § (4)** Szaktanácsadói megbízást kizárólag az a pedagógus, aki pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel, pedagógus-szakvizsgával, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább tízéves szakmai gyakorlattal rendelkezik. A szaktanácsadó pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmény alkalmazásában áll vagy egyéb köznevelési intézmény alkalmazottja vagy onnan tíz évnél nem régebben ment nyugdíjba.

A 2013. évi LV. törvény 21. § a tíz évet övre módosította.

62. § (3) ... eggyel alacsonyabb fokozatba kerül visszazsorolásra az a pedagógus, aki a fokozatba lépését követő kilencedik tanév végéig önhibájából nem teljesíti a pedagógus-továbbképzésben történő részvételi kötelezettségét.

36. bekezdés 64. §(4) A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott az általa megszerzett legmagasabb, a munkakör ellátásához e törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképzés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján alapján a) Gyakornok, b) Pedagógus I., c) Pedagógus II., d) Mesterpedagógus, e) Kutatótanár fokozatokat érheti el.

A 2013. évi CXXXVII. törvény 10. § (2) b) szerint módosított szöveggel lép hatályba az Nkt. 64. § (4) bekezdésében a „foglalkoztatott” szövegrész helyett: a „foglalkoztatott az általa megszerzett legmagasabb.”

(7) A minősítési eljárás során **minden pedagógusra egységes, nyilvános szabályok** vonatkoznak.

65. § (8) A minősítő vizsga és a minősítési eljárás részletes szabályait, a **sikerés minősítő vizsgához és minősítési eljáráshoz**, az alkotói szabadság igénybevételéhez **szükséges követelményeket külön jogszabály** állapítja meg.

mai gyakorlat után a megfelelő minősítési eljárás sikeres befejezésével Pedagógus II. fokozatba lehet lépni, majd a szakvizsga és újabb hat év eltelével mestertanári fokozatba. Erre mi, ötven felettiek joggal legyintettünk. Mert hat meg hat az ugye tizenkettő.⁵ Ha a nyugdíjig hátralévő éveinket számoltuk, akkor is ez az összeg jött ki. Na jó, én sem voltam boldog, de eddig legalább tudtam követni. Majd mondták, hogy megrendezik ezt a versenyt. Minőség és szelekció. Azóta sokat gondolkodtam a két fogalom viszonyán: minőség kontra szelekció, vagy minőség kontraszelekció?

Fekete úr válasza közben kaptuk a hírt, hogy a *Tréner100*⁶ versenyén már győzteseket is hirdettek. Sajnos ez csak rövid hír, ezért az indulókról és a verseny részleteiről nem tudunk részleteket közölni.

De hoppá, már neki is lődult a piros mezések százas csapata, így a közvetítést a lelátóról folytatjuk, hátha onnan nagyobb rálátásunk lesz a versenyre. Az *Ezrek*,⁷ a ki-

választott önjelöltek, kezükben lobogtatják az induláshoz szükséges szakvizsgás diplomájukat és a 14 munkában töltött évüket bizonyító munkáltatói igazolást.⁸ Ők már mestertanárok is lettek. Micsoda iram! Mi itt a lelátón még azt próbáljuk megérteni, hogy milyen minősítési kritériumok alapján és eljárási rend szerint választották ki őket, és ők már el is érték.⁹ Bámulatos! Itt azt suttogják, hogy ők a legjobbak! Értem én, de vajon miért?

Töprengeni nincs idő, mert már indul

is a sárga csapat néhány tagja. Itt kisebb zúgolódás támad, mert csak most közlik velük, hogy szakvizsga is kell. Folya-

matosan arra hivatkoznak, hogy az eredeti kormányrendeletben mi áll. Olvasták volna el előre az aktualizált versenyfeltételeket!¹⁰ Mások képtelenek voltak kiszámolni a munkában töltött éveik számát.¹¹ Ezek a nők! Zúgolódva veszik tudomásul, hogy át kell állniuk a fekete csapatba. Az első akadály a portfólióírás.¹² Nem értem, egysze-

a kiválasztott önjelöltek

⁵ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. II. fejezet: a pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere.

⁶ Pósfai Péter, az OH elnöke 2014. január 18-tól 100 tréner felkészítéséről beszél prezentációjában, melyet a budapesti szakmai tanévnyitón tartott.

Tóth Mária diárorszogatában a *Mi indokolta az útmutató korrekcióját?* című dián szereplő első indok: „100 tréner felkészítése, vizsgáztatása – tapasztalatok.”

⁷ OH Tájékoztató (2014): Az első ütemben 1000 fő képzését tervezzük 2014. április-május folyamán.

⁸ OH Tájékoztató: „Tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértőnek az a pedagógus jelentkezhet, aki a (...) feltételeknek együttesen megfelel.” A követelményeknek megfelelő jelentkezők (...) egy kiválasztási folyamatban vesznek részt, melynek keretében két **online** tesztet kell kitölteniük.” (Az online teszt kontrollálatlan körülmények közötti kitöltés esetén hogyan validálható?)

⁹ OH Tájékoztató (2014): A tanfelügyelői és a pedagógusminősítői vizsgákat sikeresen teljesítő pedagógusok az Oktatási Hivatal által kiadott tanúsítványt kapnak, és a 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet 37.§ értelmében leghamarabb 2015. január 1-től annak megfelelő fokozatba kerülnek besorolásra.

¹⁰ Az első minősítési körben a 14 év gyakorlattal és pedagógus-szakvizsgával (vagy ezzel egyenértékű szakképzettséggel, tudományos fokozattal) rendelkező pedagógusok vesznek részt a minősítésben. (326/2013 (VIII. 30.) Korm. rendelet 4. bekezdés **10. §-a** alapján: A miniszter minden év február utolsó napjáig közzéteszi a következő naptári évre vonatkozóan a lebonyolításra kerülő minősítő vizsgák és a minősítési eljárások számát, a **minősítő vizsgák és minősítési eljárások szervezésének központi szabályait és a minősítési tervbe történő felvétel különös feltételeit.** (Ez a 99/2014. (III.25.) Kormányrendelet által módosított változat, ekkor került be a központi szabályok módosításának a joga.) Ez nem esett egybe azzal, amire a törvény alapján előzőleg számítani lehetett a minősítési feltételeket illetően. (326/2013 (VIII. 30.) Korm. rendelet 3.§ 1. bek.)

¹¹ 326/2013 (VIII. 30.) Korm. rendelet 5. bek. 13-14. bek.

¹² Ld. Kormányrendelet 1. melléklet, OH: 2014. augusztus 25-én módosult.

rűn nem értem, mi a gond! Itt különösen jól szerepel az a csoport, akiknek a pólóján az Önfényezőök felirat olvasható. Tömeges moraj zúg végig, de aztán mindenki csak elindul, bár úgy látom, néhányan inkább áttáltak a fekete csapatba.

De lemaradtunk a *Szak5000* piros csapat indulásáról. Ebben a szaktanácsadó- és szakfelügyelő-jelöltek indultak.¹³ Velük már csak a célnál tudunk riportot készíteni. *Felvág Erelka* szívesen válaszol a kérdéseimre. Öntömjéző stílusban méltatja saját teljesítményét, és örül a lehetőségnek, hogy ilyen fontos posztra jutott. Ömlik belőle a

panasz, amikor az iskolai minőségbiztosításról beszél. Képzelmem, a kollégái, a szülők és a diákok csak közepesre minősítették!

Végre elmondhatja, hogy a 14 év alatt szerzett tapasztalatai alapján (amiből, ha csak tehetne, mindenki meglegedésére valamilyen továbbképzésen vagy tréningen volt), hogyan kell tanítani. Arra a kérdésemre, hogy nem bánja-e, hogy még kevesebbet lesz az iskolájában, elmondja, hogy a tanítványai úgysem szerették, de ez soha nem zavarta, mert ez kölcsönös, hiszen soha nem tudtak felérni az ő pedagógiai magasságába, folyton értetlenkedtek, pedig minden létező új módszert mindig kipróbált rajtuk. A kollégákról csak annyit, ha ők is elemelkedtek volna a hétköznapoktól, és

nem ragadtak volna meg a tanításnál, meg a felkészülésnél, akkor most nem ott lennének, ahol vannak. Úgy látom, még a saját társai közül is néhányan értetlenül néznek rá, hogy kerülhet velük egy csapatba.

A pályát most a sárgamezesek újabb csapata népesíti be. Ők azok, (1) akiknek szakvizsgája vagy tudományos fokozata van, és mellé nyolc év szakmai gyakorlata vagy (2) legalább 30 év szakmai gyakorlata van.¹⁴ Az első csapat, ahol nem mindenkinek kell szakvizsga az induláshoz. Ez a csoport csak lassan halad előre, beletelik egy év is, mire célhoz érnek.

mintha random generálnák a neveket

A monitoron most veszem csak észre, hogy a háttérben egy új csapat szerveződik, főleg a fekete és sárga mezések csoportjából *Indikátor1200*

névvel. A résztvevőket a jelentkezők közül most választják ki. Innen a távolból úgy tűnik, mintha random generálnák a neveket. Sajnos homályos a kép, ezért ebben még nem lehetünk biztosak.¹⁵

Még mindig zsúfolt a start, a feketéknek még nem dördült el a startpisztoly. Mindenki, akinek 2014. április végéig nem volt szakvizsgája, még ott nyomorog és arra vár, mikor nyílik meg előtte az út. Azt fontolgatják, meddig dekkolnak még itt. Vajon a 2016-ra jelentkezéskor is feltétel lesz a szakvizsga? Sokaknak a szakvizsgáról a Gyűrűk Ura jut az eszébe: az Egy Gyűrű

¹³ A minden területre kiterjedő rendszer zavartalan működése legalább 5000 szakértő bevonásával valósulhat meg, ennek érdekében az Oktatási Hivatal 2014 folyamán több ütemben szakértői képzéseket szervez valamennyi területen.

¹⁴ OH: Tájékoztató a pedagógusok előmeneteli rendszerének 2015. évi általános eljárásáról (2014. március 4.).

¹⁵ TÁMOP-3.1.5/12. kiemelt uniós projekt.

Oktatási Hivatal (OH): „A jelentkezések elbírása 2015. január végén zárul.” (2014. november 3.)

Email-üzenet 2015. február 6. OH: „Ez idáig azt a 91 főt értesítettük, akik az online kérdőív eredményeinek feldolgozását követően a kiválasztásba bevont köznevelési és felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek, szakmai szervezetek szakértőinek javaslata alapján, az EMMI támogatásával elsőként bekerülhettek a programban részt vevő pedagógusok közé. (...) A programhoz a felsőbb szervek jóváhagyásával hamarosan további 1100 pedagógus csatlakozik. (...) A programba kerülő pedagógusok listájának véglegesítése jelenleg is tart (2015. február 24. – még nincs válasz), a döntésről néhány héten belül minden érintett pedagógust értesíteni fogunk.”

mind fölött. Néhány tamaskodó valamiféle mindenkire általánosan érvényes versenykiírást, meg szabályokat akar látni.¹⁶ Ennek hiányában az vetődött fel bennük, hogy nincs is ilyen. Közben szárnyra kapott a hír, hogy a mestertanárság verseny-kritériumait még most fogják kidolgozni.¹⁷ Micsoda képtelenség, hiszen már zajlik a verseny! Ez nem egyeztethető össze a fair play szabályaival!

A tömegben most veszem csak észre János bácsit, régi alma materem tanárát. Generációk köszönhetik neki a tudásukat, és azt, hogy azzá válhattak, akik lettek. Nem, mégsem! Valahogy az a csillogás nincs már a szemében. Nem, ez már nem ő.

valahogy az a csillogás
nincs már a szemében

Most érkezett a hír, hogy a versenyszervezők már megrendelték a zöld pólókat is, de ezek még a tervezőasztalon vannak. Ezekben indul majd a verseny egy újabb szakaszában a kutatótanárok csapata.

Ők csak egy következő körben szállnak be a küzdelembe. Meggyőződésem, hogy ez a verseny is tartogat még meglepetéseket. A műsoridőnk sajnos

lejárt, de az újabb fejleményekről természetesen majd beszámolunk Önöknek.

Köszönöm, hogy velem voltak!¹⁸

¹⁶ A versenyszabályok kidolgozása: OH (2012. augusztus 29.): TÁMOP 3.1.5/12 Pedagógusképzés támogatása projekt megvalósítója: Az Oktatási Hivatal, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., valamint az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet konzorciuma.

A projekt megvalósítási ideje: 2012. augusztus 1. – 2015. szeptember 30.

¹⁷ OH: 1200 pedagógus kapcsolódhat be a Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatokhoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kidolgozására indított programba. (2014. november 3.)

¹⁸ Az eljárás jogszerűsége nem vitatható, mint ahogyan az sem, hogy a kiválasztottak között érdemes tanárok, elismert szakemberek is vannak. Ugyanakkor súlyos hiányosságok tapasztalhatóak a kiválasztás átláthatóságát illetően (kritériumok), valamint a kiforratlan technikák miatt a pedagógustársadalom egészére vetítve nem egyértelmű minőségi szelekció született. Az ilyen torzító hatások miatt született meg ez az írás.

IRODALOM

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. II. fejezet: a pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR&xcelpara=#xcelparam (2015. 01. 13.)
2013. évi CXXXVII. törvény Letöltés: <http://www.complex.hu/kzldat/t1300137.htm/t1300137.htm> (2015. 01. 13.)
2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2015. 01. 13.)
- Tóth Mária: Hogyan készülünk a 2015. évi minősítő vizsgákra és minősítési eljárásokra? Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Toth_Maria.pdf (2015. 01. 13.)
- Pósfai Péter (2014): A pedagógusminősítés rendszerének bevezetése, mérőföldkövei. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Posfai_Peter.pdf (2015. 01. 13.)
- Oktatási Hivatal: Mesterpedagógusi, kutatótanári kérdőív: meghosszabbított határidő Letöltés: http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/mesterpedagogus_kutatotanar_program (2015. 01. 13.)

- OH (2012): Pedagógusképzés támogatása Letöltés: http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl (2015. 01. 13.)
- OH (2014): Tájékoztató a pedagógusok előmeneteli rendszerének 2015. évi általános eljárásáról Letöltés: http://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/pem_2015_tajekoztato (2015. 01. 13.)
- KSH (2014): Statisztikai tükkör. Letöltés: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1314.pdf> 2015. 02. 25.)
- NEFMI: A pedagógusok előmeneteli rendszere Letöltés: http://www.budapestedu.hu/data/cms145855/nefmi_cxc_tajekoztato_03.pdf (2015. 02. 25.)
- OH (2014. január 10.): Tájékoztató a tanfelügyeleti és a pedagógusminősítési szakértői képzésekről Letöltés: http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/szakertoi_kepzesek_tajekoztato (2015. 02. 25.)
- OH (2014): Megjelent az Útmutató második, javított változata Letöltés: <http://www.oktatas.hu/kiadvanyok/> (2015. 02. 25.)
-



Budapest, Teleki Blanka Gimnázium 2016. február 19.



DOGOSSY KATALIN

Életkép a szakképzésről

„Ezer négyzetméternyi tanműhelyünk nincs rendesen kihasználva”

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Az ötvenkettes villamos nyikorogva döcög a Gubacsi úton, betonkerítések, elhagyott, gazos gyárudvarok, félig lebontott nyomortelepek sorfala közt. Megyek utána. A villamosmegállóban fakókék, melós nadrágban, bizonytalan tekintetű, borostás arcú férfi billeg. A falnak támaszkodik, egy pontra néz, majd mégis úgy dönt, ülve jobb. Különbön kihalt a táj. Csak én próbálom a villamost megelőzni.

A Timót utca kereszteződésében aztán a 21. századba érek. A Szily Kálmán Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola előtt annyi autó áll, hogy nem találok parkolóhelyet.

Azért jöttem, mert a szakképzésről tervezek riportot írni. Mert harminc éve annak, hogy éppen itt, ebben az iskolában írtam, éppen erről. Egy másik század vége felé, egy másik társadalmi rendszer összeomlása előtti pillanatban.

Akkor ezt mondta Nagy Sándor, az akkori iskola, akkori igazgatója: „Tudja, elég nehéz helyzetben vagyunk. Esztergályos, forgácsoló, gépszerelő szakmákra ma azok a gyerekek jönnek, akiket bizonyítványuk alapján szakközépiskolába nem vettek fel. Pontosan tudják, ha nem csinálnak botrányos dolgot, itt megkapják a szakmunkásbizonyítványt. A helyzet tehát olyan, hogy az általános iskolákban gyengén teljesítő, sokszor folyékonyan olvasni, rendesen

szorozni és osztani sem tudó gyerekekkel kell dolgozni. Ráadásul tanulóink olyan környezetben nőnek fel, ahol az anyagiak és a kulturális értékek között nincs felismerhető összefüggés. Vagyis a srácoknak a tanulásra és a komoly munkára való ösztönzése szinte megoldhatatlan.”

Arra voltam tehát kíváncsi, hogy harminc évvel a riport megírása után, az új évezred új társadalmi, gazdasági viszonyai között mi változott.

A SZAKMAI GYAKORLAT

Fábián Zoltán, a mai iskola igazgatója – bár attól félttem, hogy szóba sem áll velem –, e-mailben elküldött kérésemre öt percen belül válaszolt. Vasárnap volt, délután. Ő is a gép előtt ült. Én is. Az írta, „kedd kivételével bármelyik nap délelőttjén várjuk. Megszervezzük, hogy meglátogathasson egy közismereti órát, osztályfőnökin beszélgethessen a gyerekekkel, és ellátogathat a tanműhelyünkbe is.”

Éltem a meghívással. Beszéltünk sok mindenről. Arról, hogy a magyar szakképzés jó. A legkiválóbb szakmunkások érettségi nélkül is simán megkeresik a diplomás tanárok bérét. A nagy baj az, hogy a jó szakmunkás külföldre megy, s bizonyos

szakmákban szinte lehetetlen pótolni őket. A szakiskolák minden gyereket felvesznek és megpróbálnak eljuttatni a vizsgáig. Arról is beszéltünk az igazgató úrral, hogy a szakképzés átalakításának utolsó előtti körében, 2010-ben az iskola Térségi Szakképző Központ lett. Tanműhelyének felújítására közel egymilliárd forintot kapott. A tanműhely olyan is. Lenyűgöző. A legkorszerűbb számítógépek vezérelte forgácsoló gépek között, tiszta, világos, jól szellőző csarnokokban, minden szakma minden tanulója jut gép, eszköz, szerző, munkaállomás.

Csak épp minnek. A szakképzés következő átalakításkor ugyanis változott a koncepció. 2015-től kilencediktől (vagyis első szakképző évfolyam után) a gyereket az iskola köteles külső munkahelyre küldeni szakmai gyakorlatra.

Ha egy gyerek egy komoly céghez kerül ki, jól jár – mondja Fábíán igazgató úr. Ha olyan, a szakképzési projektbe bekapcsolódó céghez, amely azért alakult, mert évi hatszázezer-egymillió forintot kap tanulónként, kevésbé jár jól. Mert az is előfordulhat, hogy míg nálunk minden hegesztő tanulóra jut aparát, némely cégnél tizenkét tanulóra kettő. 40 négyzetméteren harminc gyereket próbálnak tanítani, miközben a mi 1000 négyzetméternyi tanműhelyünk nincs rendesen kihasználva.

a nagy baj az, hogy a jó szakmunkás külföldre megy, s bizonyos szakmákban szinte lehetetlen pótolni őket

40 négyzetméteren harminc gyereket próbálnak tanítani, miközben a mi 1000 négyzetméternyi tanműhelyünk nincs rendesen kihasználva

IRODALOMÓRA KILENCEDIKBE

Az irodalmi olvasókönyv a szakképző iskolák első osztályában 10 évvel

ezelőtt 180 oldalas volt. Benne bőséges irodalomanyag.¹ Ma már irodalmi olvasókönyv nincs. Az úgynevezett magyar-könyv kommunikációs, szövegértési, szövegalkotási feladatokat tartalmaz. Helyesebben tartalmazna,

ha lenne. De szeptember végén még nincs. A tanárnak sincs.

A fiúk szerint nem túl nagy baj. Ha lenne, se olvasnák el. Mert hát, igazság szerint, és tisztelet a kivételnek, olvasni se tud mindenki. A szakma válogatja, hogy menyenyi az a nem mindenki. Egy osztály ötven, vagy hetven százaléka.

A számítógép-szerelés az elit szakmák közé tartozik. Az osztályban a kilencedikes diákok életkora 14 és 20 év között van. Dani az utolsó padból például 18 éves. Miután előző iskolájában, egy egészség-

ügyiben kilenc tárgyból bukott, átigazolt ide. Megkérem, hogy olvasson egy kicsit. A nem túl nehéz szöveg néhány sorát akadozva, néhány hibával elolvassa ugyan, de amikor megkérem, hogy mondja el, mit olvasott, az már nem megy. Mi-

ként nehezen megy ez a többieknek is. A kérdésre, hogy ki írta a Himnuszt, néhány tenyér a magasba emelkedik, de a Szózat szerzőjét már senki sem ismeri.

¹ Somos Béla és Szakács Béla (2006): Irodalmi olvasókönyv 9. A szakiskolák 9. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tudja – mondta a fiúkkal történt beszélgetés után Morvai Andrea osztályfőnökük és magyartanáruk –, klasszikus értelemben vett irodalmat nem lehet tanítani nekik. Azzal tudom motiválni őket, hogy megdicsérem már azért is, ha nem könyv és füzet nélkül jönnek az iskolába.

HÁT KIRÚGTAK

Így sem mindig sikerül eljuttatni a gyerekeket a szakmunkásvizsgáig. Ha a diák 16 éves kora előtt dönt úgy, hogy ő inkább dolgozik, nincs mit tenni.

Bence, a számítógép-szerelő osztály kisvagánya 17 évesen megint kilencedikes, az az elsős. Hanyagul ül, szinte fekszik a padban. Foghegyről válaszolgat. Azt mondja, hogy nem a szülei hibája, amiért ő ilyen. Például a nővérének van érettségije, sőt utána még elment gimnáziumba is.

– De Bence, itt valami nem stimmel, kétszer járt középiskolába?

– Hát, jó, mit tudom én, hogy a francba van ez. Én nyolcadik után vizsgáz szerelőnek tanultam, de történt egy kis baj.

– Milyen baj?- kérdezem.

– Hát, kirúgtak.

– Miért?

– Mert nem jártam be.

– Hova jártál?

– Dolgozni, jégkrémgyárba, apám elintézte.

– Felvettek 15 évesen?

– Persze.

– S most?

– Hát, egy év meló után rájöttem, hogy inkább tanulok.

megdicsérem már azért is, ha nem könyv és füzet nélkül jönnek az iskolába

ELDOBHATÓ SZAKMUNKÁSOK

Parragh László, a Kereskedelmi és Iparkamara elnöke, aki a szakképzés átalakításának egyik motorja volt, egy fórumon azt mondta, hogy ha valaki ügyesen foglalkoztat tanulókat a saját cégében, már az versenyelőnyt jelenthet neki, hiszen egy tanuló befoghat árufeltöltésre, polcfeltöltésre, olyan munkákra, melyekkel

mindenki jól jár. Parragh a közismereti tárgyak drasztikus lecsökkentését sem tartja problémának, hiszen, mint fogalmazott, a szakiskoláknak nem az általános iskolai oktatás mulasztásait kell bepótolniuk, hanem egy hatékony, a gyakorlatra fókuszáló szakmai képzést kell nyújtaniuk. „Szakiskolába nyilván nem azért megy a gyerek, hogy József Attilát és Babitsot olvasson” – jegyezte meg.

Az igaz – mondja *Szenes György*, a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának elnöke –, hogy ezeknek a gyerekeknek több van a kezében, mint a fejében. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincs is szükségük közismereti oktatásra. Szenes több mint húsz éven át volt igazgatója a Bolyai János Fővárosi Gyakorló Szakközépiskolának, elég jól ismeri a szakképzés helyzetét:

– Korábban a szakiskolákban volt két előkészítő év, amelyben a szakmákhöz szükséges alapkészségeket, alaptudást kaphatták meg a gyerekek. Ezt most lecsökkentették egy évre. A közismereti tárgyakat hat órában maximalizálták, miközben a szakiskolába járók többsége úgy érkezik az általánosból, hogy gyakorlatilag nem tud írni, olvasni. Hogyan lehetne heti hat órában behozni a hiányosságait? Nem Ady és Babits költészetének hiányzó ismerete

a probléma, hanem az, hogy az általános készségeket és a műveltséget megalapozó óráknak a visszaszorulásával továbbtanulásra vagy munkahelyváltásra alkalmatlan, az elsajátított szakmán túl más ismeretekkel és alapvető kompetenciákkal nem bíró fiatalok kerülnek ki az intézményekből. Gyakorlatilag analfabéták. S hiába kínálják fel nekik az érettségi lehetőségét, nem fognak tudni élni vele. Miként nem tudják majd a lábukat hosszú távon megvetni a munkaerőpiacon sem. Jelenleg eldobható, egyszer használatos szakmunkásokat, közmunkásokat, illetve munkanélkülieket képez ki az iskola, miközben rengeteg világbanki, uniós és Phare-pénz folyt be a szakképzésbe. Azzal, hogy – amint tervezik – a szakiskolákat szakközépiskolává, a szakközépiskolákat szakgimnáziummá nevezik át, a helyzet nem fog változni. Egy-egy évfolyam 23-25 százaléka továbbra is konvertálhatatlan tudással, funkcionális analfabétaként kezdi majd meg felnőtt életét. Pedig még ötven évig kellene helytállnia a változó világ változó körülményei között. Aligha lesz képes rá.

A MAGYAR DIÁKOK EGYRE ROSSZABBUL TELJESÍTENEK

Az oktatási rendszerek egyik legfontosabb célja a különböző társadalmi rétegekből származó diákok esélyegyenlőségének a

megteremtése és a megfelelő mobilitási esélyek biztosítása számukra. A PISA-vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a mérésben részt vevő országok oktatási rendszerei nemcsak a tanulók átlagos képességeiben különböznek, hanem abban is, hogy milyen mértékben képesek csökkenteni a diákok szociokulturális és gazdasági háttéréből eredő hátrányait. A

magyar diákok ezeken a felméréseken egyre rosszabbul teljesítenek.

(Statisztikai adatokra alapozott elemzések igazolják, hogy a tanulás, azon belül is főként a felsőfokú képzés, jelentős hasznot hoz az adott országnak. Ezek az

elemzések kimutatták, hogy ha egy évvel megnöveljük a teljes népesség iskolázottságát, az nagyjából két százalékot ad hozzá a gazdasági növekedés üteméhez.)

A helyzet harminc évvel ezelőtt ugyanaz volt. Az akkori szakmunkásképző iskola, akkori magyartanárától azt kérdeztem, hogy mit gondol, az elkövetkező években várható-e lényeges változás a képzésben.

Ezt válaszolta: „... bármilyen felkészült legyen is a pedagógus, a mostani óraszám és minimum alatti tantervi követelmény mellett nem sokat tud változtatni. Nem is szólva arról, hogy amíg az általános iskolai bizonyítványt ilyen csekély tudással meg lehet szerezni, addig a szakképzés csak vergődni tud.”

A riport címe akkor az volt: *Mi lesz ebből húsz év múlva?*

jelenleg eldobható, egyszer használatos szakmunkásokat, közmunkásokat, illetve munkanélkülieket képez ki az iskola



ZSIGMOND ANNA

Az indián oktatás története az Egyesült Államokban

KITEKINTÉS

Amerika közel 300 éves történelméről az oktatásügy révén is képet alkothatunk. Jelen tanulmány az Egyesült Államok indián bennszülött lakossága oktatásának történelmét tárgyalja. Az indiánok (*natives*) történelme, harca és sorsa eltér minden más kisebbségi, (gazdasági, politikai, polgárjogi) csoport történelmétől, akkor is, ha az indiánok egyben az esélytelenek, a leszakadók csoportjába tartoznak. A társadalom, annak gazdasági állapota, fejlődése és megújulási képessége, az állampolgárok szocializációja, az iskolarendszer és az oktatáspolitikai igen szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az amerikai oktatáspolitikai tanulmányozása betekintést nyújt az amerikai társadalom történetébe.

AMERIKA SZÜLETÉSE

A „frontiers” (határ)-politika apológétája, *Frederick Jackson Turner* (1861–1932) amerikai történész szerint a kétszázötven évig tartó nyugati irányú népeségmozgás az amerikai történelem egyik legnagyobb hatású folyamata volt. (*Turner*, 1893) A 18. századi amerikai nyugati irányú terjeszkedésnek útjában álltak az őslakos indiánok.

Az amerikai kormány támadása a hagyományos indián szokások, nyelvek és politikai struktúrák ellen a 19. század végére az ellenkező hatást érte el. A törzsi szuverenitás megerősödött. Az elkötelezett független indiánok elhatározása szülőföldjük ellenőrzésére, a hagyományos életmód megtartására közel két évtizedes, időszakos hadviselést váltott ki.

Az indián Biblia

A puritán John Eliot, az „indiánok apostola” megtanulta az Algonkian indiánok nyelvét. Segítségükkel lefordította a Bibliát erre az indián nyelvre, mely 1663-ban jelent meg a massachusettsi Cambridge-ben. Amerikában ez volt az első nyomtatott Biblia; 120 évvel előzte meg az angol nyelvű Biblia megjelenését az USA-ban.¹ Eliot célja a missziós erőfeszítések támogatása volt az amerikai őslakosok között. Ő maga is több mint 20 éven keresztül prédikált és térített. Nevéhez fűződik az indián nyelv és szokások iránti érdeklődés, a velük való törődés. 1666-ban jelent meg *Az indián nyelvtan* c. munkája. Eliot igyekezett az amerikai őslakosokat konszolidálni, ösztönözte őket a keresztény társadalomba való beilleszkedésre, és felkészítette őket saját

¹ Bővebben lásd: <https://www.loc.gov/exhibits/treasures/trm036.html>

népük térítésére úgy, hogy közülük is misszionáriusokat képeztek. Eliot 1651-ben alapította meg Natick-ot, az első keresztény „imádkozó indián falut” 51 lakóval. Natick jelentése „Helykeresés”, bár gyakran nevezik a „Számítatlan Hegy”-nek vagy „My Home”-nak is. Natick a hét eredeti „Régi Imádkozó” város közül az első, melyet a későbbiekben 14 „imádkozó indián falu” követett.² A települést indián öngazgatás jellemezte, miközben igazodtak a puritán angol kultúrához is. A 19. században Eliot-hoz hasonló keresztény misszionáriusok a bennszülöttek hétköznapi nyelvét azzal a céllal tanulták meg, hogy az evangélium szavaival hittérítő tevékenységet folytathassanak.

George Washington (1789–1797), a független Amerikai Egyesült Államok első elnöke a Kongresszushoz címzett egyik üzenetében a következőket írta: „*Mi műveltebbek és erősebbek vagyunk, mint az indián népek; becsületbeli kötelességünk jószágosan, sőt nemes lelkűen bánni velük.*” E fennkölt elveket azonban sohasem követték. (*Tocqueville*, 1835, 477. o.) Ha tekintetbe vesszük a déli államok törvényhozói által elfogadott zsarnoki rendszabályokat, az államok kormányzóinak magatartását, valamint a bíróságok döntéseit, minden „igyekezetük” az indiánok földjeiktől való megfosztása volt. A szövetségi kormány képtelen volt „megvédeni” az indiánokat; annak reményében költöztették el őket, hogy a folyamatos helyváltoztatás közben egyre többen végleg feladják ősi életformájukat. (*Tocqueville*, 1835, 478. o.)

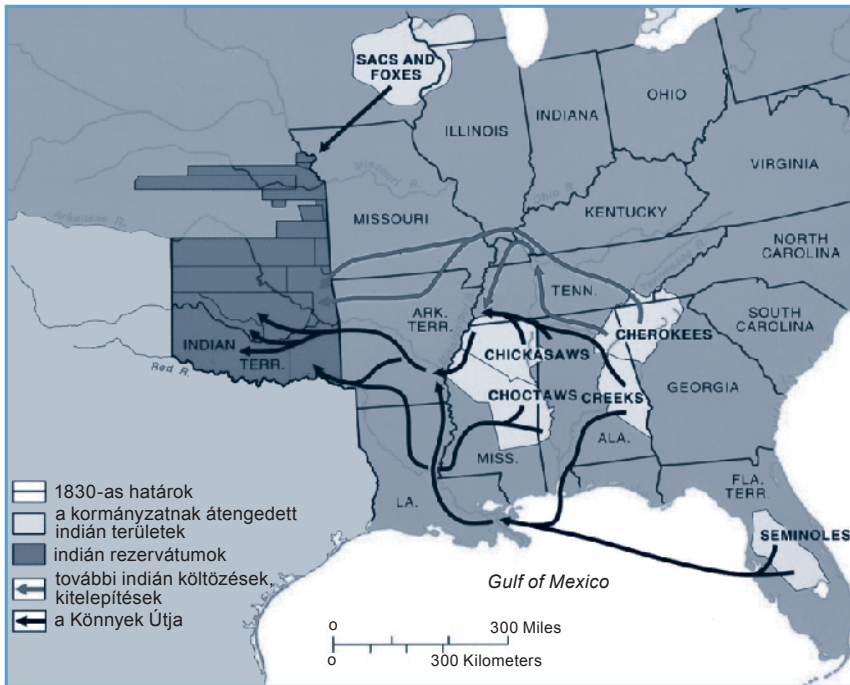
Thomas Jefferson (1801–1809) elnökké választásakor azt jósolta, hogy „gyorsütemű szaporodásunk révén olyan nép fogja

belakni az egész északi kontinenst, sőt esetleg a délit is, amelyet egyazon nyelvet beszél, és amelyet egyazon módon és egyazon törvények alapján kormányoznak.” Amerika nem szemlélheti, hogy bármilyen folt vagy keveredés legyen a területén. *Jefferson* Önéletrajzában kifejti, „semmi sincs biztosabban megírva a sors könyvében, mint hogy ezek az emberek (rabszolgák) szabadok lesznek”; ugyanakkor arról is meg volt győződve, hogy „a két – egyaránt szabad – faj nem élhet ugyanabban az államban. Természetük, szokásaik, nézeteik kitörölhetetlen választóvonalat húznak közéjük.” (1821) Ahhoz, hogy megvédjék (a fehér) Amerika fizikai és erkölcsi karakterét, „boldogságunkat és biztonságunkat,” az afrikaiakat, mint fogalmazott, „el kell távolítani”. Ennek érdekében menedéket kell kínálni nekik, ahova fokozatosan el kell helyezni mindannyiukat, védnökségünk és védelmünk alatt, mint önálló, szabad és független népet, olyan országban és éghajlaton, amely kedvező az emberi élet és boldogság számára.”³

A „folt vagy keveredés” miatti aggodalom *James Monroe* elnök (1817–1825) felvetése nyomán fogalmazódik meg, amely szerint a felszabadított rabszolgák számára nyugaton rezervátumot hoznának létre. (*Prewitt*, 2011) Vele szemben *Jefferson* úgy tervezte, az indiánok bizonyos feltételekkel maradhatnának ott, ahol élnek, de nem állhatnak Amerika nyugati terjeszkedésének útjában, és ha szükséges, ezt erőszakos kitelepítéssel kell elérni. A kitelepítést *Jefferson* nem rasszista érvekkel indokolta. *Feljegyzések Virginiáról* című írásában magasztalta az indiánok kultúráját, intelligenciáját és szellemét. Szerencsétlen sorsú, ám nemes fajnak nevezte őket, akiknek azonban választaniuk kell, hogy az

² Bővebben lásd: <http://natickprayingindians.org/history.html> és <http://www.millermicro.com/natprayind.html>

³ Jefferson levele Jared Sparksnak, 1824. február 24. idézi Ellis, 1997 151. o.



A Könnyek Ösvénye

Forrás: <http://www.nps.gov/trte/learn/historyculturalstories.htm>

Egyesült Államok polgáiraiként egyesülnek velük, vagy a Mississippin túlra költöznek. Az asszimiláció, mint mondta, „nyilvánvalóan számukra a legszerencsésebb befejezése történelmüknek,” amely *Jefferson* elképzelése szerint, a földek elhagyásával, a „vad törzsek” számára pedig erkölcsi és vallási hagyományaik feladásával járt volna. Az asszimiláció a létezésüket biztosítja a jövőben. (*Spring*, 1998) *Jefferson* úgy vélte, kedvezőek a feltételek az amerikai köztársaság hódításaira a kontinensen, mivel az európai hatalmak akkoriban egymással szembeni ellentétikkel voltak elfoglalva. *Jefferson* indián-

törvénybe foglalt erőszakkal kényszerítette az indián törzseket lakóhelyeik elhagyására, megfosztva az őslakókat életmódjuk létfeltételeitől

politikáját erősen befolyásolta az ország új bevándorlók érdekében folytatott terjeszkedő politikája és a rabszolgaság kiterjesztésének kérdése. Annak ellenére, hogy egész életét meghatározta az indián kultúra iránti érdeklődés, 1802-ben elsőként támogatta az *Indian Removal* tervet, azt a politikát, amely 1830-ban törvénybe foglalt erőszakkal kényszerítette az indián törzseket lakóhelyeik elhagyására, megfosztva

az őslakókat életmódjuk létfeltételeitől.⁴

A törvény felhatalmazta az elnököt arra, hogy ún. rendezetlen területeket adjon cserébe a Mississippitől nyugatra levő

⁴ Bővebben lásd: <http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/Indian.html>

indián területekért. Néhány törzs békésen beleegyezett, de sokan szembeálltak az áthelyezés politikájával. A cseroki törzset 1838 őszen és a következő év telén erőszakos költöztették nyugatra.⁵ Megközelítőleg 100.000 embert telepítettek ki. A „Könyvek ösvényének” nevezett történelmi úton (*Trail of Tears, National Historic Trail*) több mint 4000-en haltak meg a 15.000-es lélekszámú törzsből. A kitelepítés az indiánok demoralizálását, a függőségi viszony fenntartását szolgálta és gyengítette ellenállásukat.

A nemzetépítés és a mai Egyesült Államok területének kialakulása a határpolitika következményeként gyakorlatilag csak a 19. század harmadik harmadában fejeződött be Alaszka 1867. évi megvásárlásával és Hawaii 1898. évi annexiójával. 1869-ben összeértek a vasútvonalak Utahban, az Union Pacific és a Central Pacific találkozott Promotory Summitben. Az indián-kérdés ezzel együtt nem oldódott meg, s a határpolitika a XX. században is folytatódott. Az amerikai állampolgárságot csak azok kapták meg, akik elhagyták a hagyományos életmódot és földjeiket.

NYELVPOLITIKA

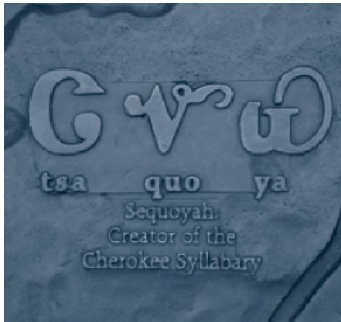
A mai Egyesült Államok területén jelenleg kevesebb, mint 2 millió indián él. Lélekszámuk csökkenésével párhuzamosan a nyelvek is kihalófélben vannak, többet közülük már csak az idősebb generáció használ.

A cseroki szótagábécé

Sequoyah (1770–1840) cseroki indián volt. Tanulmányait a cseroki nyelv írásbelisége kutatásának szentelte. Az első próbálkozásai közé tartozott, hogy szimbólumokkal jelezzék a szavakat a nyelvben. Igen hamar túl sok lett a szimbólumok száma. Ez indította Sequoyah-arrá, hogy az írott nyelv szelektívebb legyen, nagyobb figyelmet szenteljen a szóképzésben játszott hangoknak. Hosszas tanulmányozás után rájött, hogy 85 egyéni szótag alapjára épül fel a cseroki nyelv. Ezzel a felfedezéssel képes volt korlátozni a szimbólumok számát úgy, hogy kombinációkat alkosson bármely szóra. Így alkotta meg 1821-ben a cseroki szótagábécét (*Cherokee syllabary*). A szimbólumok memorizálásával bárki beszélhetett, írhatott és olvashatott cseroki nyelven, vagyis a rendszer alkalmas volt az írás-olvasás tanítására. (Spring, 1998) Emellett létezett egy jelnyelv is, amely bizonyos területeken biztosította a különböző törzsek közti kapcsolatot. (Philo Clark, 1982) 1828-ban megjelent az első bennszülött amerikai újság, a *Cherokee Phoenix*. (Péli, 2011) Az újság kétnyelvű volt: az angol nyelvet (latin betűkkel) és Sequoyah szimbólumait használta.⁶ Az amerikai kormány a találmányt „fenyegetésnek” vélte, mivel az indiánok civilizálásának legfontosabb eszközeként az angol nyelv elsajátítását szorgalmazták. (Mára a cseroki nyelv kihalt.)

⁵ Bővebben lásd: www.nps.gov/trte/learn/historyculture/stories.htm és <http://www.ucs.louisiana.edu/~ras2777/indianlaw/indianlawhomepage.html>

⁶ Bővebben lásd: <http://www.cherokee.org/AboutTheNation/History/Facts/SequoyahandtheCherokeeSyllabary.aspx>



A cseroki szótagábécé

Forrás: <http://www.nyest.hu/hirek/a-vilag-talan-legkulonlegesebb-irasmodja-a-cseroki>

A nyelv fontos nemzetformáló tényező. Hozzájárul a „felsőbbrendű” amerikai intézményrendszer kiépítéséhez. Ez indokolta az angol nyelv indiánokra erőltetését is. A kormányzat úgy vélte, hogy (a „barbárok” civilizálása révén) ez a nyelvi kisebbségek érdekeit is messzemenően szolgálja.

„A nyelv (ti. angol), ami elég jó a fehér és egy fekete embernek, jó kell, hogy legyen a vörösnek. Kivitelezhetetlen lenne, ha egyben nem lehetetlen a civilizációs fejlődésük, ha az nem angol nyelven történik. A köznyelv sokfélesége lehetetlenné tenné a sokféle törzs képzését. Ha elvárjuk, hogy a felnövekvő nemzedék megfeleljen az amerikai állampolgárság kritériumának, el kell távolítani az örökletes buktatókat, a szokásokat és hagyományokat, és ebben a nyelv az egyik legfontosabb tényező” (Atkins, 1887).

Ez a nemzeti nyelvpolitika jól szolgálta a fehérek térhódítását, az indiánok földjeinek kisajátítását, az indián életforma felszámolását is. A „vademberek” hatalmas, „parlagon heverő” területekkel rendelke-

tek és ez tarthatatlan volt: az új európai bevándorlók az amerikai hatóságok segítségével ezeket a földeket birtokukba vették, lakosaikat rezervátumokba kényszerítették.

Noah Webster (1785–1843), akit „Amerika iskolamesterének” neveznek, támogatta az angol nyelv nemzeti nyelvként való elismertetését. (Bár az Egyesült Államok azon kevés országok egyike, ahol szövetségi szinten mind a mai napig egyetlen nyelvet sem minősítettek hivatalos vagy nemzeti nyelvnek.) Az amerikai alkotmányt megfogalmazó Alapító Atyák nem tartották szükségesnek hivatalos vagy nemzeti nyelv elfogadtatását, mivel akkor a szavazati joggal rendelkező polgárok 90%-a angol anyanyelvű volt. (Jelenleg 27 szövetségi államban törvény ismeri el hivatalos nyelvként az angolt, és

szövetségi szinten is jelei vannak annak, hogy az angolt egyszer elfogadják hivatalos nyelvként; egy 2006-os jogszabályban az angol már „közös és egységesítő nyelv”-ként jelenik meg.)

A 19. század végétől kezdve az őshonos amerikaiakkal szemben a többi etnikai csoporthoz képest

sokkal nyíltabb elnyomó nyelvpolitikát alkalmaztak. Az indiánok fennmaradásának kritériumául az USA-kormány nem mondott feltételül szabta az indián kultúra elsorvasztását, a vallásuk és a nyelvek feladását, földjeik átadását. Amikor egyértelművé vált, hogy az áttelepítés nem elég az indián kultúra megsemmisítésére, a terjeszkedés következő éveiben a térítésükre és az oktatásukra helyezték a hangsúlyt. (Zsigmond, 2014) Az angol nyelv kötelezővé tétele és erőltetése is ezt a folyamatot segítette elő.

amikor egyértelművé vált, hogy az áttelepítés nem elég az indián kultúra megsemmisítésére, a terjeszkedés következő éveiben a térítésükre és az oktatásukra helyezték a hangsúlyt

Mit köszönhet Amerika a navajo nyelvnek?

A navajo nyelv igen bonyolult, nincs írott formája – se ábécéje, se szimbólumai – és csak hosszas tanulás után sajtáítható el. 1942 májusában 29 navajo bevonult a San Diego melletti Elliott táborba, ahol nem mindennapi feladat várt rájuk. Az ellenség számára megfejtethetetlen módon kódolniuk kellett az angol nyelv betűit, és őseik anyanyelvén szótárt szerkeszteniük, amely tartalmazta a legmodernebb hadászati kifejezéseket, majd ezt a szótárt és a hozzá tartozó összes kódszót meg kellett tanulniuk. Amint egy navajo befejezte a kiképzést, máris a Csendes-óceáni hadszíntérre küldték (1942 és 1945 között). „Ha nem lettek volna a navajok, soha nem foglaltuk volna el Iwo Jima-t” – nyilatkozta *Howard Connor*, az ötödik Tengerészeti Osztág egykori rejtjelező vezetője. (*McNeel*, 2011) A második világháborúban elesett navajo indiánok emlékére az amerikai elnök 2002 novemberét az Amerikai Indián Örökség Hónapjának nyilvánította.⁷

INDIÁN ISKOLÁK

A függetlenségi háborút (1775–1783) követően hozták létre az ún. Indiánügyi Hivatalt (*Bureau of Indian Affairs* – BIA), amely egészen az 1960-as évekig érvényesítette – hivatalos vagy félhivatalos formában – az erőszakos angolosító tevékenységeket.

Az első misszionárius csoport a Mississipitől nyugatra alapított iskolákat a polgárháborút (1861–1865) követően, közel az indián telepekhez és rezervátumokhoz. Az őslakos gyerekek iskolába kényszerítésének célja a fehér emberrel/többségi társadalommal való kapcsolatteremtés és a kereszténység terjesztése volt. Ezzel együtt járt a hagyományos indián kultúra háttérbe szorítása, a szakítás az indián életmóddal. Az 1880-as években az Egyesült Államokban 60 iskola működött 6200 indián tanulóval, köztük nappali rezervátumiak és bentlakásosak. 1890-ben tizennyolc új iskolát állítottak fel. A század végére további negyvenhárom bentlakásos iskola és hatvanhét nappali oktatási intézmény indult a Plains-nek nevezett földrajzi területen.

1879-ben megnyílt az első Indián Ipari Iskola Carlisle-ban (Pennsylvania), ahol a diákokat különböző szakmákra készítették fel. A Carlisle-i iskola tanterve modellként szolgált a többi indián iskola számára. 1902-ben szövetségi támogatással a rezervátumon kívüli iskolák száma 25-re emelkedett a 15 államban. A bentlakásos iskolák biztosították a félnapos elméleti és félnapos szakmai programokat. Az oktatás a hangsúlyt a mezőgazdasági ismeretekre helyezte, ezzel a „primitív” családi és vidéki élet normáit akarták megváltoztatni. Minden utasítás angolul történt, szigorú katonai fegyelem jellemezte ezeket az iskolákat. Lecserélték az indiánok ruháit, a fiúk számára katonai egyenruhák, a lányoknak viktoriánus stílusú ruhák voltak kötelezőek. A diákokat keményen megbüntették, ha rajtakapták őket, hogy anyanyelvükön beszélnek, vagy törzsi

⁷ Bővebben lásd: <http://indiancountrytodaymedianetwork.com/2011/11/07/american-indian-marine-was-part-iwo-jima-kept-out-spotlight-60406>; <http://www.dalit.hu/navajo-taviraszok-feltorhetetlen-kodja/>; <https://www.cia.gov/news-information/featured-story-archive/2008-featured-story-archive/navajo-code-talkers/index.html>; http://mult-kor.hu/20021121_amerikai_hodolat_a_navaho_kodoloknak

vallásukat gyakorolják. „Alakítsd át a vadembert újszülött korában, fozszad meg törzsi környezetétől, és így válik a civilizált társadalom tagjává” – ez volt a Carlisle Indián Ipari Iskola alapelve. „Öld meg az indiánt, mentsd meg az embert” – vallották az alapítók. (Megölni az indiánt, 2011)⁸ Az amerikai kormány 1887-től meghirdetett politikája a gyakorlatban mindent megtett a bennszülöttek amerikanizálása érdekében. Az 1773-ban alapított Dickinson Főiskola Carlisle-ban 1879-től közel négy évtizedig működött együtt az Indián Ipari Iskolával, egészen annak 1918-ban való megszűnéséig. A Dickinson Főiskola befogadta az Indián Iskolából kikerülő tanulókat, ezáltal lehetőséget adva főiskolai diploma megszerzéséhez. A Carlisle-i iskola egyedülálló helyszíne az amerikai bennszülöttek emlékeinek, s rengeteg dokumentum áll a kutatók rendelkezésére egy 2013-ban digitalizált adatbázisban.⁹



Carlisle előtt és után

Forrás: <http://www.radiolab.org/story/photos-before-and-after-carlisle/>

Az indiánok ellenálltak az erőszakolt beiskolázásnak. Sok indián szülő úgy vélte, hogy a bentlakásos iskolai képzés célja

az indián kultúra teljes megsemmisítése. Mások kifogásolták az oktatási rendszer fegyelmét és szigorát, féltették gyermeik egészségét, képzeletvilágukban a fehérek által irányított iskola sok esetben a halál képzetével társult. Ennek okai a gyakori halálesetek és betegségek voltak, melyek a megváltozott életkörülmények között gyakran fordultak elő az indián gyerekeknél. A legnagyobb haragot az váltotta ki, hogy az erőszakolt beiskolázás megtörte a legszentebb emberi

kapcsolatokat, a gyermek-szülő-család egységét. Pontos számok nem ismertek, de körülbelül 100.000 amerikai indián gyerek járt bentlakásos iskolába ebben az időben. (Megölni az indiánt, 2011)

Nemegyszer egész falvak tagadták meg gyermeik beiratását a fehérek által irányított intézményekbe. Megtorlásképpen indián hivatalnokok járták a családokat, büntetésből visszatartották a járandóságokat, sok esetben hivatali embereket, rendőröket küldtek házról házra, hogy érvényesítsék és rájuk erőszakolják az iskolalátogatást. Voltak olyan esetek, hogy a rendőrség a szülők akarata ellenére vitte el gyermekeiket, begyűjtötték őket, annyit, amennyit az iskola létszáma engedett. Fejvadászokat béreltek fel az indián gyerekek toborzására. Több esetben a családokkal tárgyaltak, alkudoztak, hogy meglegyen a kvóta. A navajo rendőrök gyakran elkerülték a jobban boldoguló családok gyerkeit, céljuk a feltehetően kevésbé intelligens, elhanyagolt vagy a fizikailag és szellemileg sérültek „begyűjtése” volt. Az emberbaráti

⁸ Bővebben lásd: http://www.nrcprograms.org/site/PageServer?pagenam=airc_hist_boardingschools
<https://classracegender.wordpress.com/2014/04/16/saving-the-man/> és <http://explorepahistory.com/viewLesson.php?id=1-D-45>

⁹ Az archívum itt érhető el: <http://carlisleindian.dickinson.edu/>

indíték keveredett az erőszakos asszimiláció programjával. Az indián szülők szövetkeztek, követelték gyermekeik tömeges elengedését, bátorították a szökevényeket és az iskolai szünetek alatt aláásták az iskolák befolyását. Egy 1893-ban kihirdetett bírósági ítélet következtében megnövekedett a nyomás az indián gyerekek rezervátumon belüli bentlakásos iskolákba való kényszerítésére, illetve benntartására.

Az Indián Ipari Iskola egyik legkeményebb kritikusa *Gertude Bonnin* (1876–1938) híres indián író és művész, aki egykor maga is tanított Carlisle-ben.¹⁰ *Bonnin* meggyőződése volt, hogy az indián diákok képesek

az alapfokú tantárgyakon kívül elsajátítani a középfokú oktatás tantárgyainak anyagát is. Kifogásolta a katonai fegyelmet és a keresztény evangelizációt, amelyet az iskola a diákokra kényszerített. *Bonnin* szerint a bentlakásos iskolarendszer „nyomorúságos állapotban van, és kulturális zavart okoz,” amint a gyermek visszatér az otthonába. (*Hoefel*, 1999)

POLGÁRJOGI KÜZDELEM

1924-ben az USA-ban törvényt fogadtak el, amely kimondta az ország indián lakosságának jogi egyenrangúságát, vagyis állampolgárságot és szavazati jogot adott nekik. A közösségeik külön jogi státusza révén azonban így is különbözött a befogadásuk a többi etnikumétól (akárcsak polgárjogi mozgalmuk). (*Pap*, 2010) Az 1934.

évi *Indian Reorganization Act* (Indián Újjászervezési Törvény) elismerte az indiánok belső önkormányzati jogát. A törvény a szövetségi kormány állami felügyelete helyett az indián öngazgatásra bízta az őslakosok oktatásának és anyanyelvük ápolásának kérdését¹¹ – de határozataik érvényessége, ahogy az indián közösségek jogi státusza is függött (és függ) a szövetségi kormányzat változó politikájától.

(*Autonomov*, 2004)

Az 1964. évi polgárjogi törvény IV. fejezetében felszámolja a közoktatásban gyakorolt diszkriminációt és megszünteti az iskolai szegregációt. A törvény magába foglalta a pozitív diszkriminációt, a hátrányos helyzetű csoportok

(a nők, az afro-amerikaiak, a hispano-amerikaiak, a faji/etnikai kisebbségek, fogyatékosok stb.) számára nyújtott preferenciákat. *Joel Spring* így ír: „... ahhoz, hogy a fekete bőrű állampolgárok alkotmányos jogait megvédje, a szövetségi kormány olyan intézkedéseket volt kénytelen elfogadni, amelyekkel igen jelentős lépést tett az amerikai oktatás szabályozásához” (1998, 178. o.). A törvényt 1968-ban követte az indián polgárjogi törvény. A *Johnson* (1963–1969) elnök által meghirdetett Nagy Társadalom program (Great Society) az iskolákat tette a polgárjogi mozgalmak eszközévé. Célja a szegénység elleni harc, a polgárjogi törvény elfogadása, illetve a felzárkóztatás volt. Az indián gyerekek 14%-a iskolázatlan volt, 60%-uknak nem volt középiskolai végzettsége – többek között ezt célozta meg az 1965-ben induló Head Start program, mely az alacsony jövedelmű családok 3–5

a Johnson elnök által meghirdetett Nagy Társadalom program az iskolákat tette a polgárjogi mozgalmak eszközévé

¹⁰ Bővebben lásd: <http://digital.library.upenn.edu/women/zitkala-sa/stories/stories.html> és <http://www.facstaff.bucknell.edu/gcarr/19cUSWW/ZS/rh.html>

¹¹ Bővebben lásd: <http://www.britannica.com/topic/Indian-Reorganization-Act>

éves gyermekeinek nevelési szocializációját támogatta. (Zsigmond, 2005)

1966-ban megnyílt a Navajo Nemzeti Minta Iskola Rough Rock-ban (Arizona), melyet indiánok irányítottak, és az oktatás két nyelven folyt. Ez kísérleti jellegű bemutató iskola volt, azt kutatta, milyen módszertani eszközökkel lehet szintetizálni a fehéreknek szánt oktatás rendszerét a navajo közösségi iskolával, a navajo adminisztrációs vezetéssel, felhasználva a navajo és fehér tanárok tudását is. Az iskolában 440 nappali bentlakásos tanuló volt, ebből 166 középiskolás a 9. évfolyamtól a 12. évfolyamig. (Reyhner, 2013) 1968-ban, hivatkozva a diákok magas főiskolai lemorzsolódási arányára, a navajo törzsi tanács határozatot hozott a Navajo Community College megalapítására, amely az első törzsi főiskola volt. 1977-ben felvette a Dine Főiskola nevet, és beindult a tanárképzés. 1978-ban a Kongresszus jóváhagyta a törzsek által ellenőrzött közösségi főiskola (*Tribally Controlled Community College*) támogatásáról szóló törvényt. (Ma már 35 akkreditált törzsi főiskola működik 13 államban.)¹²

A XX. században párhuzamosan hoztak intézkedéseket külön az indián iskolák számára, illetve általánosan a lemorzsolódó, alulteljesítő diákok felzárkóztatására. Az indián oktatást vizsgáló Kennedy-jelentés szerint, mely 1969-ben jelent meg, az őslakosok bentlakásos iskolákba való kényszerítése „össz nemzetközi tragédia” volt.¹³ 1972-ben törvényerőre emelkedett az *Indian Education Act*, mely rávilágított arra, hogy a

szövetségi kormány addigi erőfeszítései az indiánok minőségi oktatására nem voltak sikeresek. 1978-ban elfogadták az Indián Gyermekjóléti Törvényt,¹⁴ amely biztosította az indián szülők számára azon jogot, hogy megtagadhassák gyermekeik elhelyezését a rezervátumon kívüli bentlakásos iskolákban. A nyolcvanas évektől kezdve nagyobb hangsúlyt fektettek az indián gyermekek körében a tehetséggondozásra, majd 1990-ben a Kongresszus jóváhagyta a *Language Revitalization Act*-et, melynek célja az indiánok nyelvének megőrzése, szabad használata és az anyanyelvi kultúra fejlesztésének elősegítése volt. A kilencvenes évek közepén országosan fellángolt a vita a pozitív diszkriminációval kapcsolatos intézkedésekről és eredményekről. „*Javítsuk ki, ne szüntessük meg*” („*Mend it, don't end it*”) – hangoztatta Clinton elnök 1995. július 19-én a Nemzeti Levéltárban tartott beszédében, amelyben ismételt kiállt az 1964. évi polgárjogi törvény megvalósítása mellett. (Zsigmond, 2005, 99. o.)

A Bush elnök által 2002-ben aláírt *No Child Left Behind Act*-nek (Egy gyerek se maradjon le) része volt az *Indian Education Act* újragondolása. Az

új törvény megerősítette az 1965. évi közoktatási törvényt, és 10,4 milliárd dollárral növelte a *Title I* (A hátrányos helyzetű gyerekek tanulmányi eredményei javítását szolgáló) programot, amely történelmi jelentőségű (22,5 milliárd dollár költségvetési felhatalmazást tartalmazott). A *No Child Left Behind* megerősítette a helyi iskolakörzetek önállóságát a szövetségi tá-

megerősítette a helyi iskolakörzetek önállóságát a szövetségi támogatás felhasználásában, célja a viszonylag gyenge tanulmányi eredményt elért, kisebbséghez tartozó diákok, köztük az amerikai indiánok tanulmányi színvonalának emelése volt

¹² Bővebben lásd: http://www.collegefund.org/content/tcu_timeline

¹³ Bővebben lásd: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/oie/history.html>

¹⁴ Bővebben lásd: http://www.nicwa.org/Indian_Child_Welfare_Act/

mogatás felhasználásában, célja a viszonylag gyenge tanulmányi eredményt elért, kisebbséghez tartozó diákok, köztük az amerikai indiánok tanulmányi színvonalának emelése volt. (Zsigmond, 2002) Ahhoz, hogy az új ígéreteket teljesítsék, amelyek javítják és szolgálják közel 50 000 indián gyerek érdekét a szövetségi finanszírozású iskolákban, *Barack Obamának* is fel kellett ismernie és le kellett győznie a törzsi vezetők és a közösség tagjai közti mély bizalmatlanságot, mely a szövetségi kormány örökösen megszegett ígéreteiből fakadt.

*A Blueprint Reform*¹⁵ (2010) következtében a BIE (*Bureau of Indian Education* – Indián Oktatásügyi Hivatal) iskolafejlesztési hivatallá alakult; Washingtonban működik és a helyi törzsek által vezetett iskolákat támogatja. Jelenleg igen sok – helyi közösség által ellenőrzött – indián iskola működik együtt az indián iskolaszékekkel. Sürgetővé vált az iskolák fejlesztése, ezért tanulmányozták a városi és városkörnyéki iskolák környezetét. Megállapították, hogy az amerikai indián diákok rossz tanulmányi eredményei szociokulturális tényezőkre vezethetők vissza. Középpontban az integráció kérdése állt, cél volt az amerikai indián nyelv és kultúra megjelenítése az iskolai tananyagban. Javasolták, hogy az indián gyerekeket oktató tanárok rendszeresen járjanak továbbképzésekre, hogy megértsék a szociokulturális hatásokat, a törzsi kultúrákat és a tanulás folyamatát. Mindezekre a kérdésekre a törzsi tanácsok hívták fel a figyelmet.

A Blueprint Reform kötelezettséget vállalt számos oktatási program (köztük az angol nyelv tanítása) minőségének

javítására, az innovatív programok és gyakorlatok támogatására, a tanulói sikerek és tudásgyarapodás elősegítésére. Célja fenntartani, megerősíteni és emelni az indián diákok programjainak normatíváját, külön kiemelve a hajléktalan diákok problémáját. Támogatni kívánja a leszakadó és bűnözői háttérrel rendelkező diákok felzárkóztatására létrehozott alapítványokat, valamint mindazon iskolakörzeteket, amelyek érintettek ezekben a kérdésekben. A törzsek

az indián területek folyamatos támogatása, az erőfeszítések nem hoztak változásokat annak ellenére, hogy a törzsi vezetők és a nevelők közt széles körű egyetértés jött létre

pedagógusai részéről igen sok panasz érkezett a BIE-hoz, amelyek érintik a hivatal rossz pénzügyi gazdálkodását, tudományos működését, illetve a kudarcokat. Hatékonyabb támogatást követelnek. *A Blueprint Reform* szorgalmazta, hogy a Kongresszus tel-

jes egészében finanszírozza a működési költségeket a BIE által felügyelt, törzsilleg ellenőrzött iskolákban. A Kongresszus a gyakorlatban nem tanúsított megértést az új kezdeményezések iránt. Az indián területek folyamatos támogatása, az erőfeszítések nem hoztak változásokat annak ellenére, hogy a törzsi vezetők és a nevelők közt széles körű egyetértés jött létre. A tervezet alkotóinak eredeti elképzelése egy gyökeresen átalakított BIE és új stratégiák kidolgozása volt a tehetséges tanárok és igazgatók együttműködésével.

Barack Obama 2016-os költségvetési terve milliárdokat jelöl ki az amerikai indiánok oktatásának megreformálására, valamint a BIE feladatainak kibővítésére. (Lee, 2015) Napjainkban a 607.000 bennszülött diák 7%-a jár szövetségi leg támogatott és a BIE által irányított nappali és bentlakásos iskolába. Az indián tanulók

¹⁵ Bővebben lásd: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>

többsége rezervátumokon kívüli „állami” iskolába jár.

Egyetlen oktatási rendszer sem működik vákumban. A ma iskolájának a jelen és a jövő amerikai társadalmának igényeit kell kielégítenie. A történelemet szemlélve megérthetjük az „amerikanizálás” folyamatát, a polgárjogi mozgalmak sikereinek és kudarcainak a gyökereit, a nemzeti identitás kérdését.

Az amerikai kisebbségek helyzete igen különböző. Őslakók, volt rabszolgák és bevándorlók helyzete, jogi státusza, polgárjogi küzdelmei (nyelvhasználat, állampolgárság), a vallási térítéshez való viszonya mind eltérő módon jelentkeznek az esélyegyenlőség kérdésében. Az Egyesült Államok társadalmában helyzetük egyenlőtlen. Egy dolog azonban közös: a diszkrimináció kérdése, az erre vonatkozó törvények és a nyelvi „erőszak”.

IRODALOM

- (n. n.) (2002. 11. 21.): Amerikai hódolat a navahó kódolóknak. *Múlt-kor*. Letöltés: http://mult-kor.hu/20021121_amerikai_hodolat_a_navahó_kodoloknak (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (é. n.): *A Modern History of Tribal Colleges and Universities (TCUs)*. Letöltés: http://www.collegefund.org/content/tcu_timeline (2016. 01. 09.)
- Atkins, J. D. C. (1887): *Report of the Commissioner of Indian Affairs*. Government Printing Office, Washington D. C.
- Avtonomov, A. S. (2005): Az indiánok jogi státusza az USA-ban. *Kisebbségkutatás*, 4. sz. Letöltés: http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2005_04/cikk.php?id=1011 (2016. 03. 08.)
- (n. n.) (é. n.): *Boarding Schools*. Letöltés: http://www.nrcprograms.org/site/PageServer?pagename=airc_hist_boardingschools (2016. 01. 09)
- Bonnin, G. (1921): *American Indian Stories*. Letöltés: <http://digital.library.upenn.edu/women/zitkala-sa/stories/stories.html> (2016. 01. 09)
- Clark, W. P. (1982): *The Indian Sign Language*. University of Nebraska Press.
- Encyclopaedia Britannica (é. n.): *Indian Reorganization Act*. Letöltés: <http://www.britannica.com/topic/Indian-Reorganization-Act> (2016. 03. 08.)
- Farrell, B. (2015. 01. 29.): Before and After Carlisle. *Radiolab*. Letöltés: <http://www.radiolab.org/story/photos-before-and-after-carlisle/> (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (é. n.): *First Complete Bible Printed in America*. Letöltés: <https://www.loc.gov/exhibits/treasures/ttm036.html> (2016. 03. 08.)
- (n. n.) (2013. 07. 16.): The „Friends of the Indian” and How They Treated Their Friends. Letöltés: <http://wondergressive.com/the-friends-of-the-indian-and-how-they-treated-their-friends/> (2016. 01. 09.)
- Gerencser, J., Rose, S. és Triller Doran, M. (2013): *Carlisle Indian School Digital Resource Center*. Letöltés: <http://carlisleindian.dickinson.edu/> (2016. 01. 10.)
- (n. n.) (2005): *History of Indian Education*. Letöltés: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/oie/history.html> (2016. 01. 09.)
- Hoefel, R. (1999): Zitkala-Sa: A Biography. *The Online Archive of Nineteenth-Century U.S. Women's Writings*. Letöltés: <http://www.facstaff.bucknell.edu/gcarr/19cUSWW/ZS/rh.html> (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (é. n.): *Issues in Politics: Native American Law*. Letöltés: <http://www.ucs.louisiana.edu/~ras2777/indianlaw/indianlawhomepage.html> (2016. 01. 09.)
- Jefferson, Th. (1821): *Autobiography*. A & D Publishing.
- (n. n.) (é. n.): Kill the Indian, Save the Man! Letöltés: <http://explorepahistory.com/viewLesson.php?id=1-D-45> (2016. 01. 10.)

- Lee, T. H. (2015. 02. 02.): President Obama Wants \$1 Billion for Indian Education. *Indian Country – Today Media Network*. Letöltés: <http://indiancountrytodaymedianetwork.com/2015/02/02/president-obama-wants-1-billion-indian-education-158971> (2016. 02. 15.)
- Library of Congress (é. n.): *Indian Removal Act*. <http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/Indian.html> (letöltve: 2016. 01. 09.)
- McNeel, J. (2011. 07. 11.): American Indian Marine Was Part of Iwo Jima, But Kept Out of Spotlight. *Indian Country – Today Media Network*. Letöltés: <http://indiancountrytodaymedianetwork.com/2011/11/07/american-indian-marine-was-part-iwo-jima-kept-out-spotlight-60406> (2016. 03. 08.)
- (n. n.) (2011. 08. 08.): „Megölni az indiánt, megmenteni az embert”. *Nyelv és Tudomány*. Letöltés: <http://www.nyest.hu/hirek/megolni-az-indiant-megmenteni-az-embert> (2016. 01. 09.)
- Miller, A. R. (2001): 1651-2001. *350th Anniversary of Natick, Massachusetts and the Natick Praying Indians*. Letöltés: <http://www.millermicro.com/natprayind.html> (2016.01.09)
- National Indian Child Welfare Association (é. n.): *Indian Child Welfare Act of 1978*. Letöltés: http://www.nicwa.org/Indian_Child_Welfare_Act/ (2016. 03. 08.)
- (n. n.) 2008: Navajo Code Talkers and the Unbreakable Code. Letöltés: <https://www.cia.gov/news-information/featured-story-archive/2008-featured-story-archive/navajo-code-talkers/index.html> (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (2009. 08. 04.): Navajo távirások feltörhetetlen kódja. *Dalit.hu*. Letöltés: <http://www.dalit.hu/navajo-tavirasok-feltorhetetlen-kodja/> (2016. 03. 08.)
- Pap András László (2010): Tarka számok: népszámlálási adatok gyűjtésével kapcsolatos viták az Egyesült Államokban. *Kisebbségkutatás*. 4. sz. Letöltés: http://www.hhrf.org/kisebbssegkutataskk_2010_04/cikk.php?id=1883 (2016. 03. 08.)
- Péli Péter (2011. 01. 17.): A világ egyik legkülönlegesebb írásmódja: a cseroki szótagírás. *Nyelv és Tudomány*. Letöltés: <http://www.nyest.hu/hirek/a-vilag-talan-legkulonlegesebb-irasmodja-a-cseroki> (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (é. n.): *Praying Indians of Natick and Ponkapoag*. Letöltés: <http://natickprayingindians.org/history.html> (2016. 01. 09.)
- Prewitt, K. (2011): Amikor a szociális egyenlőtlenségek és demográfiai különbségek találkoznak. 2000. 6. sz. Letöltés: <http://ketezer.hu/2011/06/amikor-a-szocialis-egyenlotlensegek-es-demografiai-kulonbsegek-talalkoznak/> (2016. 01. 10.)
- Reyhner, J. (é. n.): A History of American Indian Education. Letöltés: *A History of American Indian Education 1819-2013* (2016. 03. 08.)
- (n. n.) (2014. 04. 16.): *Saving the Man*. Letöltés: <https://classracegender.wordpress.com/2014/04/16/saving-the-man/> (2016. 01. 09.)
- (n. n.) (é. n.): Sequoyah and the Cherokee Syllabary. Letöltés: <http://www.cherokee.org/AboutTheNation/History/Facts/SequoyahandtheCherokeeSyllabary.aspx> (2016. 01. 09.)
- Spring, J. (1998): *Education and the rise of the global economy*. Lawrence, Mahwah, NJ.
- de Tocqueville, A. (1993): *Az amerikai demokrácia*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Turner, F. J. (1893): *The Significance of the Frontier in American History*. Letöltés: <http://www.gutenberg.org/files/22994/22994-h/22994-h.htm> (2016. 03. 08.)
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development. (2010): *Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Letöltés: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf> (2016. 01. 10)
- (n. n.) (é. n.): *What happened on the Trail of Tears?* Letöltés: <http://www.nps.gov/trte/learn/historyculture/stories.htm> (2016. 01. 09.)
- Zsigmond Anna (2002): Egy gyerek se maradjon le! Új Pedagógiai Szemle, 52. 6. sz. 81-89.
- Zsigmond Anna (2005): *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsigmond Anna (2014): A vallás kultúrája és az oktatás Amerikában. Új Pedagógiai Szemle, 64. 3-4. sz. 104-115.



SZEMLE

**KOZMA TAMÁS ÉS MUNKATÁRSAI: TANULÓ RÉGIÓK
MAGYARORSZÁGON. AZ ELMÉLETTŐL A VALÓSÁGIG.
CHERD, DEBRECEN, 2015**

**Óhidy Andrea: Tanuló régiók
és közösségi tanulás**

A könyv a Debreceni Egyetem Felsőoktatási K + F Központja (CHERD-Hungary) Régió és Oktatás sorozatának 11. kötete. A sorozat a kutatóintézet munkatársainak, doktoranduszainak és kooperációs partnereinek aktuális vizsgálataiból válogatva sokféle témát dolgoz fel az oktatás regionális és vallási dimenziója mentén. A „Regionális Egyetem”, az egyházi felsőoktatásra fókuszáló REVACERN vizsgálat, valamint a harmadfokú képzés szerepét a regionális átalakulásban vizsgáló TERD kutatás eredményei után az aktuális kötet az OTKA által támogatott, a könyvcímmel azonos elnevezésű (angolul: Learning Region in Hungary – LeaRn) kutatás eredményeit mutatja be. Kozma Tamás előszavából megtudhatjuk, hogy a kutatás 2011 és 2015 között folyt a Debreceni Egyetemen, interdiszciplináris és intézményközi keretben.

Az első fejezet¹ a kutatás szakirodalmi és szakmai-tudományos előzményeit mutatja be a témához kapcsolódó magyar és nemzetközi kutatások részletes ismertetésével. A szerzők megítélése szerint

a tanuló régiók (tanuló városok, tanuló közösségek) *fogalma* elsősorban fejlesztéspolitikai jelszóként használatos mind a mai napig. A tanuló régió *koncepciójának* tudományos előzményeit az 1980-as évekre vezethetjük vissza. Az elméleti háttérrel és kerettel az emberierőforrás-menedzsment, az innovációs folyamatok (ezen belül leginkább az interaktív tanulás) kutatása, a regionális dimenzió megerősödése, a közvetlen demokrácia alulról jövő (bottom-up) elve, valamint a hálózati tanulás modellje adják. A koncepció különféle nemzetközi szervezetek, mint pl. az OECD vagy az UNESCO közvetítésével került be az Európai Unió Lifelong Learning szakpolitikájába, és vezetett az EU-tagállamokban – többek között Magyarországon is – különféle (oktatás)politikai intézkedésekhez, valamint kutatási és fejlesztési projektekhez.

A magyar LeaRn-kutatás koncepcióját egy kanadai (CLI) és egy német (ELLI/DLA), valamint több saját kutatás eredményeire alapozva dolgozták ki a kutatók. A kutatási terv a *tanuló régiók koncepcióját*

¹ Az 1. fejezet szerzői: Kozma Tamás, Benke Magdolna, Erdei Gábor, Teperics Károly és Tözsér Zoltán.

tipikus K+F tevékenységként definiálja, melyben „a kutatás nem mint föltárás, fölfedezés, törvényszerűségek megfogalmazása, hanem mint társadalmi mozgalom és közösségépítés”, vagyis akciókutatás formájában jelenik meg. A kutatás céljaként – a németországi *Deutscher Lernatlas* (DLA) alapján – Magyarország tanuló régiós térképének megrajzolását fogalmazták meg a részt vevő kutatók. Egy olyan tudástérképét kívánták elkészíteni, amely nemcsak a formális tanulás, hanem a nem formális („személyes”) és a közösségi tanulás (egy-egy közösség tagjai között áramló informálódás) adatait is tartalmazza. Az alkalmazott módszerek: statisztikai, illetve kérdőíves adatgyűjtés, interjúk, résztvevő-megfigyelések, esettanulmányok elkészítése, valamint összehasonlító települeselemzés voltak. A fejezet érzékletesen szemlélteti a kutatási téma és design komplexitását, az empirikusan megragadható magyarországi tanuló régiók bemutatásának nehézségeit.

A második fejezet² a kutatás kulcsfogalmait – tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség – mutatja be, amelyek egyben a kutatás három szintjét is jelzik. A *tanuló régió* fogalmát a kutatás két kategóriára bontja: a gazdasági és a kulturális-művelődési tanuló régió fogalmára, amelyek Magyarországon területileg is világosan elkülöníthetők. A *tanuló városokat* mint a tanuló régió részeit a kutatás a gyorsan változó gazdasági-társadalmi helyzethez való sikeres alkalmazkodási készségük által definiálja, melyben az egyetemeken fontos pozíciót foglalnak el, mint a tudástársada-

lom és az innovációs rendszer kulcselemei és mint regionális, illetve lokális elkötelezettséget vállaló intézmények. A vizsgálat kimutatta, hogy Magyarországon az egyetemeken fejlesztő potenciálját sokszor nem használják ki eléggé az érintett városok gazdasági-társadalmi fejlesztésére.

A *tanuló közösség* fogalmán a kutatás a tanuló városokon belüli egységet, helyi közösséget, például városrészt ért.

A harmadik, negyedik, ötödik és hatodik fejezet a magyarországi tanuló régiók vizsgálatának „pilléreit”, dimenzióit

a kutatás nem mint föltárás, fölfedezés, törvényszerűségek megfogalmazása, hanem mint társadalmi mozgalom és közösségépítés

– formális tanulás, nem formális tanulás, kulturális tanulás és közösségi tanulás – mutatja be empirikus kutatások segítségével. A felsorolt tanulási dimenziók feltérképezése céljából a kutatók mindegyikben kiválasztották a legfontosabbnak ítélt indikátorokat, melyek alapján egy komplex mutatót (indexet) alkottak. Ezen mutató alapján készítették el a – mellékletben megtekinthető – tanulási térképeket.

A harmadik fejezet³ a *formális tanulás* dimenziójára koncentrál, amely a köznevelési rendszerben történő intézményes tanulást jelenti. Empirikusan ez a legalaposabban vizsgált dimenzió; statisztikák, nemzetközi kutatások, tanulmányok sora foglalkozik a témával. Jelen kutatás az ún. „nem hagyományos” tanuló csoportok – romák, migránsok, felnőtt korban az iskolapadba visszatérők – bevonását is vállalta. A vizsgálat középpontjában a felsőoktatás áll, egyrészt mert a tanulóregió-kutatás elsősorban a felnőtt lakosságra koncentrált, másrészt mert a tanuló régiók legfőbb

² A 2. fejezet szerzői: Erdei Gábor, Benke Magdolna és Gál Zoltán.

³ A 3. fejezet szerzői: Engler Ágnes, Boci Veronika, Dusa Ágnes, Kardos Katalin és Németh Nóra Veronika.

sajátosságát az oktatás, a társadalom és a gazdaság összefonódása adja, és a felsőoktatás „termeli” azokat a szakembereket, akik megszerzett tudásukat a társadalmi életben és a munkaerőpiacon hasznosítják. A formális tanulás esetében két indikátor – a diplomás munkanélküliek aránya és az intézmények elérhetősége – bevonásával alkották meg a tanulási térkép alapjául szolgáló indexet.

A negyedik fejezet⁴ a *nem formális tanulással* foglalkozik, amely a kutatási definíció szerint az általános felnőttoktatást és a szakképzést (mind az iskolaszerű, mind az iskolarendszeren kívüli formában) foglalja magába. A vizsgálatot országos, térségi és helyi szinten végezték, a fókuszban az ún. kistérségek álltak, amelyek egy egységes, hagyományosan a saját lakosság kiszolgálására specializált szakképzési rendszer által jellemezhetők. Az elemzés fő megközelítési szempontja a munkaerő-piaci eredményesség volt, ezért a legfontosabb indexalkotó mutatók a lakosság dolgozó rétegének aránya, valamint a vállalkozások száma voltak.

Az ötödik fejezetben⁵ a szerzők az ún. *kulturális tanulás* („személyes” tanulás, a német DLA-kutatásban „persönliches Lernen”) dimenzióját veszik górcső alá, amelyet az informális és nem formális tanulás egy speciális formájaként határoznak meg. Az elemzésben három területet emeltek ki: a kultúra, a sport és a média dimenzióit, melyeket tágabb értelemben vett kulturális tanulásként definiáltak. Az elsősorban esettanulmányokra

és kérdőíves megkérdezésre alapozott vizsgálat legfontosabb mutatói az intézményi populáció és a vizsgált intézmények száma, a tanulási alkalmak száma az intézményekben, valamint az ezekben részt vevő tanulók száma voltak. Az elemzés egyértelműen kimutatta a kulturális tanulás hátránykompenzáló szerepét, amely például az észak-alföldi régió esetében a térség társadalmi-gazdasági fejlesztéséhez is hozzájárult.

A kötet hatodik fejezete⁶ a *közösségi tanulás* néhány tipikusnak látszó esetét mutatja be. Az elemzés kiindulópontja az a hipotézis volt, miszerint a regionális ismeretek, tudások, fölfedezések és hagyományok mára komplex „tudásiparrá” alakultak, amely a helyi-regionális tudást (újra)termeli és ezáltal a tudásra alapozódó helyi öntudatot („mitudatot”) is erősíti, ami a társadalmi-gazdasági-kulturális (tovább)fejlődés kulcselemének tekinthető. Az első esettanulmány

a Geresdelakon élő finn kolónia példáján mutatja be, hogy a helyi lakosság számára a beköltözők egyrészt új ismeretek forrásaként, másrészt új életmódmodellként is szolgálnak. A második példa a hasonló regionális helyzetben lévő városok, Mezőtúr és Szarvas esetén keresztül szemlélteti, hogy a közösségi (városi) tanulás eltérő szerepet játszott és játszik a két város történetében: míg Szarvast a sikeresen leküzdött nehézségek, addig Mezőtúrt a múltba fordulás jellemzi. Ennek okát a szerzők (többek között) abban keresik, hogy Mezőtúron nem alakult ki olyan közösségi tanulás, amely a közösségi tudat

míg Szarvast a sikeresen leküzdött nehézségek, addig Mezőtúrt a múltba fordulás jellemzi

⁴ A 4. fejezet szerzői: Györgyi Zoltán, Benke Magdolna, Juhász Erika, Márkus Edina és Szabó Barbara.

⁵ Az 5. fejezet szerzői: Juhász Erika, Herczegh Judit, Kenyeres Attila Zoltán, Kovács Klára, Szabó József és Szűcs Tímea.

⁶ A 6. fejezet szerzői: Forray R. Katalin, Cserti Csapó Tibor, Heltai Borbála, Híves Tamás és Kozma Tamás.

kialakulását eredményezhetné. Ez negatív hatással van a város gazdasági és kulturális életére. A harmadik eset a közösségi tanulás szempontjából sikeres Tiszaföldvár és az ebből a szempontból sikertelen Kunszentmárton gimnáziumainak példáján mutatja be, hogy a városi történelem feldolgozása a helyi identitás kialakulását és ezáltal a helyi társadalom fejlődését is segítheti vagy gátolhatja. A kutatók az előrelépés lehetőségeit a kulcsemberek, az ún. horizontális kooperáció, az alternatív tanulási központok, valamint a helyi, regionális „tudásipar” tevékenységére vezetik vissza. Az országos szintű Tanoda-program alapján, mely a romák integrációját és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulócsoportok segítségét tűzte ki célul, a civil szervezetekben való közösségi tanulást vizsgálták a szerzők. A rendszeres adatgyűjtés hiánya miatt nem volt lehetséges a program hatékonyságáról empirikusan alátámasztott kijelentéseket tenni, ezért a szerzők annak népszerűsége és a résztvevők megfigyelése alapján megállapítható hátránycsökkenő, illetve közösségépítő hatása alapján írják le és értékelik pozitív hatásait. Az esettanulmányelemzések alapján a kutatók a közösségi tanulást közösségi aktivitásként, vagyis a társadalom tagjainak a közösség érdekében kifejtett tevékenységeként definiálják, és a bemutatott esettanulmányok, illetve a kanadai CLI és a német DLA-kutatások alapján, például a SZJA-felajánlások, illetve az önkéntes munka mutatói segítségével való vizsgálatát ajánlják.

A hetedik fejezet⁷ a tanuló régiók megjelenítésével foglalkozik: a kutatás eredményeinek összefoglalásaként Magyarország *tanuló régiós* térképeit vázolja fel a korábban bemutatott dimenziók

alapján. A vizsgálat négy magyarországi tanuló régiót különböztet meg: Budapestet és környékét, a Budapest–Győr régiót, a Budapest–Balaton sávot, valamint magát a Balaton-régiót. Közös jellemzőjük a Budapest-közelség, amely a főváros hagyományosan erős kulturális és gazdasági hatását mutatja. Ezenkívül a kutatók kiemelik egyes *tanuló városokat* is, amelyek „nem sávosan, hanem pontszerűn emelkednek ki környezetükből” és pozitív hatással vannak környékükre: Miskolc, Eger, Debrecen, Nyíregyháza, Szeged, Pécs, Szombathely és Kecskemét. Mindegyikükre jellemző, hogy központjaikban olyan tanulási intézmények (iskolák, egyetemek) állnak, amelyek regionális szellemi központnak tekinthetők. A *tanuló közösségek* dimenziójában az ún. gyenge adottságú területekre hívják fel a figyelmet a kutatók: a külső, határmenti perifériák közül Északkelet-, Kelet-, és Délnyugat-Magyarország sávját, a belső perifériák közül a Bakonyalja, a Marcalmedence, a Külső- és Belső-Somogy, valamint a Közép-Tiszavidék területeit emelik ki. E területek sajátossága, hogy rosszak a közlekedési feltételek, az intézményhálózat nem elég sűrű és a politikai aktivitás gyenge. A vizsgálat alapján ezeket a területeket stagnáló térségekként definiálhatjuk, mert a közös tanulás formái itt még nem érték el a szervezethez az azt a szintjét, mint a tanuló városok vagy a tanuló régiók esetében.

A vizsgálat összefoglaló térképét a nyolcadik fejezetben⁸ szemlélhetjük meg. Ahogy a Deutscher Lernetlas, a tanuló régiók magyarországi térképe is a tudomány politikai tanácsadó funkcióját betöltve, a jövőbeni regionális oktatásfejlesztés lehetséges irányát határozza meg.

⁷ A 7. fejezet szerzői: Teperics Károly, Márton Sándor és Szilágyiné Czímre Klára.

⁸ A 8. fejezet szerzői: Kozma Tamás és Teperics Károly.

A német kutatást az egyes régiók (oktatás) politikai döntéshozói ténylegesen arra használják, hogy a formális, nem formális és informális tanulási lehetőségeket egymással összekötve hosszú távon egy regionális hálózatot alakítsanak ki. A magyar kutatás eredményeként három fő fejlesztés-politikai feladatot neveznek meg a szerzők: 1) a „tanuló régióknak” nevezett központ, illetve sávok fejlesztését, 2) a „tanuló városoknak” elnevezett foltok és központjaik együttműködésének megerősítését, valamint 3) alternatív stratégiák kidolgozását a stagnáló térségek („tanuló közösségek”) beindításához, elsősorban a szervezett oktatás (formális tanulás) segítségével.

A kutatás egyértelműen kimutatta, hogy az egyes városok, falvak, régiók gazdasági fejlettségi szintje szoros összefüggésben áll a közösségi tanulás szintjével: a regionális (közösségi) tanulás tudatos fejlesztésével az élethosszig tartó tanulásban való részvétel mennyiségileg és minőségileg is növekszik, ami pedig az adott közösség munkaerő-piaci részesedését is növeli. Ez hosszú távon a térség gazdasági megerősödéséhez vezet, ami általában a kulturális megerősödést is maga után vonja.

A tanulási régiók segítségével az oktatásfejlesztők pontosan meg tudják állapítani, mely területek szorulnak több

támogatásra és hol a legsürgősebbek a fejlesztési feladatok. A hatodik fejezetben bemutatott esettanulmányok példái alapján a fejlesztés iránya is kikövetkeztethető. Például Mezőtúr közösségi tanulásának irányát pozitívan befolyásolhatja a szarvasi példa: a múltba fordulás helyett az aktuális problémák közös leküzdésére kell törekedni. De nemcsak politikusok és oktatásügyi szakemberek használhatják a térképet,

hanem érdeklődő polgárok is megkereshetik rajta aktuális vagy jövőbeni lakóhelyüket és összehasonlíthatják azt más városok, falvak, régiók helyzetével – így akár a lakóhelyválasztásban is segíthetnek a kutatási eredmények. A

hogy az egyes városok, falvak, régiók gazdasági fejlettségi szintje szoros összefüggésben áll a közösségi tanulás szintjével

kötetet melléklet zárja, melyben szerepel a felhasznált hivatkozások listája, a kutatás eredményeiről eddig megjelent publikációk felsorolása, az empirikus adatok alapján elkészített tanulási térképek, valamint egy angol nyelvű összefoglaló.

Összegezve elmondhatjuk, hogy Kozma Tamás és munkatársai munkája szemléletesen, nem szakemberek számára is jól érthetően, érdekes példákkal érzékeltetve foglalja össze a LeaRn-kutatás eredményeit. A könyvet ezért nemcsak oktatáspolitikai szakembereknek és oktatáskutatóknak ajánlanám olvasásra, hanem mindenkinek, aki elméletben vagy gyakorlatban oktatással-neveléssel foglalkozik.

**ROMOLÓGIA FOLYÓIRAT. MEGJELENIK NEGYEDÉVENTE.
KIADJA: WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM,
PTE BTK NTI ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA
TANSZÉK, ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT**

Forray R. Katalin: Új szín egy fontos témában¹

A felsőoktatás, a felsőoktatási kutatóhelyek országwide több érdekes és tanulságos kiadványt jelentetnek meg, amelyeknek rendszerint igen csekély visszhangja van. Nincsen ez másként az általam bemutatott folyóirat esetében sem. Pedig ez a folyóirat sok szempontból különlegesnek tekinthető: nemcsak a témája, hanem külső és belső igényessége miatt is.

A Pécsi Tudományegyetem bölcsészettudományi karán található az ország egyetlen Romológia Tanszéke. 2002-ben az akkor működött PHARE nemzetközi támogatásnak köszönhetően szakkollégiumot szerveztek.² A szakkollégiumot Wlislócki Henrikről nevezték el.³

A tanszék fennállásának csaknem másfél évtizede alatt több saját kiadványt, periodikát és önálló kötetet jelentet meg. A legutóbbi években a TÁMOP támogatásával a szakkollégium új programokat kezdeményezett a hátrányos helyzetű, különösen roma hallgatók számára. E kezdeményezések közül az egyik legfontosabb

a *Romológia* című negyedéves folyóirat indítása.⁴ A folyóiratot a tanszék tanárai szerkesztik. Főszerkesztője Cserti Csapó Tibor, munkatársai Beck Zoltán, Orsós Anna (a tanszék vezetője) és Varga Aranka. (Kiss Tibor Noé, a tervező-szerkesztő nevét emelem még ki, ő az egyedüli, aki nem a tanszék tanára.)

A főszerkesztő a folyóirat célját a következőképpen fogalmazza meg: „A kitűzött két legfontosabb cél – a szakkollégium hallgatóinak bevonása a tudományos publikációs tevékenységbe, illetve a hazai és nemzetközi tudományos élet

a szakkollégium
hallgatóinak bevonása a
tudományos publikációs
tevékenységbe

szereplőinek megszólítása és bevonása a közös munkába – nyilvánvalóan ellentmond egymásnak, nehezítik egymás megvalósulását. A második cél mindenképpen magas szintű tudományos teljesítményt, szakmaiságot, tudományos közéleti elismertséget feltételez, hiszen így szólíthatók meg a kutatóműhelyek prominens képviselői.”

A folyóiratnak eddig összesen 10 (részben egybevonat) száma jelent meg. Az egyes

¹ A szerző 2001-ben alapítója és kezdettől 2011-ig vezetője a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének.

² Forray R. Katalinnak a szakkollégium alapításában is meghatározó szerepe volt.

³ A névadó néprajztudós volt, aki 1885-ben jelentette meg *Az erdélyi cigány népköltészet* című művét.

⁴ A lap megjelenik nyomtatásban és elérhető az interneten is: <http://romologiafolyoirat.pte.hu/>

kötetek szerkezete hasonló: rövid előszó mutatja be az adott szám tartalmát, célját. Ezután *Alappon* alcímmel egy elméleti hangsúlyú tanulmány következik. A tanulmány többnyire a szám szerkesztőjének dolgozata, esetenként a szerkesztő által felkért szakember a szerző. A következő rovat a *Szélrózs*a, itt a téma szakembereinek, köztük a szakkollégium egykori, ma már doktori iskolába járó, vagy egyetemi állásban oktató tagjainak az írásait olvashatjuk. (A doktoranduszok szerepeltetése ebben a rovatban, és az alább felsoroltakban azért nagyon fontos, mert a pályakezdő fiatal így tanulhatja meg a tanulmányírás és közlés szabályait, kipróbálhatja magát, s a lap így válik a romológiai képzés valódi fórumává.) A *Kite-kintő* rovatba a főtémához kapcsolódó rövidebb írások kerülnek, a *Napló*ba pedig recenziók. A *Galéria* rovat a témához kapcsolódó képzőművészeti alkotásokat mutat be, a *Spot* pedig a számhoz fűződő reflexiók helye.

Bár a főszerkesztő fent idézett bevezetője alapján várhatnánk a szakkollégisták írásait is, ez azonban nem jellemző, a folyóirat tehát nem diákmunka eredménye, hanem a hallgatók fejlesztését, oktatását szolgálja. Tágabban pedig a romológiával foglalkozó szakmai közösségnek szól. A szakkollégistákat a lap fotókon mutatja be, s ők a portréhoz kapcsolódóan mutatkoznak be, vallanak érdeklődésükről, s fűznek személyes észrevételeket a lap témájához. Így valósul meg a lap szellemi körforgása a Kollégium hallgatói és a romológia kutatói között.

Minden számnak van saját címe, néhány példa: *Cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatás, A szöveg, ha történik, Magyarországi roma-cigány gyűjtemények,*

Roma szakkollégiumok, A megszólaló és a megszólalás (ön)ereje – Cigányok, romák a reprezentációs térben. (Utóbbi cím lehetne pontosabb).

A folyóirat 2015 évi őszi száma – szerkesztője Cserti Csapó Tibor – a *Wlislócki Henrik Szakkollégium* címet viseli. Ennek bevezető tanulmánya a neveléstudományi kutatásban újdonságnak számító szempontokból elemzi a szakkollégium hallgatóit: *A reziliencia és inklúzió* a ta-

az egyén lelki rugalmassága, megküzdési képessége és a közösség befogadási hajlandósága elválaszthatatlan egységet alkotnak általában is, az iskola világában pedig különösen

nulmány címe és témája (szerzői Rayman Julianna és Varga Aranka). Abból indulnak ki, hogy az egyén lelki rugalmassága, megküzdési képessége (reziliencia) és a közösség befogadási hajlandósága (inklúzió) elválaszthatatlan egységet alkotnak általában is, az iskola világában pedig különösen.

Ez a nézőpont azért rendkívül fontos, mert az eddigi neveléstudományi kutatások a hátrányos helyzetű tanulók vizsgálata során a beilleszkedni akaró fiatal mintegy zárójelbe helyezték, és csak a kibocsátó vagy a befogadó közeget tették vizsgálat tárgyává. A bemutatott kutatás két mintát hasonlít össze: a szakkollégium hátrányos társadalmi helyzetből induló hallgatóit és egy átlagos helyzetű csoportot. Az életút-interjúk többváltozós statisztikai elemzése árnyaltan mutatja be a két csoport közötti különbségeket. A mélyrétegeket is érzékelhető elemzés meggyőző arról, hogy a fiatalok megfelelő iskolai vagy társadalmi szervezetekből érkező támogatása esetében családjaik társadalmi hátrányai ellenére is eljuthatnak arra a szintre, mint az előnyösebb vagy átlagos társadalmi helyzetből startolók.

A lapszám a szakkollégium munkájára vonatkozó hallgatói véleményekről is közöl

érdekes írást. A szakkollégium diákjainak véleményét dolgozza fel egy olyan beszélgetés nyomán, amelyet Cserti Csapó Tibor és Orsós Anna folytatott a hallgatókkal. A kérdezett diákok a szakkollégium közösséggé formálódását emelik ki elsősorban, emellett a tutori hálózat fontosságát. Az utóbbi tényezőt azért tarthatjuk fontosnak – nemcsak az adott szakkollégium hallgatói, hanem minden egyetemista számára –, mert az egyénre szabott tanári támogatás különösen a hátrányos helyzetből érkezetek számára kiemelkedő fontosságú.

A beszélgetés utolsó része a szakkollégium és a szakkollégisták általános megítélésére irányult. Itt annak van fontossága, hogy *roma* szakkollégiumról van szó.

Vannak olyan tapasztalatok a hallgatók ismeretségi körében, hogy a szakkollégiumi tagságnak magas a presztízse, de ez nem vonatkozik a *roma* szakkollégiumra.

A lapszám többi tanulmánya, írása a szakkollégiumi hallgatókat, a szakkollégiumi szervezetet, a kollégium belső életét mutatják be. Az írásokban kibontakozó kép a pécsi hallgatókról lehetővé teszi az összehasonlítást más szakkollégiumokkal és az ország többi *roma* szakkollégiumával.

A folyóirat tehát a romológia első hazai egyetemi tudományos műhelyének és egy értelmiségi képzéssel foglalkozó szakmai közösségnek a megismeréséhez nyújt segítséget. Érdemes a figyelemre.



A Nagy Sportágválasztó, Budapest, 2015.

8. GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI SZÍNHÁZI SZEMLE 2015¹

Sólyom-Nagy Fanni és Veszprémi Attila: Tíz előadás

1.

2015. november 9–15. között 8. alkalommal rendezték meg a Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemlét a Marczibányi Téri Művelődési Központban.

A pályázati felhívás szerint a szemlére olyan produkciókat vártak, melyek „korosztályi és műfaji kötöttségek nélkül, igényes, formanyelvi gazdagságot tükröző, utaztatható, kis technikai igényű, kamarakörülmények között is játszható produkciók”.

Idén 80 előadás nevezett, melyből a szemletanács (Szakall Judit drámapedagógus, rendező, Kaposi László drámapedagógus, rendező, Réczei Tamás rendező, Sándor L. István színházi szakíró) 14 előadást válogatott be, és további 36 előadást ajánlott köznevelési és közművelődési intézmények számára.

Az idei műsor mind korosztályi, mind műfaji szempontból sokszínű volt, hiszen beavató színházi előadás, tantermi, és színházi nevelési előadások mellett klasszikus bábszínházi előadások is szerepeltek a programban.

A szakmai zsűri tagjai voltak: Csizmadia Tibor rendező, a Színház- és Filmművészeti Egyetem IV. éves báb-rendező szak osztályvezető tanára, Láposi Terka, bábpedagógus, a

kamarakörülmények között is játszható

debreceni Vojtina Bábszínház művészeti vezetője, Stuber Andrea, színikritikus, a Spiritusonline gyermek- és ifjúsági színházi portál főszerkesztője, valamint Vasvári Csaba, színművész. Az előadásokat követő szakmai beszélgetéseket Sándor L. István vezette.



Bárka Színház: Odüsszeusz szemeteslapáton

Ajánlott életkor: 13+ középiskolásoknak

A szemle első napján láttott előadás eredetileg a francia Philippe Genty Társulat produkciója. Genty, az előadás rendezője, grafikus-képzőmű-

vészként indult bábművész, a francia színházi élet egyik jelentős alakja. Metaforikus

¹ Az első rész és a Szemle záró-rendezvényéről való beszámoló szerzője Sólyom-Nagy Fanni. A második rész Veszprémi Attila írása.

formanyelve ezen az előadáson is megmutatkozik, hiszen egyszerű, hétköznapi tárgyak válnak főszereplővé: Odüsszeusz szerepét egy dugóhúzó, katonáit bonbonok alakítják, hajója szemeteslapát.

Odüsszeusz utazása során megismerhetjük a legismertebb, legfontosabb kalandjait: ellátogathatunk a Lótuszevők szigetére, találkozhatunk az orosz akcentussal beszélő, hordóként megjelenő Küklópszokkal, Kirkével, a lufiszírényekkel, Szküllával, Kharübdisszel, Kalüpszóval, Pallasz Athénéval, és végül Pénélopéhoz való hazatérését is láthatjuk.

A tárgyábokat megelevenítő színészek fáradhatatlan kitartással és sziporkázó humorral kötik le a nézőtér soraiban helyet foglaló gimnazisták figyelmét. A hangos nevetés is jelzi, hogy a szórakoztató előadás feldolgozása nem okoz gondot a külföldi diákoknak sem, mert az előadás rendelkezik egy szövegen felül álló nemzetközi nyelven is: a mozgás, hanghatások és vizualitás adta, kortól és nyelvtől független humorral. Igazi közönségdarab, szerethető és szellemes, mely Homérosz Odüsszeiáját megszelídíti és érthetővé, sőt élvezhetővé teszi a középiskolások (és bárki más) számára.

(Fordította: Molnár Zsófia. Szereplők: Szorcsik Kriszta, Marofka Máttyás, Jerger Balázs. Rendező: Philippe Genty és Mary Underwood. Játékmester: Simon T Rann. Asszisztens: Pogács Zsuzsa. Dramaturg/ Tolmács: Szaida Khaled-Abdo. Az előadás időtartama: 70 perc.)

Mentőcsónak Egység Füge Produkción: Újvilág

Ajánlott életkor: 16+ középiskolásoknak



A szemle második napján láthattuk Pass Andrea rendezését, a gimnazistáknak készült színházi nevelési előadást, melyhez a Káva Kulturális Műhelyből ismert Takács Gábor tart feldolgozó foglalkozást. A szakmai beszélgetésen kiderül az is, hogy a kényes témára

való tekintettel ezen nem vehetnek részt felnőttek.

Az 1990-es években játszódó történet témája a rasszizmus, és az afelé vezető út. Hogyan talál barátokat egy idegen közegbe csöppenő kamasz? Milyen eszmékbe kapaszkodik, miben talál vigaszt az elvált szülők dühös-csalódott gyermeke? Mihez kezd a súlyos családi örökséggel? Hol a határa a barátságnak, a közösséghez tartozásnak? Többek között ezekre a kérdésekre keresi a választ a rendkívül humoros és drámai előadás, jelzésértékű tárgyhasználatlaltal, és ízlésesen elhelyezett korreferenciákkal.

Hol a határa a barátságnak,
a közösséghez tartozásnak?

Kata, az igazi érzékeny, dacos kamasz, édesanyjával a sokatmondó Újvilág nevű lakótelep egyik paneljébe költözik.

Bár a lány eleinte igyekszik távolságot tartani szomszédaival, később mégis barátkozni kezd a két rasszista fiatallal, Áronnal és Robival. Prototipikus figurák (Áron művelt, politikai karriert tervező egyetemista, Robi pedig bomberdzsekis focidrukker), mégsem didaktikus és szájbarágós, hanem szellemesen, árnyaltan megformált karakterek.

Hamar kiderül, hogy a két fiú Kata édesanyja számára elfogadhatatlan, diszkriminatív nézeteket vall, de nem tudja megakadályozni, hogy az apjában csalódott dacos kamasz ne éppen ezekben a szélsőséges nézetekben találja meg a számára szükséges stabilitást a szülei által képviselt, laza szövetű liberalizmussal szemben. Miután kiderül, hogy apjának éveken át viszonya volt egy nővel, Kata számára a tolerancia, az apja által sokat emlegetett legfontosabb elv, a felelősségvállalás szöges ellentétévé válik. Kata kétségbeesésében új barátai által talál célpontot haragjának, és fordul a rasszizmus felé.

A történet következő fordulópontja, amikor csehovi pisztolyként előkerül egy költözésből hátramaradt kartondoboz, tele családi emlékekkel. Nem tudjuk meg, csak sejtjük, hogy mit rejt a doboz, majd végül a szülők árulják el a féltett családi „örökséget”, hogy ők is zsidó származásúak.

Ezután következik be az előre várható esemény, mikor Kata hirtelen szembetalálja magát a fiúk által hangoztatott elvek valóságával: Robi egy cigány származású fiatallal kerül összetűzésbe, aki életveszélyes sérülésekkel kórházba kerül. A bírósági tárgyalás gyorsan felmentéssel zárul. Azt, hogy Kata mit kezd a megszerzett tudással (szülei „örökségével”, és a bűncselekmény tárgyi bizonyítékával), nem derül ki, vélhetően a feldolgozó foglalkozás során a

diákok maguk dönthetik el, hogy Kata életvonalán mi lesz a következő állomás.

Az előadás a szemle egyik fődíját kapta „Az alkotók érzékeny problémafelvetéséért; az alaposan átgondolt, precíz és didaxis-kerülő írói-dramaturgi munkáért; a könyved térkezelésért; az ökonomikus, színesz-centrikus rendezésért és az öt szereplő lenyűgöző játékáért.”

(Játsszák: Sztarenki Dóra, Szamosi Zsófia, Kovács Lehel, Porogi Ádám, Hajduk Károly. Drámapedagógus: Takács Gábor. A rendező munkatársai: Sági Dalma, Tési Dóra. Író, rendező: Pass Andrea. Az előadás időtartama: 90 perc.)

József Attila Színház Oidipusz nyomozás

Ajánlott életkor: 14+ középiskolásoknak

Az előtérben várakozó diáksereg váratlanul egy kvízzjátékba csöppen: a beavató színházi előadást bemelegítő kérdésekkel vezeti fel nekünk az előadás moderátor-rendezője, Quintus Konrád, akinek legjobb szándéka ellenére is nehezen indul most a párbeszéd. Bár most csak egy-két diák vonható be a játékba, elmondása szerint a részt vevő csoportok általában együttműködőbbek. Ezúttal azonban a gyerekekkel való kapcsolatteremtés nehézkes, döcögős, melynek természetesen több oka is lehet: az új hely-



szín adta korlátozott lehetőségek, a vegyes közönség, a megfigyelő nézők és a diákok térben való összekeverése vagy a csoportok zárkózottsága. Valószínűleg ebben az is közrejátszott, hogy az előadás és beavatás szabályai nem tisztázták (sem a nézők, sem a diákok számára). Egyszerre két különböző igénynek kell megfelelnie a nézőnek: a beavató részekben felszabaddaltságot, kommunikatív részvételt vár el a moderátor a diákoktól, ugyanakkor az előadás alatt, már csak a történet drámaisága és a komoly színészi játék miatt is, fegyelmzett, színházi viselkedést. A kettő, úgy tűnik, nem tud megvalósulni egyszerre.

A darabból való kilépések és az előadás között nagy a kontraszt: az előadás szövege (az új és modernebb fordítás ellenére is) eltávolítja a diákokat a megértéstől, hiszen – ahogy ez ki is derült – a gyerekek számára nehezen követhető a sűrű cselekmény. A szövegrészlet ismétlése, bár létrejön, láthatóan váratlanul érintette a társulatot, hiszen az előadás nem készült fel improvizációra. Nem rugalmas, pedig a tapasztalatok szerint a beavató előadásoknál erre is szükség lehet.

Megoldás lehet az előadás megszakítások nélkül való játszása (a feldolgozó kérdéseket az előadást követően felvetve), vagy a színészek statikusságának feloldása (hiányoltam, hogy a moderátoron kívül a többi színész nem, vagy csak korlátozottan vesz részt a gyerekekkel való interakcióban). Talán rávezető, a gyerekeket megmozgató feladatokkal a zártabb, gátlásosabb osztályokat is fel tudnák oldani, gördülékenyebbé tehetnék az egyébként egységes és átgondolt előadás feldolgozását.

A József Attila Színház elsődleges célkitűzése az, hogy a kötelezők feldolgozását megkönnyítse a diákok számára, ezért

Quintus Konrád, saját olvasmányélményéből kiindulva, az előadást azokon a pontokon állítja meg, ahol a fontosnak érezte az események „visszaolvasását”, „visszajátszását”.

A szemle záróeseményén az elismerő oklevél átadásakor a zsűri kiemelte, hogy hálás az előadás színházi pillanataiért, és a társulat gyermekek iránti kíváncsiságáért.

(Játsszák: Előd Álmos, Létay Dóra, Jászberényi Gábor, Resetár Dániel, Szilvási Dániel. Dramaturg: Balassa Eszter. Rendező: Quintus Konrád. Az előadás időtartama: 80 perc.)

Káva Kulturális Műhely: Üzlet



Ajánlott életkor: általános iskola 7–8. osztályos tanulóinak

A 7–8. osztályos diákoknak összeállított színházi nevelési előadás a pénz hatalmáról szól. Az előadás előtt Takács Gábor a gyerekekkel, és a térben elkülönítve helyet foglaló, megfigyelőként jelen lévő nézőkkel is tisztázza a szabályokat.

Dürrenmatt: *Az öreg hölgy látogatása* című drámáját felhasználva a társulat azt a kérdést járja körül, hogy milyen hatással

egyszerre két különböző igénynek kell megfelelnie a nézőnek

van ránk a pénz, mennyire befolyásolja emberi kapcsolatainkat.

Az előadás első részében, a karakterek viszonyának tisztázását követően a boltos unatkozó lánya vitát provokál, mellyel pillanatok alatt sikerül bevonni a résztvevőket. Észre sem vesszük (és ami a legfontosabb, a gyerekek sem!), és a színész-drámatanárok vezetésével létrejön három csoport, melyben a gyerekek becsatlakoznak a karakterek eszmefuttatásaiba. Segítő, irányító kérdésekkel indul el a beszélgetés („Milyenek találjátok a falut?”, „Csak pénzzel lehet jobbá tenni a falu lakóinak életét?”), majd a gyerekeknek pillanatképeket kell alkotniuk a karakterek érzelmi állapotára jellemző mozdulatok beállításával, vagy belső gondolataik „kihangosításával”.

A második részben Klára ajánlatát követően láthatjuk a főhőst, akin eluralkodik a félelem és a pánik, amiért a vevőit szép lassan „megvásárolja” bosszúéhes volt szerelme. A tragikus végkifejletet követően a történet nyitott kérdésekkel zárul: mit kezd a meggyilkolt férfi lánya a Klárától kapott pénzzel? Visszaadja? Elköltözik? Felújítja belőle az üzletet? A válaszadást ezúttal is a gyerekekre bízta a társulat, akiktől a legkülönbözőbb megoldásokat láthattuk.

Takács Gábor gyakorlottan vezeti a gyerekek figyelmét, akik aktívak, sőt, proaktívak, merészek, és az esetek nagy részében ösztönösen érzik az előadás és a feldolgozó részek határait: hogy mikor szabad megszólalni, mikor szól hozzájuk egy kérdés a „színpadról”, és mikor kell csendben figyelni. Így ők valóban részesei, alkotói az előadásnak, hiszen saját gondolataikat hallhatják vissza a közös csoportbeszélgetések alapján megszülető monológokban.

(Játsszák: Háda Fruzsina, Kardos János, Romankovics Edit, Takács Gábor. Író és dramaturg: Róbert Juli. Látványtervező: Kiss Gabriella. Kivitelező: Iszlai Zoltán. Szakmai konzulens: Gáspár Máté. Rendező: Sereglei András. Az előadás időtartama: 180 perc.)

észre sem vesszük (és ami a legfontosabb, a gyerekek sem!), és a gyerekek becsatlakoznak a karakterek eszmefuttatásaiba

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ: Tükörváros

Ajánlott életkor: általános iskola 3–4. osztályosainak

A Tükörváros 3–4. osztályosoknak szóló mintegy háromórás játék. Másként nehéz is lenne műfajilag meghatározni, hiszen nem színházi előadáson unatkozunk, hanem önfeledten játszunk. A szabályokat itt is előre tisztazzák az előadók a nézőkkel, az előtérben várakozó gyerekek számára pedig már el is kezdődik a történet: a 8.c osztály tagjait játsszák.

Daledon király, Tükörváros uralkodója meghalt, és vele elvesztett a Napkő is. A gyerekek a Napkő utáni kutatásban vesznek részt. Miért hívják éppen Tükörvárosnak? Hogy néz ki a Nap-



kő? Ehhez hasonló, a képzeletet azonnal beindító kérdésekkel kezdeményeznek beszélgetést a gyerekekkel, akik észrevétlenül beleszöppennek a játékba: megalkotják a Napkövet, és Tükörváros lakóinak történetét is.

A humor, a zenei eszközök fontos szerepet játszanak abban, hogy a gyerekek a történet szereplőinek érezzék magukat, de az előadás (és a színészek is) elég rugalmasak ahhoz, hogy elbírjon váratlan helyzeteket. Fantasztikus volt látni, hogy zavartalanul folytatódott az előadás, amikor a gyerekek éleseszűsége miatti „lebukás” veszélye fenyegetett. Nem lehetett zavarba hozni a színészeket. Az előadás gördülékenyen ért véget, a gyerekek pedig egy izgalmas, a felelősségről és a közösség erejéről szóló történettel gazdagabban indultak haza.

(Dramaturg: Cecily O’Neill. Játsszák: Árvai Péter, Bagaméry Orsolya, Jobbágy Kata, Lipták Ildikó, Nyári Arnold. Rendező: Kárpáti István. Az előadás időtartama: 150 perc.)

Harlekin Bábszínház: Hamlet

Ajánlott életkor: 12+ felső tagozatosoknak, középiskolásoknak

A Hamlet a hét kiemelkedő produkciója volt, mely a szemle egyik fődíját is megnyerte: „A rendezés, a színpadra állítás művészi ambíciójáért, amellyel egyéni megközelítési módot és sajátos formanyelvet talált a legnagyobb és leggazdagabb Shakespeare-drámához, és így a produkciót nemcsak a tizenévesek, hanem az idősebb nézők számára is sikerült izgalmas

kalanddá tennie” – olvashatjuk a zsűri indoklásában.

Valóban különleges, sokoldalú, vizuálisan is rendkívül erős produkciót láthatunk, melyben két-két színész által mozgatott (bunraku-szerű) bábok játsszák a főszerepeket. Jakob Nórát dicséri a díszlet terve is, a színpad bal oldalán elhelyezett óriási akvárium, melyben az előadás elején és végén úsznak, lebegnek a bábok. A háttérben olykor megjelenik két-három ember méretű maszkos „báb” is: Hamlet anyja és újdonsült férje, valamint Polonius, a királyi pár

tanácsadója, akiknek kicsinyített másaik is megjelennek a színpadon. A vándorszínészek (báb-)előadását követő szembesítésnél és párbajnál az akvárium aljából tükrök emelkednek ki, ezek lesznek később a szereplők sírjai is. Hamlet ikonikus, utolsó mondata pedig (valóban némán) az akvárium üvegfalára írva jelenik meg.

Modernizált szöveggel, de az eredeti dráma legfontosabb sorait és lényegét megőrizve dolgozta fel Shakespeare drámáját Somogyi Tamás, a szintén nagy sikerű Rómeó és Júlia előadás rendezője. A dráma fő kérdéseit – hogyan száll szembe Hamlet a képmutatással, a hatalommal – fiatalok

valóban különleges,
sokoldalú, vizuálisan is
rendkívül erős



számára is érthető formában, gazdag szimbolikával teszi fel a rendező. Atmoszférát teremt, nem mond le a művészi-esztétikai értékekről a pedagógiai célok javára, ez a kettő egyszerre valósul meg, és ezáltal válik érthetőbbé és kerül közelebb a gyerekekhez. (Játsszák: Horváth Virgil m.v., Mészáros Pancsa, Kosznovszky Márton m.v., Sóvári Csaba, Soó Gyöngyvér, Molnár Zsófia Boróka m.v. Dramaturg: Khaled-Abdo Szaida. Díszlet-és bábtervező: Jakob Nóra. Rendező: Somogyi Tamás. Az előadás időtartama: 60 perc.)

A szemle sokszínűsége rávilágított arra, hogy nem feltétlenül a beavató foglalkozás, a nézőkkel való forszírozott interakció a valódi kulcsa a kapcsolatteremtésnek és az elgondolkodtatásnak, sokkal inkább az atmoszféra-teremtés, a humor, a helyes kérdés-feltevés lehet a megoldás. Ezt a díjak kiosztásakor is megerősítette a zsűri.

2.

Négy előadásról lesz szó alább. Kettőről rövidebben írok – nem azért, mintha a *Balkán* és a *Tíz emelet boldogság* gyöngék lettek volna (épp ellenkezőleg), hanem azért, mert holisztikusabbak, élményszerűbbek, nem szeretném (és nem is tudom) túlbeszélni őket. Az *Augusztus kisasszony különös tavasza* c. előadásról viszont kicsit hosszabban tanakodom, mert nagyon fontos, gyerekszínházban ritkán felajánlott tartalmakat sejtek benne. A *Függésben* című drámajátéknál pedig érdemesnek gondoltam összefoglalni az előadást követő izgalmas középiskolás foglalkozást is.

Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezet: Balkán – antiprevenciós tragédia

Ajánlott életkor: 14+ (középiskolásoknak)



Hangosbeszélőn szólítanak az előadásra, a színészfolyosón tolongunk, araszolunk, szűken vagyunk és szűken is leszünk negyvenen-ötvenen az apró, levegőtlen teremben. Zsebkendőnyi – vagy inkább nyakkendőnyi – szín fogad, alig másfél méter széles és pár méter hosszú, az egyik végén T-alakban kissé megnyílik, patkó alakban székekkel van körberakva. Ez most egy szórakozóhely, az egykori Nyugati téri West Balkán, ahol 2011 januárjában egy pánikszertű tolongásban két gimnazista lány és egy fiatal nő meghalt. A rezidens showman üvöltve üdvözöl, buli van. Szólnak és égnak a telefonok a sötétben. Szerelemnek is nevezett ácsingózás kezdődik, a szál fel-felbukkan az előadás során. Egy lány iszonyú mennyiségű vodkával menőzik (ebben aztán egy percre *semmi* vicces nincs: fizikai színház), a mentőben végzi. A mentősök rossz vicceket mesélnek. Különböző dropprevenciós előadásokon veszünk részt, egyaránt röhöghetünk a

jointot (papír ördögnyelvet) osztogató, afterpartis örökviyorba merevedett junkie (egyébként zsongító) előadásán, illetve a

fennakadt szemű térítő

pokol-performanszán.

(„Zááámbi, zááámbi” –

kezdenek bele többször

is az énekes-gitárosok az

eredetileg háborúellenes

műrockdalba, az expresszi-

vitás kézzelfogható.) Mind-

kettő antiprevenció a javából. Monológok,

szülői gyepők elmaradhatatlan csattogása

(„nem ezért dolgoztunk anyáddal!”), há-

zibuli, funkcióját veszett slam poetrys

panaszrap, filmes idézetek, slágerek, vallo-

mások, mutatványok, erőszakba torkolló

szeretés, csalódás, remény, csalódás, Stock-

holm-szindrómás női bánat. Legvégül

megint buli, sötét, hangzavar, ordítás. A

személyes töredék-történetek sorának vé-

gén egy lány ott marad a színen és sehova

se néz. A többi színész kimegy. A közönség

két percig csak susmutol, aztán szedelőz-

ködni kezd. A mellettem ülő néző lány

tétován megérinti az orra előtt mereven

álló szereplőt. De ő csak később mozdul el,

amikor már beleolvadhat a

távozó tömegbe. (Meghal-

tunk mindannyian? Vagy

nem?)

Az előadók azzal az

erővel és tehetséggel, ami-

vel lehetnének színházi

értelemben profik, láthatóan inkább az

amatőrséget fejlesztik figyelemreméltóan

magas szintre. Ezzel persze zavarba is

hoznak: nehezen írok, mert a világ kétség-

telen bornírtsága, az azon való viccelődés

és az ellene indított, de valahogy mégis

semmiért való harc elegyét nem akarom

értékelni – túlságosan hasonlít a valóságra.

Inkább a benne való részvétel az, ami az

önismeret fejlesztésére alkalmas ad. Tehát

saját jelenléteimet kéne megírnom. De azt

a személyes töredék-
történetek sorának végén
egy lány ott marad a színen
és sehova se néz

nézői szerepem
valóságosabb a
megszokottnál

hogyan? Az első sorban ültem, a színészek néha nekem estek vagy biccentettek felém.

A „jobb híján ez van” keserűségén elhü-

lyéskedő (néha nyers erejű)

játéknak, és az ebből faka-

dóan kiszolgáltatott jelen-

léteknak és a gyönyörűen

szóló daloknak végig része

voltam. Amikor engem

színházban megpróbálnak

„bevonni” az előadásba,

mindig átnevelőtáborban érzem magam –

itt nem így történt. Egyszerűen bekerültem

a folyamatba, beléptem a klubba, ahol né-

zői szerepem valóságosabb a megszokottnál.

Bent voltam abban a világban, amiről

szeretek nem tudomást venni, szemléltő

voltam, tanácstalan is, felelős is. Béna. Egy

elhasznált levegőt szívtunk mindannyian.

Előfordulhat, hogy ennek a levegő-nél-

küliségnek az emléke ment meg valakit a

fulladástól egyszer, ki tudja.

Azért saláta a filmem – mondta Jancsó

Miklós 2000-ben egy közönségtalálkozón,

nézői kérdésre válaszolva – mert az ön élete

is olyan, mint a saláta, hát nem? Felkel,

felöltözik, borotválkozik, munkába megy

stb. A *Balkán* saláta-életei

is ilyenek, csak már nem

metaforikusan. A saláta itt

az életfolyam maga, belőle

kell élni, a keret tartalom-

má válik. A félbehagyott

jelenetek, a sok egymásra

hányt összefüggés a tizen- és huszonévesek

életének jellemző dramaturgiáját testesíti

meg, az ide-oda rángatottság fájdalmát

multitaskinggal és bódulattal enyhítő (és

leplező) átélésektől a felelősségvállalás leg-

kisebb veszélyére is mimózáként lekonyuló

kapcsolatokig. (A szakmai beszélgetésen

pont a széteső dramaturgiát érte kritika, a

színház képviselői pedig nagyjából azt szö-

gezték szembe vele: olyannak kell mutatni

a világot, amilyen.) Ez volna a világrend,

amiben jól-rosszul meg kell élni? Igen, ez, csak van, amikor ugyanerről például optimista nevelők lelkendeznek, és akkor nem tűnik úgy, hogy fáj. A *Balkán* fáj. Pedig rengeteg a nevetés. Az előadás nem felelőtlen, csak nem keres tanulságot ott, ahol nincs. Megélnünk valamit, amit megélni nemigen lehet. Nem tudsz segíteni, mert egy történet sem ér véget, agyonveri egy másik, minden csak emotikon, nem megbeszélhető. A halott lány története sem ér véget, velünk együtt zombivá válik és kivonul. (A Frenák Pál Társulat *Tricks & Tracks II* című előadásában hasonló üzenettel ragad az élőhalottságban – meg nem születettségben – egy fehérre mázolt, vérző, némán jelelő figura.)

Mögöttem egy kisebb csoport középiskolás lány végig csokit majszolt, megjegyzéseket tett az előadásban látottakra és a túl lassan ballagó időre. Szégyenérzet nélkül másról beszéltek – és közben nyilvánvaló volt, hogy *végig figyelnek*. Flegma stílusban partneri viszonyba kerültek a játsszókkal. Látszólag távol tartották magukat az előadástól, valójában egyszerűen benne voltak. Multitaskingoltak: átérték, ami ismerős, kommentáltak, úsztak azon, ami épp jött. Ahogy hallgattam őket, úgy múlt el az ingerültségem és engedtem el a meg nem értésről szóló hülye félelmeimet.

Játsszák: Cseri Hanna, Nagy Emese, Várnai Enikő, Fenyvesi Mihály, Gárdos Martin, Szalai Ádám. Szerző: a Társulat. Rendező: Tölgyfa Gergely. Fenntartó: Apolló Kulturális Egyesület. Az előadás időtartama 60 perc.)

Budapest Bábszínház – Mesebolt Bábszínház: Tíz emelet boldogság

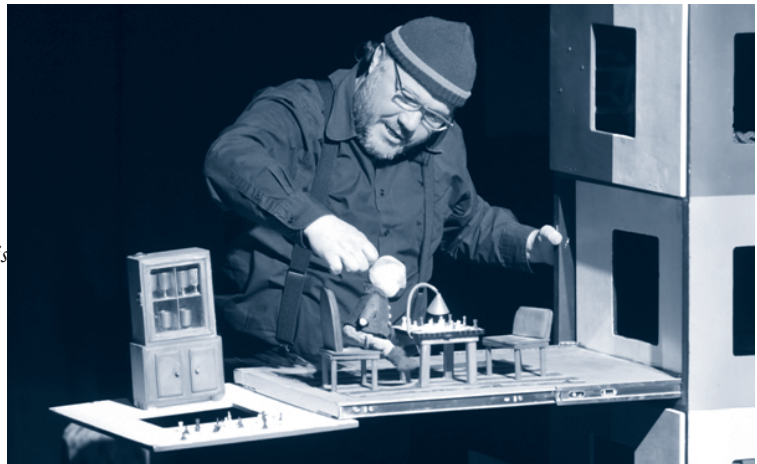
Ajánlott életkor: 5+ (kisiskolásoknak)

Egy barátságos csillagász figyelgeti az eget a budapesti éjszakában, egy megnevezetlen Duna-hídon üldögélve. Ha épp nem az égre néz, távcsövét a város felé irányítja.

Hamarosan szóba is elegyedik egy panelházzal a pesti oldalon (mert valójában minden panelház földbe gyökerezett óriás).

Hamar kiderül, hogy a

lelki gyorssegélyen túl miben lehet szolgálatára: szerelmes üzeneteket közvetíthet egy budai oldalon lévő másik panelnak. Ez nem megy olyan könnyen, még az ügyeletes tündért is fel kell hívni, hogy segítsen. Közben be-belesünk az ablakokon jó pár nappaliba, és megnézzük, hogyan éldegélnék a két házban a lakók. Láthatjuk, hogy kissé vonakodva teszik. Sóhajtoznak, álmodoznak, zsörtölődnek, taktikáznak és vágyakoznak egymagukban, de mindenestre magányosan. Viráglocsolgató, vénülni készülő leánytól önjelölt mesterdetektíven keresztül egyke kisfiúig. Végül természetesen csoda történik, mert bár a boldog testi-lelki ölekezéshez a Dunát is át kell lépni, kiderül, hogy átléphető, ha arról van szó.



A már 2014 tavasza óta több mint 60 alkalommal játszott *Tíz emelet boldogság* varázsmese, megjelenítésben Weöres Sándor *Az éjszakai csodái* c. versének álmokképeit és asszociációzuhatagát idéző, azonnal magával ragadó, a szó legjobb értelmében professzionális, tényleg varázslatos előadás. Közben a mesélés legjobb hagyományait képviseli azzal, hogy nem ironizál: egyetlen poénja sem idézőjeles, nem a másokra való komolyan vett figyelem visszavonása. A nevetető elemek mindig valaminek a feltétlen elfogadásból következnek, ami azt jelenti, hogy a „túlzások” egyszerre lesznek komikusak és nagyon is helyénvalóak, meghatóak.

A ház kávéit iszik, a csillagász óvatosan puhatólózik: „nem zavar, hogy... laknak benned?” És mindez tényleg szeretet-alapú.

Hannus Zoltán az egyetlen hús-vér ember a színen. Történetet mesél, s közben mindent és mindenkit átrezget, megleklesít benne. Nemcsak többfunkciósá teszi, hanem képlékennyé oldja az anyagot és a teret. Minden elmozdulhat, minden átjárható, ahogy a házak óriások, úgy a levegő lehet a víz mélye is, a fölfelé lehet oldalra is, a gravitáció arrafelé hat, amerre szükségünk van rá. Gondnokként falra mászunk zsörtölődni és kukkolni, idős néniként és nagyfüllű kutyaként elszállunk a beragadt lifttel.

A beszédhang kihangosítása elidegenítő, de éppen úgy, ahogy egy hangjáték: fizikai értelemben kicsit *bennem* szólal meg a színész hangja. Ez távolít engem a színésztől, de közelít önmagamhoz. (A halkabb beszédrészeknél a fülbeduruzsolás-érzet amúgy is jól illik egy ilyen audiovizuális hatásokkal átítatott előadásba.) A zene, a dalok nekem egy kicsit tolakodónak hatottak (az érzetre rásegíthetett, hogy a

hangfalak elhelyezése, mint megtudtam, kompromisszum eredménye volt), de végső soron jól megvoltam velük az időnként viccesen túlbuzgó lelkesedéssel megnyilvánuló csillagász által nyújtott akusztikai élményen belül. A ház tipikus ház-hangokkal – vízcsövek morajával, lépcsőház-zengésű edénycsörömpöléssel –, vagy épp áramszünettel és csőtöréssel kommunikál és fejezi ki önmagát, ami evidens és nagyszerű. A különböző lakóknak kölcsönzött naturálishan mesés, alig-karikaturisztikus hangok épp annyira villantanak fel különböző sorsokat és állapotokat, mint amennyire az emlékeimben összeolvadnak a lakókö-

zösség éjjeli mormolásává. Színészi bravúr, hogy az egyes karakterek hangja épp annyiban különbözik csak egymástól, hogy finoman arcokhoz, sorsokhoz társíthassam őket.

Hannus Zoltán tárgy- és bábjátéka által a több-

nyire magányos figurák egy élő szervezet részeiként mozognak a házban. Nem csoda, hogy él a ház maga is, de az sem csoda, hogy magányos, mint a benne élők. Az emberfigurák kicsik, gyermekkézhez méretezettek, ez pedig az érzékeny mozgatás miatt különösen intim, sokféle azonosulásra alkalmat adó helyzeteket teremt. Ebben a „moziban” nézőként az a gyermek vagyok, aki otthon egy este közel hajol a játékaikhoz, és hunyorítva, mormolva tologatja és beszélgeti őket az asztalon, a polcon, a levegőben. Hannus Zoltán szenvedélyesen átélte csillagászában pedig – ne feledjük: részben ő is olyan megfigyelő a mesében, mint mi a nézőtéren – mindent elhiszünk a megszemélyesített figurák felé sugárzó empátia miatt. A mese színpadi verziójának története eleve finom, sok szálból szövődő figyelni való, de Hannus által lélegző átélés is egyben. A lakók egyébként nem mai

nézőként az a gyermek vagyok, aki otthon egy este közel hajol a játékaikhoz, és hunyorítva, mormolva tologatja és beszélgeti őket

figurák, inkább amolyan huszadik századi-módon kortalanok. (A digitális korban meseillatúvá kezd válni már a nyolcvanas évek lakásbelseje is.) Ettől csöppet sem függetlenül az előadásban nincs semmiféle nevelő mozzanat, társadalomkritika, „gondolkodtatás”. Inkább olyan, mint egy ajándék. Egy hétköznapi éjszaka máskor fel nem ismert mágiájába avat be.²

A gyerek- és felnőttközönség egyaránt hálásan fogadta az előadást. A Tíz emelet boldogság egy kicsit olyan, mint megéremtelen részesülni abból az élményből, hogy a nehézségeknél és játszmaéknél sokkal nagyobb erők fognak össze és támogatnak minket az életben.

(Játssza: Hannus Zoltán.
Színpadi adaptáció: Veres András. Díszlet: Grosschmid Erik. Báb: Bartal Kiss Rita. Zene: Teszárek Csaba.
Asszisztens: Kalmár Éva.
Rendező: Kovács Petra Eszter. Az előadás időtartama 50 perc.)

Jászai Mari Színház, Népház: Augustza kisasszony különös tavasza

Ajánlott életkor: 4+ (óvodásoknak, kisiskolásoknak)

A kortalan Augustza kisasszony egy szűk lakásban (valószínűleg panelban) egyedül és szakszerűen álmodozik arról, hogy milyen „a jó gyerek”. Rutinosnak tűnik, feltehetően minden reggel újra kezdi. Monológjait azonban folyton megzavarja bizonyos Rezsőke labdájának pattogása. A labda aztán berepül a nyitott ablakon, Augustza kisasszony pedig – édes bosszú – nem dobja vissza. Innentől nevelői



ábrándjai egyre lelkeesebbek és vágyakozóbbak (!) – míg aztán egy bizonyos „jó

gyerek” egyszer csak hűsvér valóságában meg is jelenik a lakásában. Ekkor kezdetét veszi a puding próbája; az emberforma, étellel teli, manóspakás kis lény alaposan próbára

teszi Augustza elméletét. Az új helyzetben virágcserep törlik, ragasztó ragad, ollóval vágott lyuk támad a takarón, ezek következményeképp pedig lelombozó, majd bénító intések sorjáznak. A kis paprikaorrú azonban valamiért így sem tágít Augustza mellől, kitarító jelenlétének köszönhetően a kisasszony nevelői hagyományának héja egyszer csak megreped, ő pedig talán megsejti a különös rokonságot kettejük között.

Kolozsi Angéla egyszemélyes (báb) színháza kevés eszközzel és szűk térrel dolgozik. A lakásbelsőként funkcionál, aligosztott felületeket csukja-nyitja, fordítja, mászik rajtuk, a tárgyakat pakolja ide-oda – és remekül demonstrál ezzel egy imitált „teljes életet”. Ahogy a jógyerek-mantra, úgy az egész lakás is Augustza beszűkültségének kivetítése. A mozdulatok gyorsak,

egyedül és szakszerűen álmodozik arról, hogy milyen „a jó gyerek”

² Ahogy ezt írom, hirtelen rokonítom magamban az előadást az *Augustza kisasszony különös tavaszával* (lásd alább). Ott is van fölismerni való mágia. Csak míg Augustzával a lélegzetfúllasztó maszkléleplezésén fáradozunk, addig a *Tíz emelet boldogság* telhetetlen és be nem telíthető, expresszionista szabadságában inkább lélegzünk.

nem élvezik ki önmagukat, inkább célra törnek. A monológok mániákusan újramondják önmagukat. A kisasszony néha dalra fakad. A színészi játék már a felszínen is gyerekes (!) hisztérikát, a felszín alatt pedig egy nehézség nélkül megérthető, sebzett embert tesz láthatóvá. (Augusztá tekintete, hangji indulata önmagában is belül eltagadott történetekre utal. Ki tudja, a néző gyerekek lelkében mivel villan-csendül össze most vagy tíz év múlva ez az egészelemény.) Kolozsi Angéla egyébként a felnőtt és a gyerekbáb akcióreakciófolyamatában képes *mókásan* megjeleníteni, hogy hogyan lehet az érdeklődést elbizonytalanítani, a lelkesedést klausztrófób motyogással zsugorítani – miközben egy pillanatig sem bagatellizálja el ennek mérgezés-voltát.³ A gyerekbáb szerethető, színes figura, virtuóz mozgatója általa maga az életteli jelenlét. A mondanivalót időnként szellemes rímekben zanzásító-továbbfűző akusztikus dalok jópofák, máztalanok, besimulnak a mondott szövegek közé.

Megpróbálom érteni, vajon miért érzem fájdalmasan szerethetőnek és különösen becsülendőnek ezt az előadást. Először is, felnőtt és gyermek komolyan vett konfliktusát még 5-8 éveseknek sem szokásunk *dráma nélkül* bemutatni a színpadon. Itt viszont így történik. Augusztá és a névtelen gyermek közös történetében nincs igazi drámaiság. „A 45 perces előadás fő sodra és alapélménye az lett, hogy a színpadon

a főhős folyamatosan egzecírozottott egy gyereket (bábot)” – írja naplójában Stuber Andrea még 2015 áprilisában.⁴ Én ezt halatlanul izgalmas vívmánynak találok. Az előadás mintha *nem tartaná annyira fontosnak* az élet szokásos drámáit. Helyette a drámai harcokat beindító tévedéseinken – jelen esetben a gyereket és a gyerekképzetet összekeverő nevelői indulaton – időzik el, méghozzá éppen abban az áldásos szakaszban, amikor a képzet olyannyira uralkodóvá válik, hogy elkezdí felemészteni önmagát.

Másodszor: a darab első látásra a verbálisan mérgező nevelésről mint akció-reakciófolyamatról szól, hiszen végig nevelés *zajlik* a színen. Valójában sokkal inkább szól egy nevelő mérgezett állapotáról és az állapot mint maszk mögötti valódi emberről. Feltűnő, hogy Augusztá majdnemhogy

egyetlen jellemzőre sarkított személyiség: a nevelni akarás maga. Ez *tölti be* őt. A lelkes kis kölyöknek viszont *nincs* személyisége, még neve sincs: ő a neveletlen élet maga. Az, ami – és nem az, amit képzelünk helyette. Ez a kettő – egy állapot és az élet – találkozik a szemünk előtt.

Lélektanilag igen tanulságos (és pontos!), hogy a képzetekből való kiszakadást maga Augusztá indítja be azzal, hogy *kinyitja* az ablakot, és úgy monologizál. Miért nyit ablakot, ha amúgy is zavarja a zaj? És miért magában beszél? Miért nem kiabál Rezsőkének, hogy hagyja abba?

Felnőtt és gyermek komolyan vett konfliktusát még 5-8 éveseknek sem szokásunk dráma nélkül bemutatni a színpadon. Itt viszont így történik.

³ A gyerekbáb ugyanis nem lázad, hanem csak olyan, amilyen, miközben engedelmesen tanul és tűr. Egy nem-lázadóval harcoló pedig föltétlenül nevetéssé válik a szemünk előtt. Innen a *móka*. Előbb-utóbb viszont a tűrés teljes elnémuláshoz vezet a színpadon, aminek szorító látványát-élményét nincs gyerek, aki föl ne fogná és át ne érezné. Ezen az előadáson is itt lett a legnagyobb csönd.

⁴ http://www.stuberandrea.hu/materials/HUN/naplo_2015_apr.htm

Mert az ablak szimbólum: Augusztá valójában *saját belső zaját* nem bírja már, és egy *kegyelmi pillanat* lehetőségére *nyílik meg*. A kegyelmi pillanat itt a berepülő labda, ami szintén szimbolikus: az életöröm mindennapi hírnöke. (Deus ex machina mindjárt az előadás elején – persze, hogy nincs dráma!) Hogy a labdát ezentúl ő birtokolja, kielégíti a bosszúálló nevelő személyiséget, de Augusztá azzal, hogy *meztartja* azt, jelképesen behúzza nevelői személyiségének falai mögé a trójai falovat. Elkezdődhet a gyógyulás. Ez az öntudatlan cél. A lakásban materializálódó paprikaorrú kisgyerek az újjászületni, *magához* térni készülő Augusztá. (Hasonlít ugyan Rezsőkére, akit egyik monológjában Augusztá leír, de a piros nadrágon kívül a többi nem stimmel. Augusztá egyszer sem kérdezi meg a nevét, a gyerek pedig egy ízben még ki is mond valami ilyesfélét: „én vagyok az, nem a Rezsőke!” Hallatlanul finom játék ez, hiszen Rezsőke is jöhetett volna a labdájáért – csak hogy valamiért Augusztá nem úgy viselkedik, mintha ennek kellett volna történnie.)

Nem két személy(iség) konfliktussorozatát látjuk tehát, hanem egy emberi lény igenlő és egy tagadó tudatállapotának találkozását. A kérdés nem az, hogy melyik győz, hanem hogy melyik bizonyul végül semminek. Az előadás minden elemében ott van a *látszó* válasz. Például: míg a gyerek felelőtlenül destruktív a tárgyakkal, addig rendkívül kitartó, megbocsátó és bizalomteli a nevelő Augusztával való kapcsolatában. A nevelő Augusztá ennek fordítottja. Destruktív a gyerekekkel, de rendkívül figyelemteljes és gondos, ami a

tárgyait, elméleteit (vagyis a „dolgait”) illeti. Vajon melyik az illúzió?

A Stuber Andrea által említett egze-

círoztatás mint fősodor ezért hiteles. Ennyi „a sodra” Augusztának, és más baja nincs, mint a sodra. Egy énkép, amit valamikor valakik kineveltek benne – és amelyből föleszmélhet annak eredményeképp, hogy a gyerek a sodrásban kü-

lönös módon végig kitart mellette. Ezért nincs dráma; mert valójában nem a világszerep helyreállítása (a jó gyerek kinevelése vagy a rossz gyerek megmaradása) zajlik, hanem a helyreállítási vágy béklyójából való szabadulás, a hazudós vágy kielégítéséről való lemondáson keresztül. Az egyetlen drámai pillanat a jótanácsok nyomán megbénult akarató gyermek teljes csendje, amikor várni kezdjük, hogy az „újraélesztés” bekövetkezik-e. (Igen.)

Az előadás az aznapi szakmai beszélgetésen elhangzott szerzői önkritika ellenére nincs túlbeszélve – a túlbeszélés elemi része. A rengeteg szöveg az előadásban

nem két személy(iség) konfliktussorozatát látjuk tehát, hanem egy emberi lény igenlő és egy tagadó tudatállapotának találkozását

az egyetlen drámai pillanat a jótanácsok nyomán megbénult akarató gyermek teljes csendje

jórészt *zaj*. Nem a tartalma, hanem a teste jelent valamit. Sületlenségek, öngazolások, *mental noise*, a csend tagadása, a felnőtt önjáróvá vált hadarása (a monológokban is a kedvünkért kihangosítva), hogy a belé zárt gyerek hangját elnyomja. Augusztá valójában retteg a csendtől. Azt hiszi, csendet akar, de folyton beszélni vagy gondolkodni kezd, ha csend lesz. És *szüksége van* a labdapattogásra is, mert ezzel szemben határozza meg ellenkező, nevelő, beszélő, fantáziáló önmagát. Ha ugyanis a belső gyermek hangjával szemben kéne tennie

ezt, akkor azzal be is kéne vallania, hogy *van* belül egy gyermek, aki ő.

Mintha a címbe foglalt két szó is a főszereplő két tudatállapotára utalna. Az *augusztus* a nyár vége, a téli tetszhalálba készülődés, az élet felfüggesztésének előszobája. A *tavas* pedig az ébredés, az újjászületés ideje. Nagyon pontos így a cím. Az előadás ugyanis nem a *megváltozott*, hanem a tagadás abbahagyására *hajlandóvá váló* felnőttéről mesél. A feszültség, a nagy akarás múlásáról, a kilégzésről – és még nem az új levegővételről.

Az asznapi előadás gyerekközönsége – egy óvodás és egy második csoport – leginkább a finom vizuális poénokra volt vevő, de nem hagytak szó vagy nevetés nélkül semmi számukra fontosat. Figyelmük néha természetes módon szétesett, miközben láthatóan nem unatkoztak, pedig nem volt könnyű dolguk. Ritka az olyan előadás, amely ekkora gyerekeknek is felajánlja a lehetőséget: azonosuljanak *azzal, akivel akarnak*.⁵ A felajánlás egyáltalán nem életszerűtlen. Augusztus *dolgozik* valamiért, a bábgyerek meg olyan gyerek, mint én vagyok – kivel azonosuljak? Ezen a napon a néző gyerekek egy csoportja inkább a korlátozó-nevelő felnőtt oldalára állt, és hangos „Zárd be! Zárd be!” kiabálással biztatta Augusztus kisasszonyt a kis „manó”⁶ megbüntetésére. Fantasztikus pillanat volt, de nem érthetetlen és nem is haszontalan. A „manó” arra utal, hogy

a gyerekek nem *gyereknek* nézték a bábót? Talán ezért nem azonosultak vele. De a gyerekek sokszor saját kortársaikkal sem teszik ezt, inkább kárörvendők, ha nem ők, hanem valaki más az, aki nem felelt

ezen a napon a néző gyerekek egy csoportja inkább a korlátozó-nevelő felnőtt oldalára állt, és hangos „Zárd be! Zárd be!” kiabálással biztatta Augusztus kisasszonyt a kis „manó” megbüntetésére

meg a felnőttnek, és ezért büntetést „érdemel”. Itt valószínűleg felbosszantotta őket, hogy az agresszor a színpadon nem volt elég határozott – hát ennyit a mérgezésről. Az előadás utáni szakmai beszélgetésen többen is kitértek erre a különös reakcióra. Számomra Réczei Tamás véleménye

emlékezetes, aki szerint sem az előadásban, sem a gyerekekben nincs hiba; az eset arra világít rá, hogy miben élnek a gyerekek saját környezetükben. (Azaz mit ismernek föl normálisként.)

Hogy mit vittek haza a gyerekek az előadásból, nem tudhatom. Az azonban biztos, hogy a tagadásból az igenlésbe való lelki kiszabadulás elemi szükségletét és lehetőségét meg lehet sejteni Kolozsi Angéla belső kettősséget színpadra vetítő, szerény, bölcs, a látszólagosnál jóval fontosabb kis történetében. Az előadást akár követhetnék olyan beszélgetések, ahol (mi, bátor felnőttek) szeretettel és értéssel felboncoljuk Augusztus nevelő énjét a gyerekekkel közösen – ez ugyanis hiteles és jótékony közös tudás felé vezethet mindannyiunkat.⁷

(Dramaturg: Pallai Mara. Zene: Laun László. Tervező: Sipos Katalin és Sisak Péter. Zenei közreműködő: Zoltán Dominika és

⁵ Hosszú távon talán ez az élményszabadság vezet nyugodt, tiszta önismerethez, amelyben felismerhetővé válik, hogy az azonosulás, ha élni akarunk, nem szokás, hanem önálló döntés kérdése és lehetősége.

⁶ Így nevezték el spontán a néző gyerekek a különben teljesen gyerekszerű bábót.

⁷ Az írás befejezése után találtam ezt a verset *lábjegyzet* címmel Kolozsi Angéltól (szintén Stuber Andrea naplója vezetett rá): „ezt a napot lenne jó / a végtelenbe nyújtani / szürkébe bágyadt nyár a hó / is elkezd mindjárt hullani / tavaszra várva öszülök / most minden egyszerű jelen / már nem is emlékszem mikor / voltam én ilyen jól velem / már nem is emlékszem mikor / lehettem én magam vagyok / ezt végtelenbe nyújtanám / mint tegnapig a holnapot”.

Laun László. Hangmérnök: Tihanyi Attila. Írta, rendezte és játssza: Kolozsi Angéla. Külön köszönet Sz. Nagy Máriának. Az előadás időtartama 45 perc.)

Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház – K. V. Társulat – A Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola diákjai: Fügésben

Ajánlott életkor: 14+ (középkolásoknak)
Valamiféle csoportterápiás foglalkozás elmesélt és el nem mesélt történeteit – illetve azok epizódyszerű villanásait és töréseit – látjuk a színpadon. Túl korán elvászott, cumifüggő csecsemő, drogfüggő, gépfüggő, szexfüggő fiatalok, csoki- és vásárlásfüggő anyák, alkoholista apák és persze felvilágosításfüggő nevelők keresgélnek a boldogságot az életben – a cumidílnél, a Facebookon, a nutellásüvegben, a plázában, a gyerekek között vagy *akárhol*. Egy-egy magányos alak néha elmond vagy elénekel egy-egy belső történetrészletet. Mind ugyanabban vergődnek: gyönyörű élményeik vannak, de meg kell tudniuk, hogy élményeik meg-

cumifüggő csecsemő,
drogfüggő, gépfüggő,
szexfüggő fiatalok, csoki-
és vásárlásfüggő anyák,
alkoholista apák és persze
felvilágosításfüggő nevelők

szerzését kényszer hajlja. Legalábbis ezt mondja nekik mindenki. A két alternatíva tehát: büntudat vagy bódulat. Az előadás efféle állapotok elidegenített, humoros jelencsokra, de közben mégis tart valahová: az elején ölben behozott öntudatlan emberi lény nagy nehezen föléled, és támogató segítséggel ugyan, de saját lábán távozik. Csak éppen arra, amerről behozták.

A színpad egy kifutó, két hosszú oldala mentén ülnek a nézők. Egyik vége láthatóan a „normálisok” hétköznapi világa, itt kávéznak, problémáznak és rettegnek a magukat nem-függőknek gondoló fontoskodók. Túlsó vége „deviánsok” személyes belső történeteinek, monológjainak, dalainak, vállalt szenvedéseinek szent helye.

Minél inkább az egyik felé nézünk, annál többet nevetünk szörnyülködve, és minél inkább a másik irányba, annál jobban érezzük saját nézői figyelmünk felelősségét.

A szín határozottan *útszerű*. El lehetne jutni rajta valahová – például egymáshoz. Ilyen azonban nem történik. A normális világ szereplői sosem mennek át a túlsó oldalra *együtt lenni* az ott lévőkkel, a dalokat például nem hallgatja senki. A deviánsok (a bódultak és a büntudatosak) pedig vagy reményből („apu szeret engem”) vagy kényszerűségből („itt lakom”) tartózkodnak csak a normálisok színpadrészén. A tér közepén viszont, a társadalmi szintéren, ahol használók és használtak találkozhatnak, senki sincs *otthon*. Csak viszi oda, ami szerinte ő. Az apa kutyaként ugráltatja a fiát, a tornatanár lelkesen abuzálja felvilágosításképp kedves tanítványát, a díler díler, a kereskedelmi jótündér pedig a lelkedért cserébe kielégít egy játékszoftverrel.



A beszélgetések, veszekedések karikatúra-szerű szerepjátékok, érthetőek, felismerhetőek. A monológok is, de azok még pimaszak és szívszorítóak is. A dalok a nyolcvanas évek óta öröknek tűnő városi, én-boncolgató ének-gitár-dob (itt cajon) felállás formavilágában születtek. Minimális, funkcionálisan változó kellékeken és a hangszereken kívül tárgyak nem vesznek részt az előadásban.

A Függésben humoros előadás, mert a szükségletek által rángatott bohócokat mutat. A nevetésnek azonban coki, mert a lelkesen interveniáló normálisok – szülő, orvos, tanár – ugyancsak függők. Nem az a felismerés lidérces, hogy „ők is – mi is”, mert ebből amúgy lehetne összeborulás is, megvilágosodás, valódi segítség. Hanem az, hogy ezek a normálisok *a segíteni akarás szenvedélybetegei*. Átkozott nagy szükségük van rá, hogy segítsenek. Így aztán e szükség tárgyaként kezelik a másikat. Egymás közti beszélgetéseik és segítő aktusaik is tulajdonképpen monológok: hajtogatják és alkalmazzák másokon saját tévedéseiket. A párbeszédnek nem az, mert nincs bennük figyelem a másik felé. A segítő nem nyílik meg a másik irányába, a deviáns pedig, ha megnyílik, csalatkozik. Jól demonstrálja ezt a mézről leszokni képtelen Micimackó saját énközlésére csöppet sem kíváncsi, azonnal beavatkozó orvospáros egy intézményrendszer megismerésüként, illetve az elvonón lévő fiatal lányát meglátogató, de őt komolyan venni (önálló lényként felfogni) képtelen anya rossz szülőként. Az előadás nem arról beszél, hogy „figyeljünk oda egymásra”, hanem arról, hogy a valódi figyelem lehetetlen addig, amíg magunkkal akarjuk beoltani a másikat. Amíg a „segíték rajtad, mert neked nincs elég erőd valamihez,

Ezek a normálisok
a segíteni akarás
szenvedélybetegei. Átkozott
nagy szükségük van rá,
hogy segítsenek.

amiről én többet tudok, mint te” komplexen eltévelyedett szerepében tetszelgünk.

Az előadást követő foglalkozáson a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközép 9. c osztálya vett részt, Kámán Orsolya diszkrétan és elfogulatlanul irányító vezetésével. (Fontos, hogy az osztállyal már az előadás előtt is zajlott egy foglalkozás.) Egyfelől a gyerekek komolyan véve magukat, de minden dráma nélkül megfogalmazták: „nem valljuk be, nem vesszük észre, ami történik: hogy függésbe kerülünk; humoros látni a történeteket, de nem humoros, ami történik

(!), értjük a szülői aggodást, de az túlzás, a szülőket a média félemlíti meg – ami rosszul esik, az a bizalomhiány”. Az egyik fiú elmesél egy történetet: kimerítő mozgás után feküdt a földön kellemesen fáradtan, odajött egy ember mentőért kiabálva, ő pedig egyszerűen hozzá sem tudott szólni attól a „zajtól”, amit az ember csapott. „Azt éreztem, hogy »Bocsi, meghallgatnál?»” – fejezi be a történetet. Ezután a feladat az, hogy a gyerekek egy virágnyelven fogalmazott bejövő sms miatt („elhoztam az énektanártól a kottát” stb.) puhatolózzanak az sms fogadójánál különböző szerepekben. Sokan a rejtélyesnek tűnő sms alapján drogbulira asszociálnak, páran csak szülinapra, vagy szellemes csúrcsavarokon keresztül szexre. „Hogy lehet valakinél erre rákérdezni?” – hangzik el a moderátori kérdés. „Drogozol?” – válaszolja kapásból egy fiú, de kinevetik, pedig ő komolyan gondolta, érezhetően a taktikázás iránti kritikáját fogalmazta meg. A gyerekekből csoportok alakulnak, elméletben kérdéseket gyűjtenek, minden csoport elég jókat. (Közben alap lett a drogbuli-feltételezés.) Megállapodnak, hogy a barát a legközelebbi kapcsolat, baráti puhatolózást fognak

tehát játszani. Az előbbi fiú még egyszer javasolja az egyenes beszédet: „Csináltad?” Már egyetértő is akad a fiúk közt, de a taktika-kritika javaslata így sem jön át, elsikkad.

Két fiú kezd egy jelenetet. A kérdező barát azonnal belegabalyodik a megmondóemberi szerepbe. A többiek nevetnek, ő meg kiszól: mi van? Ezután szerepében egyre agresszívebbé válik, gyanúsít, haragszik. Félelmetes, hogy a pár perccel korábbi tematizálás nyitottságát egy pillanat alatt maga alá temeti egy láthatóan diszfunkcionális segítői minta. A jelenet utáni beszélgetésben egészen kellemetlen sztereotípiák („nem igazi barát, ha eddig nem tudta hogy a másik drogozik”), de figyelemről árulkodó feltételezések is előkerülnek („még az elején van a drogozásnak az a fiú, aki az sms-t írta”). A következő jelenetben fiú és lány a baráti pár (a meggyanúsított fiút végig ugyanaz játssza). A lány egy pillanat alatt alakul parancsnokká („Nem! Egyszer sem drogozhatsz, mert nem tudsz leszokni!”) Egy néző lány kívülről (az előre megbeszélte tapsjellel) megállítja őt: „ezt nem kéne, nem lehet tiltani – mondja. – Inkább magyarázza meg, hogy *ne csinálja, mert lecsúszik*.” A panelek félpercenként követik egymást. Lényegében azonosultak a diákok a drogellenes hanggal, és ezért inkább a veszélyről beszélnek, mint a másikkhoz. De aztán: „Ami engem érdekelne – mondja egy harmadik lány –, hogy *miért* drogozik. Lehet, hogy kérdeznél kéne, hogy baj van-e otthon vagy hasonló.” A csoport és a vezető megbeszéli, hogy a következő jelenetben legyen így. Indul a je-

A kérdező barát azonnal belegabalyodik a megmondóemberi szerepbe. A többiek nevetnek, ő meg kiszól: mi van?

Egy eddig is szélsőségesen asszociáló, szabadgondolkodónak tűnő srác kijelenti: nem a szó számít, hanem a tett. De ezt elvicceli a csoport.

lenet, új segítők kérdez, de a második mondatával már kényszerpályára jut, elkezdi *lebeszél*ni a barátját a drogról. Még érzelmi zsarolás is történik („te vagy a legjobb barátom”). Egy lány megállítja a jelenetet és kritizál: nem történt kérdezés, pedig megbeszéltek! Kisebb vita alakul ki, hogy szabad-e hagyni a használót, vagy *valahogy* le kell beszélni. Egy eddig is szélsőségesen asszociáló, szabadgondolkodónak tűnő srác kijelenti: *nem a szó számít, hanem a tett*. De ezt elvicceli a csoport. Egy másik

fiú azt mondja: „nem kell erőszakoskodni, hogy ne drogozz, mert ez az ő döntése. Ha nem hallgat rád, nem tudsz mást csinálni.” Sok lány felháborodik (két perccel korábban tematizálta a vezető *az anyai ösztönt*).

Az új jelenetben megint lány kérdezi a fiút. Először egyszerűen szembeviseli őt az sms-sel. A fiú hazudni kezd. Élővé, feszültté válik a jelenet. A fiú a szerepben dadogni kezd, aztán bevallja, de bagatellizálja a problémát. A lány pedig folyamatosan kérdez: miért? mikor? mióta? Kivesz belőle

mindent. „Van valami baj?” – kérdezi végül. A fiú magyaráz: kell a drog a teljesítéshez, az energiaital, tusolás nem használ. A lány kitartóan kérdezi, aztán óvatosan ráévez a meggyőzésre: „a drog nélküli buli is jó buli”. Finomabb jelenet, mint az

eddigiek, de itt sem tud (vagy nem mer?) a partner mást, mint lebeszél, rábeszél. Nagyon érdekes vita kezdődik a jelenet után: mikor könnyebb kihozni a bajból az embert? Az elején vagy amikor már függ? Egyesek szerint az elején könnyebb. Mások szerint nem így van; „az elején az ember

még *tagadja*, hogy mit csinál. Ha már ő maga be tudja vallani – mert már van mögötte élmény –, akkor nagyobb az esély a leszokásra.” Az idő lejárt. A foglalkozás pózmentes volt, tele étellel, az osztály szinte teljes tagsága aktívan részt vett benne.

(Az előadás Szűcs Zoltán Addictus című műve nyomán készült. Játsszák: Bárdi Gergő, Burján Fanni, Hajdú Csilla, Ivák Bence, Krausz Gábor, Molnár Zsófia Boróka, Némédi Árpád, Száger Zsuzsanna, Urbanovits Krisztina. Alkotótárs: Surányi Nóra. Produkciós asszisztens: Lippai Krisztina. Színház-pedagógiai konzulens: Végvári Viktória. Rendező: Czukor Balázs. Ajánlott életkor: 14+, középiskolásoknak. Az előadás és az azt követő foglalkozás időtartama 60 + 60 perc.)

A záróesemény Juszcák Zsuzsa szervező lelkes összegzésével és a szemle emlékezetes pillanatait felidéző montázzsal indult, majd Dolhai István, a Marczibányi Téri Művelődési Központ igazgatója köszöntötte az egybegyűlteket. Ezután Csizmadia Tibor, a szakmai zsűri tagja foglalta össze az ideai produkciókkal kapcsolatos tapasztalatokat: a szemle képet adott a magyarországi gyermekszínház jelenlegi irányairól és a színházi nevelés fontosságáról. Majd a zsűri mind a 14 alkotást elismerő diplomával jutalmazta.

Ezt követően kihirdették a szemle díjait: a Harlekin Bábszínház Hamlet előadása

a Nemzeti Kulturális Alap különdíját vehette át Riczkó Andrea II. kerületi önkormányzati képviselőasszonytól, minden korosztálynak szóló produkciójáért. Schanda Tamás ifjúságpolitikáért és esélyteremtésért felelős helyettes államtitkár (Emberi Erőforrások Minisztériuma) a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház, valamint a K.V. Társulat Függesben című előadását, valamint a Mesebolt Bábszínház A haza című előadását díjazta. Méltatásában szórakoztató és elgondolkodtató, fontos, elvont tartalmakat játékos formában feldolgozó produkcióként mutatta be az előadásokat. Varga Mihály miniszter (Nemzetgazdasági Minisztérium) három kategóriában adta át a szemle fődíjait: a vásári/bábjáték kategóriában Fabók Mancsi Vitéz László és Vas Juliska című előadása nyert. Ifjúsági kategóriában a Mentőcsónak Egység Újvilág című produkciójáért Pass Andrea rendező vehette át a díjat az érzékeny problémafelvetésért és az emlékezetes színészi teljesítményekért. Gyermek kategóriában a zsűri egyöntetű döntése alapján a Budapest Bábszínház és a Mesebolt Bábszínház közös előadása, a Tíz emelet boldogság nyert fődíjat, Hannus Zoltán szívmengető alakításáért, Kovács Petra Eszter rendezésében.

Az esemény zárásaként Kovács Katalin bábművész rövid, humoros bábütűdjét mutatta be Baltázár életéről.

ABSTRACTS

PERJÉS, ISTVÁN – SCHWENDTNER, TIBOR: *The Truth of Those who are Good Enough*
Philosophical Narratives of Institutional Education

Keywords: *educational philosophy, institutional education, Heidegger, Waldorf, Freinet*

In this essay which discusses the philosophical narratives of institutional education from three aspects, the authors present the impact of educational philosophy, as an applied philosophy on the historical, theoretical and practical dimensions of pedagogy. In the first part of this article, the world of the universities in the 1930s is delineated. The historical narrative presented here is an example of how the *Zeitgeist* and the sequence of events at both Hungarian and German universities re-interprets the intellectual and moral system of effects of philosophy. In the second part, the narrative clarification of the educational philosophy of two classical pedagogical schools (Waldorf and Freinet)

is drafted. In the process of theory making, we can see how the educational philosophical premise of intellectual and moral development becomes definable. The third part focuses on the practical application of educational philosophy as an applied philosophy. By analysing the paraphrases of education (persuasion, propaganda and manipulation) we get to the institutional types of intellectual and moral development (or decline). The article concludes that educational philosophy which is forming in the personal and historical world, inevitably prevails both in theory making and in pedagogical practice, be it either in a latent or a transparent way.

Makai Éva: Mátyás téri fiúk – Ifjúságvédelmi tanácskozás 2015 késő őszén

A nemrég elhunyt Fejes Endre jól ismert novellája, a *Hazudós* idéződt fel bennem az alábbi beszámolót írva: az „ezerszer áldott Józsefváros” világa. Annak élményvilágát jóformán még én is ismertem: e környéken nevelkedtem én is, ide jártam iskolába az ötvenes években.

Felnőtt fejjel is gyakran járok erre: a Dankó utcában működik a főiskola, ahol pedagógiai tárgyakat tanítok, közvetlenül a hajléktalan-melegedő mellett, a Józsefváros sűrűjében, ahol alig változott az élet 50-60-70-80 év óta.

Alig változott?

Egyre több tudósítás szól a leszakadásról, az etnikai szegregációról, a dologtalanná válás, az iskolából való kimaradás drámáiról, a társadalmi csoportok közti növekvő feszültségről.

Bizonyára rálelnék az elemi emberiség nyomaira és jeleire itt is. Ám az aggodalom erősebb.

Ez magyarázza, hogy civil szervezetek tartottak szakmai találkozót november 22-én a Kesztyűgyár Közösségi Házban, melynek célja a józsefvárosi gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozó intézmények, civil

szervezetek, közösségek, műhelyek együttműködési lehetőségeinek közös átgondolása volt. Az ifjúságügyi szakmai rendezvény kezdeményezője a Magyar Pedagógiai Társaság Gyermekérdekek Szakosztályának Korczak Munkabizottsága volt.¹

A beszélgetésre, mintegy konzíliumra az érintett szervezeteket, az intézmények képviselőit hívtuk meg, amelyen az MPT érdeklődő tagsága is részt vett. A sajátos összetételű, jellegzetes társadalmi, gazdasági, kulturális helyzetű lakossági kör-

nyezetben zajló ifjúsági szocializáció, az itt kialakuló pedagógiai, gyermek- és ifjúságvédelmi kezdeményezések és jó gyakorlatok megismerését hasznosnak gondoltuk mind a szakosztály, mind a helyben jelentős számban működő önkormányzati intézmények és civil

szervezetek hálózatában. Nem titkolt célunk volt az is, hogy közelebb kerüljenek egymáshoz az egy ügyért dolgozó helyi szakemberek és intézmények.

A többszörösen felújított Mátyás tér „körül van véve” olyan (civil, egyházi, állami stb.) szervezetekkel, melyeknek hivatása a józsefvárosi slum ifjúsága mindennapjainak élhetővé tétele (a Kapocs Alapítvány, a Nap Klub Alapítvány, a Grund, a Megálló Csoport, a Kesztyűgyár Közösségi Ház, a Wesley János Főiskola, a Lakatos Menyhért

egyre több tudósítás szól a leszakadásról, az etnikai szegregációról, a dologtalanná válás, az iskolából való kimaradás drámáiról, a társadalmi csoportok közti növekvő feszültségről

¹ A varsói „Öreg Doktor,” Janusz Korczak legendás hőse volt a XX. századi pedagógiának, gyermekvédelemnek. A gyermeki jogok egyik első megfogalmazója, a varsói internátus empátiás vezetője, a növendékeihez a treblinkai haláltáborban, 1942-ben a „méltó halálban” hűséges nevelő jelképe ma minden olyan akarattal, mely a gyermekek és az ifjúság védelmét a szeretet, az elfogadás kontextusában kívánja megoldani.

Általános Iskola (korábban: Általános Művelődési Központ). De még a Napház² is. S ha kitágítjuk a kört, itt a közelben a Deák Diák Iskola, s itt vannak a további, az információk szerint jól működő, a nehéz feladattal birkózó iskolák, a Losonczi téri, a Vajda Péter utcai, a Német utcai iskola hasonló kihívásokkal. E példátlan ifjúságvédelmi bázisok ma hol együttműködnek, hol nem, hol találkozik a krédójuk, hol nem, hol elfogadja őket a helyi ifjúsági szubkultúra, hol nem.

A beszélgetés moderátora *Horváth Judit*, a Nap Klub vezetője volt, aki problémafelvetéssel, kérdésekkel indította a beszélgetést, majd *Szabó András*t, a Kapocs Alapítvány vezetőjét kérte fel gondolatébresztő bemutatkozóra, vitaindítóra.

A szervezők mellett képviseltette magát a már említett Kesztyűgyár Közösségi Ház, több civil kezdeményezés létrehozójaként *Frank Sándor* (MANESZOTA = Magdolna Negyedi Szomszédsgai Tanács, Társak a Teleki Térért). Itt volt az Élj Egyesület és a Négyház Egyesület vezetője, a Józsefvárosi Szociális Szolgáltató és Gyermekjóléti Központ (JSzSzGyK) szakmai vezetője, a csepeli Burattino Iskola vezetője, jelen volt egyetemi oktató és hallgató (a legfiatalabb korosztály képviselőjeként *Balla Lilla*, a Nap Klubban négy éve dolgozó önkéntes, aki az ELTE TáTK mester-szakos hallgatója, s nemzedéke jobbik felét képviselve, elkötelezettségét és szakmai igényességét tudta megmutatni a szociális munkától a kriminológiáig), újságíró, mozgáspedagógus, kórházipedagógus, közoktatási szakértő, s egy másik kerületben dolgozó gyermekvédelmi szakember.

Beköszöntőmben – a személyes érintettség kapcsán – arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy itt, ebben a környezetben, egy gyermekérdekű, a gyermekvédelem, gyermeki jogok kérdéseivel foglalkozó, a korczeni örökséget vállaló szakmai-civil szervezeti műhely szerepe nem lehet más, mint a kalácsban az élesztő: elindítani a folyamatokat.

Bemutatkozásában *Szabó András* arról

a 8 évről beszélt, amióta a Kapocs Alapítvány (Kapocs Ifjúsági Önszolgáltató Szolgálat Alapítvány) korábbi helyszínéről, a Petőfi Csarnokból átkerült a nyolcadik kerületbe, a Mátyás térre. Hogyan látta az akkori utcákon, tereken zajló életet, s milyennek látja

e példátlan ifjúságvédelmi bázisok ma hol együttműködnek, hol nem, hol találkozik a krédójuk, hol nem, hol elfogadja őket a helyi ifjúsági szubkultúra, hol nem

a gyerekeket-fiatalokat ma. Nyolc évvel ezelőtt a szabadság, a szabad beszélgetések, a személyesség, a gyerekekre irányuló erős családi figyelem, a sajátos roma ének- és táncművelés utcai szabad megjelenéseit látta. Nyíltabban, gyors felejtéssel zajlottak az utcai konfliktusok. A gyerekek sokat voltak a tereken, utcákon, a nagyobb vigyázta-óvta a kisebbet, s az anyák figyelme is mindig rajtuk volt. Ma több a hallgatás, a bezárkózás, a kisebb-nagyobb családi, rokoni, szomszédsgai csoportosulás a bezárt ajtók és kapuk mögött. Kevesebb a nyílt ütközés, az emberek bizalmatlanok. Ma, úgy véli, nagy átalakulások zajlanak, de ezeknek az iránya, a kimenetele nem igazán látható, hiszen erősen befolyásolják a megváltozott környezeti tényezőkhöz kívül a jogi-törvényi változások, a folyamatban lévő szervezeti átalakulások, a lakosság változása. Ilyen értelemben talán korai is ez a találkozás.

² Napház – Khamorro Fővárosi Roma Oktatási és Kulturális Központ. Népszínház u. 31.

A Kesztyűgyár Közösségi Ház (KKH) tevékenységét, programjait *Varga Zita*, a Ház gyermekprogramjainak szervezője mutatta be, aki négy éve dolgozik itt. A legnépszerűbb programjaik (Yolo, Z8, Festóműhely, Nyitott Ház) kapcsán arról szólt, hogy saját világukból kiindulva tudják bevonni a gyerekeket, fiatalokat a szabadidős, tehetséggondozó és művészeti tevékenységekbe. A Mentor programban a magántanulói státuszú diákokkal zömében önkéntesek foglalkoznak, és pszichológus is segíti munkájukat, melyet az önkormányzat is támogat. Programjaik a közösségépítés, a lakóhelyi identitástudat megerősítését segítik. Felnőtteknek számítógépes, álláskereső, női közösségi csoportot (Fókusz) is létrehozta. A 0–3 éveseknek a Csengettyű zenei baba-mama foglalkozást kínálják.

Frank Sándor Dankó utcai lakosként, közösségszervezőként aposztrofálta magát, aki jó néhány civil szervezet megálmodója, létrehozója, működtetője. Céljuk, hogy a Magdolna negyed-programok segítségével az itt élők felismerjék, megfogalmazzák a problémákat, s a gettósodás helyett összefogjanak egy olyan környezetért, ahol „menő” jó dolgokat tenni, élni, dolgozni. A szociális-kulturális helyzet miatt az emberek kevéssé mozgósíthatók, bár folyamatosan hoznak létre a felismert igényekre épülő, a szükségletekre válaszoló újabb és újabb civil szerveződéseket (pl. sportudvarokat). Ebben más civil és egyházi szervezésekkel erősítik és jól kiegészítik egymást a Magdolna negyed projektjeibe, pályázataiba kapcsolódva, bár a fiatalok jelenléte nem mindig problémamentes ezeken az új közösségi tereken. Tehetséggondozást is folytatnak. Fontosnak tartják a motivációs rendszer kialakítását

(ami itt sokszor az alma és a zsíros kenyér a sporttevékenységek lehetősége mellett). Sok ötletük van (pl. szabadidős kondi-klub). Beszél a Teleki Tér Egyesületük sikerei kapcsán arról, hogyan válhat egy civil szerveződés az önkormányzat komoly érdekérvényesítő partnerévé. A gondok között a minőségi szakemberek és az önkéntesek hiányát sorolta. Szóba került még a forráshiány, a pályázatok és az EU-s támogatás kérdése.

Az újonnan megnyitott sportudvarok kapcsán a lakosoknak szánt információk szükségét, a lakók kis családi-rokonsági köreikbe zárkózását hozta szóba. Őket szeretnék helyzetbe hozni, kimozdítani, hogy gazdaként viszonyuljanak a környezetükhöz

a környezetükhöz (pl. közösségi kertek). Véleménye szerint van egy nagyobb, csendes többség, s csak egy kisebbség a deviáns.

A Nap Klub tevékenységéről *Horváth Judit* szólt, reflektálva ugyanakkor a már felvetett problémákra, közös gondokra, helyzetekre. A több mint két évtizedes múlttal rendelkező Nap Klub közösségi, szomszédosági tevékenysége jól ismert a helyiek körében, sőt a szakirodalomból a kerület határain túl is. (A krónikás fontosnak tartja megidézni a 2014-ben elhunyt energikus és tapasztalt alapító-vezető, Templom Józsefné /Kati/ tevékenységét, s emléke előtt fejet hajtani.) *Horváth Judit* nem takargatta a nehezedő társadalmi környezet következtében súlyosbodó működtetési gondokat, ami alapján óvott a túlvállalásoktól, a hálózatépítésre és szervezetfejlesztésre terelve kollégái figyelmét. Kifejtette, hogy világos célok mentén kell működtetni a civil szervezeteket, eldöntve olyan kérdéseket, hogy érdekvédő lesz-e a szervezet vagy inkább közösségfejlesztésre vállalkozik.

A Gyermekjóléti Központ vezetője, *Dr. Kurucz Tünde* megjegyezte, hogy az általa képviselt költségvetési szervezet az egyetlen önkormányzati intézmény e tanácskozáson a civil szervezetek között. E különbözőség ellenére közös nevező, hogy klienseik ugyanazok. A szervezet egy részleteiben még nem ismert átalakulás előtt áll, hiszen 2016 január elsejével változik a rájuk irányadó törvény. A tervek szerint összevonják a családsegítő és a gyermekjóléti szolgálatot. Várhatóan kétszintű lesz az ellátás, lesz egy külön hatósági szint, s az összevont GyJSz-CsSK. Nem küzdenek források és erőforrások hiányával, de a kerület sajátosságai adódóan magas esetszámokkal dolgoznak. Családgondozói létszámuk 16 fő.

Az Élő Egyesület rövid történetét, tevékenységét *Bihari Levente*, az Űrvadásereg Dobozi utcai hajléktalan férfitársulatjának lelkesze vázolta debreceni megalakulásától, 2003-tól napjainkig, új színekkel gyarapítva az eddig hallottakat. Ők a „halat adj” tevékenységtől a „hálót adj” tevékenységek felé haladnak, mely Kárpátaljára is kiterjedt. Hangsúlyos a dropprevenció, a börtönpasztoráció, az ifjabb nemzedék, az új generáció megszólítása. Figyelnek a szervezetfejlesztésre, a hiányterületeket célozzák meg. A finanszírozás romlását 2007-től datálta. Az erőt, a lehetőségeket az összefogásban látja.

A Magdolna Negyed Program elindulása után alakult Négyház Egyesület vezetőjének, *Budaházy Gusztávnak* bemutatkozója elmaradt, de más nyilvános fórumokból ismert több helyi kérdésben is szókimondó, civil érdekérvényesítést ki-harcolni törekvő, kemény véleménye. Több közös akciójuk volt a Magdolna Negyed Projektek kapcsán más civil szervezetekkel, köztük a Nap Klubbal is.

A bemutatkozásokat követő kötetlen beszélgetés keretében többen aggódtak a gyermekvédelmi rendszer szervezeti átalakítása miatt, hiszen szerintük a központosítás növeli a bürokráciát, s távolítja a klienseket. Gond, hogy a gyermekvédelem későn reagál a problémákra, nincs alacsony küszöbű ellátás; a szakellátásba utalás is lehet jó megoldás, de differenciáltabban kellene alkalmazni. Ezt a vélekedést erősítette meg a másik kerületben dolgozó iskolavezető és gyermekvédelmi szakértő

a központosítás növeli a bürokráciát, s távolítja a klienseket

is. Többen érzékletes példákkal ecsetelték a helyi szubkultúra és életforma sajátosságait a körzetben. Ebben a képben megjelent az értékrendek és kultúrák különbsége, a

családok korábban is említett bezárkózása, bizalmatlansága, a közösségi terek használatában sokszor megmutatózó gondatlanság vagy közöny.

Az együttműködésre, a rendszeres információcserre szükségességére mindenki igent mondott. Ellenérvként elhangzott, hogy a fiataloknak nincs belső biztonsága és pozitív külső mintája, mások a tájékoztatói szokásaik. A jelenlévők egyetértettek abban, hogy a civil szervezetek feladata segíteni, hogy a „nem jó itt lakni, nem jó itt cigánynak lenni” életérzés, élethelyzet megváltozzon, és a hálózatosodás megvalósuljon. A vita résztvevői megegyeztek, hogy a későbbiekben is megosztják tapasztalataikat. Az újságíró a megannyi, különösképpen is tipikus egyedi eset leírására, összegyűjtésére, publikálására ösztönzött.

A megalapításának 125. évfordulós ünnepére készül Magyar Pedagógiai Társaság társadalmi-szakmai elismertségét, szervező energiáit, sajtókapcsolatait, honlapját, egyéb elektronikus felületeit ajánlotta fel a nyilvánosság rendszeres tájékoztatására, az együttműködés eszméjének ébrentartására.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Köszönjük szerkesztőbizottságunk leköszönő két tagjának, Nyíri Kristófnak és Vass Vilmosnak a munkáját, és a jó együttműködés reményében köszöntjük a helyükre lépő új tagokat, Kraiciné Szokoly Máriát és Mátrai Zsuzsát.

Amikor a lap hátoldalára a Magyar Pedagógiai Társaság megalakulásának 125. évfordulójához kapcsolódó korabeli szöveget kerestem, hogy az idei évfolyamot ezen az oldalon az intézményesült magyar polgári közoktatás egy-egy történelmi korszakának felidézésével köszöntsük, szinte rögtön az idézett szövegre bukkantam: Fülöp Árpád főgimnáziumi tanár beszámolójára a Csíksomlyói Római Katolikus Főgimnázium 1890–91-ik évről számot adó értesítőjében. (http://epa.oszk.hu/02600/02631/00014/pdf/EPA02631_gimnaziumi_ertesito_1891.pdf)

(A szerző a csíksomlyói, majd az ungvári főgimnázium tanára (1863–1953) a 18. századi csíksomlyói passiók – melyeket az iskola diákjai adtak elő – első elemzője és kiadója, költő, drámaíró.)

Nem is keresgéltem tovább, hiszen számomra az írás több vonatkozásban is megtetszett: jó minőségű pedagógiai szöveg, én pedig túl sok évkönyvet olvastam az elmúlt évtizedekben ahhoz, hogy ne legyen ez önmagában érdem. A szülőket és a diákokat szólítja meg és tájékoztatja egy fontos, aktuális kérdésben, külön felhívva a figyelmüket, miről és hogyan kell dönteniük az új szabályozás következtében (a teljes írás 9 oldal), és mindezt egy valódi évkönyv első írásaként. Ritkán fordul elő, hogy egy iskola a honlapját valóban a szülőkre, az olvasókra gondolva készítse el, s ha tudni-

valókat közöl, egyúttal az eligazodásban is segítsen, igényes, érdekes háttérelmzéssel. S mindehhez ráadásként még az is kiderült, hogy a szerző a tanulmány írásakor 28 éves, vagyis nagyon fiatal, harmadik éve tanít, miközben az iskola igazgatója, Imets F. Jákó, aki a kötetet jegyzi, maga is tudósemler, de volt bátorsága fiatal tanárára egy efféle jelentős szakmai feladatot bízni, s az ő írását tenni az évkönyv elejére. Nekem az az alapélményem, hogy igazgatóim kötelességüknek gondolták a reprezentáció minden helyzetében vállalni, kisajátítani a közszereplést. (Az írást csak azért nem hozhatom szóba, mert e tekintetben igazgatóim felől nem volt tapasztalatom.)

S akkor még a lényegről, az írásban tárgyalt reformgyűről, s annak bemutatási módjáról nem is szóltam. Bár azt gondolom, annak érdekessége, személete és minősége teljes összhangban van az eddig említettekkel. Vagy éppen szoros összefüggésben.

Az elbeszélrt reformtörténet jelen közoktatási helyzetünkben, köznevelési állapotaink szerint kissé úgy hat, mintha a mai Nyugati pályaudvart 1891-es képevel vetnének össze. Bár azért az egykori vasszerkezet jobban állta az időt, mint az egykori intézményi struktúrák. Amiknek persze nem is kellett megmaradniuk, de az üzemmód minősége, a szervezeti kultúra, a pedagógiai-intézményi szellem tartása örökölhető lett volna. Vagy rekonstruálható. Felidézhető. Megtanulható. Tanulmányozható.

Természetesen az Értesítőtől nem csak Fülöp Árpád tanár úr dolgozata érdemel említést.

Nincs itt helye az Értesítő elemzésének, csak kiemelnék néhány elemet. A tanári óraszám heti 19 óra. Az igazgató az egyik értekezleten távoli magyar iskolák tanárainak dolgozatait ismertette. Az iskolában van dalárda (kórus) és zenekar. És természetesen önképzőkör, melynek egyik „mozgalma” Rudnyánszky Gyula *Költemények Mátyás királyról* című 1890-ben megjelent kötetének beszerzése volt 80 példányban, s levélváltás a költővel. („Rudnyánszky különb volt az összes korabeli Arany és Petőfi epigonnál, kik hírré, polcra vergődtek, s több talán még Komjáthy-nál, Reviczky-nél is.” – Ady) „A kör járatta a Magyar Salont, Magyar Szemlét és Vasárnapi Újságot; a m. t. Akadémiától ajándékképpen kapta az 'Akadémiai Értesítő'-t” „A megtartott 1 alakuló és 10 rendes gyűlésen 59 prózai és verses dolgozat volt felolvasás és bírálat tárgya. A benyújtott művek közül 32 nyert felvételt a körnek 'Haladás' cz. érdemkönyvébe” (A iskola könyvtárába 22 lap és folyóirat járt.) S végezetül, ha már úgyis javában tavasz lesz, mire ez a téli lapszám az olvasókhöz kerül (de az iskolákba csak elvétve, hiszen a Klik inkább akadályozza, mint ösztönzi a lapmegrendelést), következzen a növény-észlelet aktuális adatsora az 1890-es csíksomlyói tavaszról („Márczius első hete is téli jellegű, de már közepén olvad a hó s utolsó napjaiban a kikelet kezd nyilatkozni.”):

b) A v i r á g z á s kezdete a következő növényeknél észleltetett: márczius 24-én hóvirág; április 1. paponya; 8. ibolya; 16. mocsári gölyahír; 20. kankalin; május 1. meggy, körte, szilva és alma; 7. gyöngyvirág, borostyán; 10. liliom; 27. bazsarózsa, jun. 1. rozs; 3. csipkerózsa, tulipán, nárczis; 5. bodza, akác; 12. lapdarózsa; 22. búza; 26. jázmin, borsó.

2016. március 20.

Takács Géza



Budapest, Teleki Blanka Gimnázium 2016. február 19.

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

A görög nyelv ügye gymnasiumainkban.

(A szülők s a tanuló ifjuság figyelmébe ajánlva.)

(...) Az 1889-ik évi költségvetés tárgyalása alkalmával Csáky Albin gróf, vallás- és közoktatásügyi miniszter (...) válaszolván Fenyvessy Ferencz képviselőnek a gymnasium görög tanulmányok megszüntetése tárgyában benyújtott indítványára, kijelentette, hogy czélja a középiskolákat egységes alapokra fektetni, mely törekvésnek első áldozata valószínűleg a görög lesz. Ezután megindult a reformot előkészítő munkásság. Nehogy ez ügyben megfontolatlan lépés történjék, a miniszter, mielőtt végleg határozott volna, rendre kikérdezte a szakkörök véleményét. Első sorban a közoktatásügyi tanács elé kerültek a következő kérdések: Minő okok szólnak a görög nyelv megtartása vagy elejtése mellett? Egészen ejtessék-e el a görög vagy csak óraszámra kevesbüljön, vagy tanítása csak némely gymnasiumokra szorítkozzék, avagy rendkívüli tárgygyá tétessék? Kiküszöbblés esetén mily tárgyak képezzék a pótló tanfolyamot? (...) Időközben az országos tanáregyesület központi választmányja is nyilatkozatra hívta fel a vidéki tanári köröket. Habár a körökben az ügy előadói a görög nyelv mellett törtek lándzsát, mégis a szavazatok végleges eredménye azt bizonyította be, hogy a gymnásiumi tanárok többsége nem idegenkedik a reformtól. (...) Számba is vette a tanárok magatartását a miniszter, mert az 1890. januárjában az országházban folytatott görögnyelvi vita alkalmával elégedetten hivatkozott a tanárok többségének véleményére. Vita közben Asbótlí és Schwarz Gy. képviselők adtak legtalpraesettebb kifejezést a kérdésben immár kidomborodott elmentés nézeteknek. (...) A napi sajtó is mind sűrűbben emelte fel szavát s a középiskolai tanügyi lapok éber figyelme folyton a görög nyelv ügyére irányult. A férfias magatartás, melyet Volf György tanár, a „Tanáregyesületi Közlöny” szerkesztője a reform ellen, és Jancsó Benedek tanár, a „Középiskolai Szemle” szerkesztője, a reform mellett kezdettől elfoglalt, – a mozgalom iránti érdeklődést nagyban fokozta a vidéki tanárok közt. (...) Még a Kisfaludy-társaság felolvasó-asztalág is elhatott a mozgalom hullámverése. (...) Természetes, hogy nem nézhette szó nélkül a mozgalmat a budapesti philologiai társaság sem, mely első sorban a görög-latin irodalmi tanulmányok mivelése és terjesztése céljából szerveződött. (...) Mielőtt a törvényjavaslat végleges alakot nyert volna, Csáky Albin miniszter 1890. márczius 24, 25-re és 26-ra görögnyelvi értekezletet hívott össze, melyre mély tapintattal, az ellenkező nézetten levők sorából is többten hivatalosak voltak. Az értekezlet hevesen folyt le; 1-ső és 2-ik nap legtöbbször ellenezték a miniszter tervét, s midőn ez ki nyilatkoztatta, hogy szándékától elállani nem fog s egyúttal a 3-ik napi tanácskozás tárgyául azt a kérdést tűzte ki: miféle tárgy lépjen a görög helyébe, lehetőleg oly módon, hogy az intézkedés által a reálisiskola és gymnasiumok közelebb jusson egymáshoz: a hevesebbek (...) kijelentették, hogy a további tanácskozásra meg nem jelennek. (...) A javaslatot a képviselőház közoktatásügyi bizottsága, a képviselőház s a főrendiház némi módosítással rendre elfogadta s szabatos stílusba öntve, 1890. június 24-én szentesített az új törvényt. (...) A kormány az autonom hitfelekezeti (...) középiskolák fentartóinak tetszésére bízza a törvény elfogadását vagy mellőzését, – mi a reform kíméletes és mérsékelt irányát mutatja. A törvény megalkotása után a minisztériumban hozzáfogtak a végrehajtás előkészületeihez. Az 1890/91-es tanévben életbelépett rendelet eredménye kielégítőnek mondható. A miniszter közvetlen vezetése alatt álló gymnasiumokban a V. osztályos tanulók 36 százaléka, – ott, hol a görögöt helyettesítő tárgyra berendezkedtek, az V. osztályos tanulóknak 26 százaléka választotta az új irányt. (...)

