

ÚPSZ

# ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 9–10.



2013

# Új Pedagógiai Szemle

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata

Szakmai közreműködő:

Magyar Pedagógiai Társaság

## Főszerkesztő

Takács Géza

## Munkatársak

Bozsik Viola szerkesztő

Gyimesné Szekeres Ágnes olvasószerkesztő

Juhász Zsuzsanna olvasószerkesztő

Takács Brigitta szerkesztőségi titkár

## Szerkesztőbizottság

Halász Gábor elnök

Gloviczki Zoltán

Horváth Zsuzsanna

Kállai Mária

Mészáros György

Turi Katalin

Vass Vilmos

## Grafikai tervező

Pattantyus Gergely

## Szerkesztőség

1055 Budapest, Szalay u. 10–14. VI. 643.

Tel: (06) 1 235-7256

E-mail: [upsz@ofi.hu](mailto:upsz@ofi.hu)

Internet: [www.ofi.hu/upsz](http://www.ofi.hu/upsz)

Kiadja az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Kiadói és Kommunikációs Központja

Igazgató: Pálfi Erika

Felelős kiadó: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.

Hírlap Üzletága

(1008 Budapest, Orczy tér 1.)

Előfizethető a szerkesztőség címén

Előfizetési díj egy évre 3600 Ft

Folyóiratunk egyes számai kaphatók

a szerkesztőségben.

A nyomás a CREW Nyomdában készült

(1161 Budapest, János utca 175.)

Felelős vezető a nyomda igazgatója

Terjedelem: 8 ív

Készült 1200 példányban

HU ISSN 1215–1807 (nyomtatott)

HU ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

Készült a Szerif Kiadói Kft. gondozásában

# TARTALOM

A képekről (Takács Géza)

## Látószög

„Olyan hely, ahol jó élni” – Beszélgetés Hardi Titusszal a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumról  
(Takács Géza) ..... 5

## Műhely

**Kaposi József:** A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013) ..... 14

**Pálvölgyi Krisztián:** A Bologna-folyamat implementációjának komplex értelmezési kerete ..... 38

**Szabó Zoltán András – Fehérvári Anikó:** A közoktatás fenntartói és finanszírozási  
változásai a jogszabályok tükrében (2010–2013) ..... 51

## Értelmezések, viták

**Jakab György:** Egy ellentmondásos tantárgy margójára ..... 74

## Elbeszéletlen történetek

**Spira Veronika:** Az osztály iskolát kerül (3. rész) ..... 78

## Pedagógiai jelenetek

Debreczeni Tibor búcsúfélépése Nagykőrösön (**Hargita Péter, Czékmány Szandra**  
**Csizmadia Sándor, Debreczeni Tibor** írásai) ..... 92

## Kitekintés

**Simon Tünde:** Jó gyakorlat Kambodzsában  
Pour un Sourire d’Enfant (Egy gyermek mosolyáért) ..... 98

## Szemle

**Suzanne Vallières:** Pszichotrükkök; **Anthony DeBenet – Lawrence Cohen:** Hancúrozni jó  
(Peer Krisztina, Bánfi Balázs, Földes Petra, Szél Dávid) ..... 110

**Joachim Armbrust:** Testvérvizsály (H. Horváth Zsuzsanna) ..... 120

Abstracts ..... 123

Napló (Bozsik Viola) ..... 125

Szerkesztői jegyzet ..... 127

B4: **Halász Margit:** A láthatatlan fiú – Gárdonyi Géza emlékére

## Számunk szerzői

**Bánfi Balázs ■ klinikai**

**gyermek-szakpszichológus rezidens**

Zuglói Nevelési Tanácsadó,

**megbízott egyetemi tanár**

Károli Gáspár Református Egyetem Állam-  
és Jogtudományi Kar

**Bozsik Viola ■ szerkesztő**

Új Pedagógiai Szemle, Budapest

**Czékmány Szandra ■ óvodapedagógus hallgató**

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző  
Kar, Nagykőrös

**kántor,**

Ceglédi Református Nagytemplom

**Debreczeni Tibor ■ drámapedagógus,**

**rendező, előadóművész,**

**címzetes főiskolai tanár,**

Károli Gáspár Református Egyetem

Tanítóképző Főiskolai Kar, Nagykőrös

**Dr. Fehérvári Anikó ■ tudományos főmunkatárs**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Kutatási, Elemzési, Értékelési Központ,

Budapest

**Földes Petra ■ tanár, mentálhigiénés szakember**

Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

**Halász Margit ■ író**

Budapest

[www.halaszmagit.hu](http://www.halaszmagit.hu)

[www.facebook.com/halaszmagit](https://www.facebook.com/halaszmagit)

**Hardi Titusz OSB ■ bencés szerzetes,**

iskolaigazgató,

Pannonhalmi Bencés Gimnázium

**Hargita Péter ■ főiskolai tanár, karvezető**

Károli Gáspár Református Egyetem

Tanítóképző Kar, Nagykőrös

**H. Horváth Zsuzsanna ■ doktorandusz**

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Nevelés-  
tudományi Doktori Iskola

**Jakab György ■ tudományos munkatárs,**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Tartalomfejlesztési és Módszertani Központ,

Budapest

**Dr. Kaposi József ■ főigazgató**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI);

**egyetemi docens**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet

**Pálvölgyi Krisztián ■ kutató-elemző**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Budapest

**Peer Krisztina ■ szociálpedagógus,**

**pszichológus, pszichológiatanár**

Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete,

Újpalotai Családsegítő Szolgálat

**Simon Tünde ■ doktorandusz**

Szegedi Tudományegyetem,

Neveléstudományi Doktori Iskola;

**munkatárs**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Pedagógiai Szakmai Szolgáltatási

Központ, Budapest

**Spira Veronika ■ ny. gyakorlóiskolai vezetőtanár**

Budapest

**Szabó Zoltán András ■ kutató-elemző**

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Kutatási, Elemzési, Értékelési Központ,

Budapest

**Szél Dávid ■ családi és párkapcsolati tanácsadó**

**szakpszichológus**

Apakanapé szakpszichológusa, Budapest

**Takács Géza ■ tanár, főszerkesztő**

Új Pedagógiai Szemle, Budapest



„Olyan hely, ahol jó élni”

## Beszélgetés Hardi Titusszal a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumról (Takács Géza)

– A Pannonhalmi Bencés Gimnázium mintha ugyanolyan csendben dolgozna, mint amikor rejtőzve, láthatatlanul kellett dolgoznia. Az apátság szellemi, morális és kulturális központ, folyóirattal, kiadóval, tudományos műhellyel, konferenciákkal, s persze turisztikai látványosság is, dinamikus, aktív, attraktív piaci szereplő sajátos termékeivel. Mindez tudható, de a gimnáziumról, a háromszáz fiú különös életéről szinte nem hallani, nem tudni semmit. A honlap is elég szűkszavú. Szándékos ez, vagy mi a magyarázat? Hiszen aligha van túl sok tiszta fiúiskola Magyarországon, aligha van másutt olyan bentlakás, ahonnan csak havonta lehet „szabadulni.”

– Az oktató-nevelő munka nem igényel nagy látványosságot. Eredményeinket nagyon finom, érzékeny belső történések folyamatában érzjük el. A külvilágnak túlságosan kitett kirakatélet visszariasztaná a középiskolás diákjainkat. Félnék attól, hogy valamilyen külső képnek akarnának megfelelni, és nem olyan magatartásformákat vennének fel, amelyek belülről fakadnak. Mivel kimondottan értéknek tartjuk a nyugodt, kitartó, összeszedett munka lehetőségét, ezért vigyázunk arra, hogy a külvilág miként jelenik meg a Vár falain belül.

1500 évvel ezelőtt Szent Benedek úgy fogalmazott, hogy a monostorból sosem hiányoznak a vendégek. Ez Pannonhalmára fokozottan igaz: találkozási hely. Tudatosan döntött úgy, hogy nyitott akar lenni a világra, azzal párbeszédet folytat. Azt tapasztaljuk, hogy vágnak az emberek az olyan helyre, ahol meghallgatják őket, ahol kíváncsiak véleményükre, és ahol a csendben reflektálhatnak saját életükre. Diákjaink találkoznak a hozzáink sokfelől érkező emberekkel, művészekkel, írókkal, előadókkal, keresőkkel. Izgalmas pillanatok ezek: a nagybetűs életre készülők az onnan érkezőkkel intenzív, ugyanakkor védett keretek között találkoznak.

Növendékeink havonta egyszer utaznak haza, ez lehetővé teszi számukra azt, hogy ne csak egy átutazó állomásnak tekintsék pannonhalmi éveiket, hanem a növekedés, gyarapodás, belső gazdagodás idejének, amikor a maga teljességében élük meg az életet, és nemcsak egy átmeneti, tanulással eltöltött életszakasznak tekintik.

– *A gimnázium hetvenéves, tulajdonképpen fiatal iskola, a bencések tanító tevékenysége Pannonhalmán pedig ezeréves. Hogy vetül egymásra ez a rövid, bár eléggé hányattatott iskolatörténet és a történelmi tradíció?*

– A Pannonhalmi Bencés Gimnázium szervesen született az azt megelőző ezeréves bencés oktatásból. Mi iskolánk alapítását az apátság 1996-os alapításáig vezetjük vissza. És azt is tudjuk, hogy 1939-ben valami újat teremtettek a bencések Pannonhalmán.

Nagyon gondos tervezés előzte meg a mai iskolánk indítását. Egyrészt Angliából hozták magukkal a rendtársak az angol college mintáját, másrészt *Montessori* reformpedagógiája hatott rájuk. Ezek találkoztak az ezeréves bencés hagyományokkal, amikor a diákotthon és gimnázium legszorosabb egységét álmodják meg, ahol tudatosan figyelnek kezdettől arra, hogy a szellem, lélek és test egyszerre, együtt, harmonikusan fejlődjön a középiskolás évek során.

Sokan egyszerűen tekintélyelvűnek gondolják a bencés nevelést, holott maradandóan adaptív. Mondok erre egy egyszerű példát: a *Regula* szerint az apátnak mindent úgy kell meghatározni, hogy legyen, ami után az erősek vágyódnak, de a gyengék se riadjanak vissza. Ennek az apát-szerzetes kapcsolatnak felel meg iskoláinkban a tanár (osztályfőnök, prefektus, igazgató)-diák viszony. Mi gyermekközponturn iskolaként határozzuk meg magunkat, ahol a tudást tanítványaink *érettségéből* és befogadókészségéből kiindulva közvetítjük. A tanárnak mindent úgy kell megfogalmaznia, hogy legyen, ami a legokosabb, letehetségesebb diáknak is kihívás, de annak se menjen el a munkakedve, aki nehezebben boldogul az adott tárggyal.

– *Milyen emlékeket őriz a végzett diákokról?*

– Tizennégy éven át voltam osztályfőnök és prefektus, azaz diákotthoni nevelőtanár. Diákjaimmal együtt éltem, végigkísértem őket az első beköltözéstől az érettségi vizsgáig. Egy pannonhalmi osztály annyira összekovácsolódik az itt töltött négy-hat év alatt, hogy ez kikerülhetetlenül elkíséri diákjainkat életük végéig. Diákjaim jelentős részével szoros kapcsolat maradt az érettségi után is. Amikor házasságkötésre kerül sor, rendre meghívják az esküvőre, többnyire én adom össze őket. Nem véletlen, hogy amikor diákjainkat megkérdeztük, szerintük milyen szlogennel reklámozhatnánk iskolánkat, akkor a legtalálóbba a következő volt: „Ez nem csak négy évre szól”.

Tavaly volt az ötvenedik születésnapom. Az egyik szombaton az első osztályomból vagy négyen-ötven családotstul meglátogattak – még semmire se gyanakodtam, ilyen máskor is előfordult már. Aztán másnap a mise előtt látom, hogy sorra érkeznek, na akkor már gyanítottam, hogy valami köszöntésféle lesz ebből. Mire véget ért a szentmise, már az osztály nagyobbik része ott volt a bazilikában, családotstul. Lementünk a Viatorba, az apátság új

éttermébe, ahol már minden elő volt készítve. A köszöntő szavak után ajándékot is kaptam. Mondták: nézzem meg! Kibontottam és láttam, egy CD, *A kis herceg*. Milyen kedvesek, figyelmesek, gondoltam magamban, egyik kedvenc írásom, és autóban még időm is lesz meghallgatni. De nézzem meg jobban, szóltak. Akkor vettem észre: az eredeti, szerzői grafikák alapján készítették el a borítót, az első, a hátsó és a belső lapokat. A szöveget ők mondták fel, szépen felosztották maguk között, és mindenkinek jutott egy-egy fejezet, egy-egy felolvasandó rész. A borító hátulján pedig a következőket találtam: „Drága Titusz atyának, a kis hercegnek – a rókáktól, akiket megszelídített.” Ez a vallomás minden elképzelhető ajándéknál többet jelentett nekem. Huszonkét évvel korábban, amikor megérkeztek Pannonhalmára, esténként *A kis herceget* olvastam nekik...

– *Ha összehasonlítja saját diákéveit a hetvenes évekből, a halott hetvenes évekből, a pannonhalmi diákok mai életével, kinek van jobb sora, ki érzi jobban magát a bőrében, melyik generáció talál jobb ellenfelekre, akikkel viaskodva magára találhat?*

– Talán átláthatóbb, világosabb volt a hetvenes évek világa. Akkor tudtuk: a hatalom a Párt kezében van, megkérdőjelezhetetlenül. Elképzelhetetlen volt számunkra, hogy ez valaha is lehetne másképp. A keretek egyértelműek voltak, szerette az ember vagy nem, lehetett tudni, mihez kell tartania magát. A mai diák sokkal nagyobb bizonytalanságban él, sokkal több ismeretlen tényezővel kell számolnia. A változások sebessége miatt többnyire nem is győzi az alkalmazkodást, a világ kiszámíthatatlan lett számára. Talán ezért is annyira fontos számukra Pannonhalma, mely fejlődésében is kiszámítható, biztos pont marad az életükben.

– *A farsangi bálon, ha van ilyen, vagy az osztálybulin, ha van ilyen, kivel táncolnak a bencés diákok?*

– Osztálybulira leány testvérosztályt igyekeznek hívni, ami vagy sikerül, vagy nem. Esetleges, hogy szerveznek-e ilyet vagy sem. Farsangkor nem jellemző, hogy táncoljunk. Viszont fergeteges farsangi multság van egy héten át. A végzős osztályok diákjai alkothatnak pártokat, és négy napjuk van megnyerni a diákság szimpátiáját. A legkülönbözőbb pártok a legkülönbözőbb programokkal állnak elő, hihetetlen kreativitás mutatkozik meg ilyenkor. A végén az iskolaközösség királyt választ egy egész napra, amikor is a király átveszi a hatalmat az igazgatótól, aki ünnepélyesen megkoronázza egy kalappal – *Kováts Arisztid*, az iskola első igazgatójának a kalapjával – a legtöbb szavazatot kapott párt jelöltjét.

Sok izgalmas farsang jut eszembe, az elmúlt évek egyik legeredetibbe az volt, amikor a cigány párt nyert. Az esemény külön szépsége volt, hogy abszolút farsangi keretek között hozta közel a cigány kultúrát ez a lelkes diák csapat. Előítéletektől a mi iskolánk sem mentes, a hozzánk érkező fiúk hozzák a magyar értelmiségi átlagot, mégis annyira rokonszenvesek lettek, hogy a „sukár” (szép) cigány párt nyert. Felejthetetlen epizód az is, amikor két tanárnőt beöltöztettek cigány asszonynak. Amikor bejöttek az igazgatóiba, annyira hitelesen játszottak, hogy percekbe telt, mire rájöttem, kik állnak velem szemben. A záróbulin pedig fergeteges cigány muzsikának örvendett az egész iskola.

– A kamasz lázad, s gondolom, a bencés gimnázium a maga zárt világával a lehető legtöbb alkalmat kínálja a lázadásra, a tagadásra. Így van-e ez, s hogyan kezelik a lázadó fiataljaikat? Mennyire lehetnek szabadok? Nem akarnak-e menekülni?

– A kamasz lázadása rendjén van, számolunk vele. Megvan ennek is a maga ideje, igyekszünk a helyén kezelni. A lázadást mindannyian megszenvedjük, a diák, aki rosszul érzi magát a bőrében, a nevelő, aki szeretne segíteni, de a sündisznó tuskés felével találkozik és sebes a keze a sok szúrástól, végül a szülő is, aki sokszor már semmit sem ért az egészből. Ilyenkor könnyen kapunk ilyen mondatokat: „Atya, én Pannonhalmán vesztettem el a hitemet.” Vagy: „Miért kéne nekem asztalhoz ülni, miért nem tanulhatok fekvé az ágyon, nekem úgy jobban megy!” Ilyenkor mindent képesek megkérdőjelezni, lényegest és lényegtelenet is. Aztán el kell jönnie a kegyelem idejének, amikor valahogy mégis helyre rázódnak a dolgok, egyszer csak elfelejti a diák, hogy neki most lázadnia kellene, és egy beszélgetés közepén találja magát a prefektusával, az élet értelméről társalog békésen, nagy bizalommal a szívében.

– Kik kerülnek a gimnáziumba, azok, akik csendesek, jámborak, istenfélők, szinte papnak valók, ahogy mondani szokták, vagy azok, akiket épp a bencés rend, a zárt világ erejével szeretnének a szülei megszelídíteni?

– Egyik sem a célközönségünk. Nem vagyunk kieszeminárium, mindig gyanakodva fogadjuk, ha azzal hozzák a szülők a gyereket, hogy papnak készül. És nem kisebb gyanakvással fogadjuk, ha a szülő tőlünk várja neveletlen gyermeke megregulázását. Azok kerülnek az iskolánkba, akiket valami megfogott, megragadott Pannonhalma légköréből. Akikben látjuk az elszánást, hogy igen, itt akarnak élni, ezen falak között, itt akarnak barátokat szerezni. Nagy elhatározás kell ahhoz, hogy valaki pannonhalmi diák lehessen. Enélkül nagyon gyorsan visszariad, vagy pedig kirúgatja magát, ha a szülők az akarata ellenére „tették be” a kollégiumba.

– Milyen látható, érzékelhető jeleket visel a pannonhalmi gimnázium diáksága, rajtuk van-e ugyanúgy a digitális bélyeg, éppoly tanácstalanok és magabiztosak, mint más iskolák diákjai, éppúgy másként olvasnak, másként értenek, másként tájékozódnak, másként érznek az önök diákjai is? Hogyan kezelik ezt a hagyományok felől, lehet-e, kell-e, szabad-e modern iskolának lennie a bencés gimnáziumnak?

– Csakis modern iskola lehet a huszonegyedik század bencés iskolája. Tíz évvel ezelőtt még nem lehetett a diákoknál mobiltelefon, ma mindenkinek van. Öt éve nem lehetett náluk laptop. Jelenleg a tizenkettedikeseknél lehet, most készül a DÖK bevonásával a laptop-szabályzat, néhány év múlva az órán bizonyára számítógépen fognak jegyzetelni. A digitális generációval számolnunk kell. A mi feladatunk annak megtanítása, hogy értelmesen használják az új eszközökben rejlő lehetőségeket, és ne váljanak rabjává. Mondok erre egy példát: a mobiltelefon-szabályzatunk szerint a diákok 14-16 és 19-21 óra között használhatják telefonjukat. Ha viszont órán megszólal, vagy a délutáni tanulási időben



használja, vagy éjszaka játszik vele és lebukik, akkor elveszük. Tanulja meg: mindennek megvan a maga ideje!

Ha valahol, akkor az olvasottság terén érzékelünk változást a hozzánk igyekvő gyerekeknél. Húsz évvel ezelőtt a felvételinél még komoly olvasásélményekről számoltak be, most már örülünk a szóbelin, ha valaki a Harry Pottert végigolvasta. Annál jobban értékelem a kollégák munkáját, amikor azt látom, hogy kis hetedikesek falják a könyveket, és a diákkönyvtár nem győzi kiszolgálni jobbnál-jobb szépirodalommal őket. Ilyenkor büszke vagyok az iskolánkra.

*– A gimnáziumban kötelező feladat lett a közösségi szolgálat. Újdonság-e ez önöknél, vagy korábban is volt már valamilyen formában? Hogy oldják meg, milyen feladatokat találtak a fiataloknak?*

– A közösségi szolgálaton csak mosolyogtunk. Nincs vele más tennivalónk, mint adminisztrálni azt, amit egyébként is csinálunk. Konyhai szolgálat, szelektív szemétyűjtés, lakott, tágabb környezetünk rendben tartása, idősek látogatása a szociális otthonban, hosszasan sorolhatnám. Talán egyetlen előnye a hivatalossá vált közösségi szolgálatnak az lesz, hogy ezek után senki sem úszhatja meg, senki sem maradhat ki belőle.

*– Szoktak-e diákokat küldeni az igazgató úrhoz, mert a tanárok már nem bírnak vele, és szokott-e az igazgató úr kiabálni?*

– Rendkívül ritka, hogy diákok küldenek hozzám. Egy kezemen meg tudom számolni, hányszor fordult elő, mióta igazgató vagyok. Ha mégis beküldenek hozzám valakit, akkor sohase kiabálok. Először meghallgatom a diákokat, utána a kollégát, és közösen eldöntjük, hogyan kezeljük a kialakult helyzetet. „Hétköznapi” nevelési helyzetekben fordult elő velem az, hogy kiabáltam, ma inkább mosolyogva tekintek vissza ezekre az esetekre.

A tanároktól azt várom el, hogy ők oldják meg helyben, az osztályteremben a kialakult konfliktusokat. És ez működik, tudják: az iskolavezetés megbízik bennük, nincs kézi vezérlés, szabadságot kaptak munkájuk végzésére. Nagy felelősséggel jár ez a lehetőség, ezt tudják, és nem élnek vissza vele.

*– Járnak-e a diákjaikkal táborba?*

– Igen. Év közben és a szünetekben is. Tanítási időben három alkalommal megyünk el Pannonhalmáról: az évkezdő, összerázó, megérkezést elősegítő rekollekcióra, a nagyböjti lelkigyakorlatra és a háromnapos tavaszi osztálykirándulásra. A rekollekcióra, lelkigyakorlatra nem kell minden osztálynak elmennie. Az a tapasztalat, hogy ha legalább az iskola fele elmegy, az itt maradóknak is nagyon jó dolguk van. Sajátos, mély csend van ilyenkor az épületben, és a hétköznapihoz képest szokatlanul sok tér, ami segíti a befelé fordulást. Az osztályok többsége elutazik, nekik az adatik meg, hogy kívülről, kicsit eltávolodva tekintsenek rá pannonhalmi mindennapjaikra. A klasszikus nagy táboroknak az ideje azonban a nyár. Minden osztálynak más és más története van ezen a téren, mely

erősen függ az osztályfőnök, prefektus személyétől. Én mindig csónaktúrát szerveztem az osztályaimnak. Győrben van egy csónakházunk a Mosoni-Duna mellett, legalább tízszer tettem meg diákjaimmal a Rajka–Győr távot. De a Tiszától a Rábáig hazánk többi folyóján is megfordultam, gyönyörű tájakon, és minden alkalommal azt éltem át, milyen nagyszerű ügy teljesíteni a kötelességemet, hogy abban egyúttal a legnagyobb örömeimet lelem. Ilyenkor nyílik alkalom a fiúkkal őszinte, egyszerű, hosszú beszélgetésekre. Míg én a vizes sportok rajongója vagyok, addig más kolléga kerékpározni viszi az osztályát nyáron. A mostani 11. A osztály azt tervezi, miután a fél országot már bebarangolták, hogy augusztus végén Rómába bicikliznek, és onnan érkeznek majd az évkezdésre.

– *Ön Maghreb címmel tart szakkört. Honnan ez a sajátos érdeklődés, hogy fogadják a diákok, s mit jelent a szakköri munka?*

Gyermekkorom meghatározó élménye volt az az öt év, amelyet Algériában töltöttünk annak köszönhetően, hogy édesapám 1973-ban Algériában kapott munkát. Addig soha nem tapasztalt szabadságban éltünk, kitérült előttünk a világ. Egyszerre talákoztam az arab, pontosabban az algériai és a francia kultúrával. A független Algéria létrejötte után tizenegy évvel érkeztünk az észak-afrikai országba. Hihetetlenül fiatal ország volt korát és lakosságát tekintve egyaránt. A francia hatás még mindenhol érezhető volt, franciául mindenki tudott, a tanult emberek pedig választékosan beszéltek. Francia iskolába jártam öt évig, de sok barátom lett a helyi lakosság köréből is. Ötvenedik születésnapom alkalmából visszamentem gyermekkorom városába, Constantine-ba, ahol fantasztikus fogadtatás várt.

Öcsémel és feleségével úgy terveztük, hogy a város egyetlen katolikus plébániáján fogunk megszállni. A repülőtéren egy régi, nagyon jó barátunk várt minket, könnyes szemmel köszöntöttem: huszonöt éve nem láttam. Náluk vacsoráztunk, igazi arab ünnepet rendeztek nekünk. Egyszerű lakótelepi lakásuk van, bent patyolattisztaság fogadott minket. A szőnyegen ültünk, majd hozták a kerek réztálat, amelyre finomabbnál finomabb falatok kerültek. A vacsora végén, amikor menni készültünk, kiderült: szó se lehet róla. Náluk kell aludnunk. A háromszobás lakásukból az egyiket a testvérem és a felesége kapta, én a házigazdával a nappaliban aludtam, míg a ház asszonya a lányával és két fiával bezúfolódott a harmadik szobába. Családtagként fogadtak minket, megbizonyosodtam róla, bárhol, bármikor számíthatok rájuk.

Ekkor fogalmazódott meg bennem a gondolat: szakkör formájában hadd ismerjék meg az érdeklődő diákok Észak-Afrikát. Hat-nyolc figyelmes diákkal gondolkodunk a terület múltjáról, jelenéről. A múlt történéseiből kiindulva próbáljuk megérteni az ott élők gondjait, reményeit.

– *Néztem a szakköreik hosszú sorát, van minden, zene, irodalom, tudomány, sport, kézművesség, emberismeret, ellenben épp kertművelés nincs, holott önök híresek a kertjük, a gyümölcsösük és a gyögynövényeik révén is.*

– A gyögynövénykert az apátság legújabb kori vállalkozásai során éledt újra. Az iskola annyiban profitál belőle, amennyiben a minket körülvevő táj tovább gazdagodott,

szépült, nemesült; továbbá a biológia szakkörösöknek nyújt kiváló bemutató terepet. A nyári levendulaszüretkor szokott néhány diák alkalmi munkát vállalni, jelenleg körülbelül ennyi a kapcsolódás az iskolához.

*– A honlapjukon azt olvastam, lehet önnek levelet írni, kérdezni az iskoláról. Miféle leveleket kap, miféle kérdésekkel?*

– Ritkán kapok levelet, többnyire rendkívüli eset alkalmával. Tavaly januárban az Egyesült Államokból jött levél egy kis hatodikos fiútól, melyben szépen bemutatkozott, és kérdezte, mit kell tennie ahhoz, hogy Pannonhalmán tanulhasson? Kezdetben fektettem a levelet, eléggé valószínűtlennek tűnt nekem, hogy Amerikából hogyan jöhetne, hogyan járhatna hozzánk iskolába. Aztán ismét jött tőle levél, jelentkezett az apuka is, kezdtem komolyan venni a kérdést. Most már nálunk van, nehéz neki, de talán sikerülni fog beilleszkednie, megszokni és megszeretni nálunk.

*– A diákok 2008-as teljesítménye a kompetenciamérés szerint kiváló, a legjobb iskolák között vannak, de még ezen belül is feltűnő, hogy a nyolcadik osztálytól a tizedikig jelentősen sikerült előbbre lépni a rangsorban, nyilván az iskola oktatási teljesítményének köszönhetően. Azóta nem merik közzétenni az eredményeiket? De félre a tréfával, mi az, amit ön a pannonhalmi pedagógiából a legtöbbre tart?*

– A *100 legjobb magyar középiskola* című kiadványban a negyedik lettünk. Örülök az eredménynek, de sokkal többre tartom a tanárok-diákok „nagy családját”, a mindennél erősebb kötődéseket, melyek diákjaink és Pannonhalma között kialakulnak, azt, ahogyan együtt élünk. A közelmúltban megfogalmaztunk egy jövőképet. Ebben sok olyan mondatot írtunk le, amelyek tényleg a jövőnek szólnak, és inkább irányt határoznak meg, semmint elért állapotot. E jövőkép utolsó mondata azonban úgy gondolom, nem utópia, hanem a jelent írja le. Ezt tartom a legtöbbre: „Ez a ház olyan hely, ahol jó élni; ahol várnak, ahová lehet és jó visszatérni.”

*– Az országban több bencés iskola van, melyek ezek, milyen kapcsolat van közöttük, s hogyan képesek az újak a régivel tartani a lépést?*

– Jelenleg bencés fenntartásban négy nagyon különböző profilú iskola van. A Tihanyi Apátság fenntartásában egy komoly vonzáskörzettel rendelkező általános iskola működik. A Szent Mór Bencés Perjelség fenntartásában egy nagyon keresett, koedukált, ötnapos tanítási rendben működő négy- és hatosztályos gimnázium található Győrött. A Pannonhalmi Főapátság két iskolát tart fenn. Egyik a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, eddig végig erről beszéltem. A másik a Szent Benedek Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium. 2009-ben döntött úgy a rendi vezetés, hogy bencés fenntartásban a szakközépiskolai, szakiskolai képzésben is szerepet vállalunk. Ennek nyomán indultak tagintézményeink előbb Miskolcon, Szegeden és Budapesten, majd Budaörsön, végül Balatonfüreden és Kiskunfélegyházán. E két utóbbi iskola átvétel, két nagyhírű szakiskola

csatlakozott hozzánk. Balatonfüreden a szőlészet, borászat, kertépítészet és rendezet a meghatározó szakirány. Kiskunfélegyházán az ország legjobb középiskolai gépész képzése található, egyik osztály német tanítási nyelvű, a másik magyar, és emellett kiváló angol tanítási nyelvű informatikai osztály is működik. Nem sorolom fel az összes tagintézményt, mindegyiknek más és más a profilja, a helyi igényeknek megfelelően.

– *A gimnázium egyházzenei szakközépiskola is, ez párhuzamos osztályokat jelent?*

– Igen. A fiúk minden közismereti tárgyat úgy tanulnak, mint a többiek, délután vannak a szakmai óráik, zongora vagy orgona, magánének, aztán az egész szombat délutánjuk tanulással telik: szolfézs, egyházzene, zenetörténet óráik vannak ekkor. Kevesen maradnak közülük zenei pályán, ezért inkább úgy fogalmaznék, hogy egy nagyon bőséges zenei szakkörre nyílik lehetőségük.

– *Foglalkoztatják-e, érintik-e önöket a magyar iskolai világ átalakulásai?*

– Pannonhalma mindig osztozott az ország sorsában, ez ma sincs másképp. A köznevelési törvény ránk is vonatkozik, a pedagógus életpálya-modell minket is érint. Ugyanakkor Pannonhalma mindig ügyelt a függetlenségére, novícius koromban az első naptól kezdve megtanultam: Rómához közvetlenül tartozó, nullius apátság vagyunk, a megyés püspöknek nincs joghatósága felettünk. Ez a hozzáállás határozza meg gondolkodásunkat, nagyfokú szabadságot ad nekünk.

– *Van-e a bencés iskolai világnak saját belső története egyetemesen, országonként, intézményenként?*

– A bencés iskolák Szent Benedektől eredeztetik magukat, aki monostora számára valamikor 540 körül megírja a Regulát. A Regula előszavában pedig így fogalmaz: „fel kell tehát állítanunk az Úr szolgálatának iskoláját”. 1996-ban, amikor Pannonhalma ezeréves fennállását ünnepelte, rendeztünk Zánkán egy bencés diáktalálkozót. A szervezés során döbentünk rá arra, hogy nem lehet tudni, hol, hány bencés iskola van a világon. Meghívtuk az ismerős bencés iskolákat, de sejtettük, tudtuk, hogy sokkal többen vannak. Azóta létrejött a bencés iskolákat lazán összefogó szervezet, ma már tudjuk, a világ öt kontinensén sok száz bencés iskolában több tízezer tanár dolgozik százezres nagyságrendű diáksereggel.

– *Hogyan alakulnak a szerzetesek világi kapcsolatai családjaikkal, keresztnevével együtt elhagyott gyermek- és ifjúkorukkal? Testvérei, egykori barátai, ismerősei számára megmaradt Gábornak, vagy már számukra is Titusszá vált?*

– Mindenkinek más a története. Van olyan rendtársam, aki egyedüli gyerekként lett szerzetes, szülei meghaltak, a rokoni kapcsolatok így az ő esetében jóval lazábbak, mint nálam. Nekem öt testvérem van, édesanyám tizenhat unokával és négy dédunokával büszkélkedhet. A családi szál nekem mindig is nagyon erős volt, rendszeresen találkozom

testvéreimmel, édesanyámmal szinte minden héten. Mivel a családban többen is viselik a Gábor nevet, így valahogy az alakult ki fokozatosan, hogy egyszerűen csak mindenki Titusznak kezdett el hívni a családon belül is. Csak néhány nagyon régi barátom, a gimnáziumi osztálytársaim hívnak Gábornak. Édesanyám, hihetetlen kedvességgel, magáról megfeledkezve szokott még néha Gáborkámnak szólítani.

– *Miért választotta Ön valahai Gáborként a Titusz nevet?*

– A közösségben minden nevet csak egy ember visel. A beöltözéskor kapunk egy új nevet, amit akkor épp senki sem visel. A Szentírást olvasva találtam rá a nevemre, akkor, amikor Szent Pál apostolnál a következő verset olvastam: „Isten, a szomorúak vigasztalója, minket is megvigasztalt Titusz megérkezésével.” Azt gondoltam, ez lehet küldetésem motója; ahová érkezem, ott az evangélium szavaival meg tudjam vigasztalni a szomorkodókat.





# Műhely

*Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet először 2012-ben hirdette meg gyakornoki programját doktoranduszok számára. A program résztvevői egy-egy mentor segítségével végzik kutató-fejlesztő tevékenységüket, majd egy közös, vagy páros tanulmánnyal zárják a kutatói évet. Rovatunkban a 2013-as gyakornoki program dolgozatait közöljük: Pálvölgyi Krisztián mentora Kaposi József, Szabó Zoltán Andrásé Fehérvári Anikó volt.*

## Kaposi József

### A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013)

---

#### ÖSSZEFOGLALÓ

A 2012-es Nat meghatározza a közös műveltségtartalmakat – ennek szocializációs és társadalmi integrációs értéke van. Felsorol az EU ajánlásával összhangban kilenc kulcskompetenciát. Emellett nevelési célként fogalmazza meg az erkölcsi, hazafias, gazdasági és pénzügyi, demokráciára, testi és lelki egészségre, családi életre, médiatudatosságra nevelést, az önismeret és a társas kultúra fejlesztését, felelősségvállalást másokért, a környezettudatosságot, a pályaeorientációt és a tanulás tanítását. Az új Nat irányelveket ad a nemzetiségi, a sajátos nevelési igényű gyerekeknek szóló és a két tanítási nyelvű oktatásra vonatkozóan. Az implementációhoz adnak gyakorlati útmutatást a kerettantervek, amelyek biztosítják a nemzeti köznevelés rendszerszintű működését, tartalmi egységét a helyi tantervek és a Nat közötti szinten. Hangsúlyosabb szerepet kaptak bennük a gyakorlatorientált ismeretek, a természettudományos tudás- és az életviteli kompetenciák. Az iskolák szakmai önállóságának biztosítása érdekében a kerettantervek 10%-os szabad felhasználási órakeretet biztosítanak tantárgyanként. Rögzítik az adott anyag-rész elsajátításához szükséges előzetes tudást, óraszámajánlást, kulcsfogalmi hálót, tantárgyközi kapcsolódási pontokat, az elvárható követelményeket.

---

*Kulcsszavak: Nemzeti köznevelési törvény, Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, implementáció, kompetenciák*



## Előzmények

Európában a '90-es években kezdődött el a nemzeti szintű alaptanterv és a helyi tanterv kettős szabályozására és legitimációjára épülő kétpólusú tartalmi szabályozás térnyerése. Már ekkor egy sor ország – például Anglia, Finnország, Hollandia, Portugália és Spanyolország – alkalmazta ezt a megoldást (*Horváth, Kaposi és Varga, 2013*).

Az elmúlt két évtized további meghatározó nemzetközi sajátossága, hogy az Európai Unió – elsősorban gazdasági megfontolások alapján – egyre nagyobb figyelmet fordított az oktatás világára, s ennek során komoly lépéseket tett a nemzeti oktatáspolitikák európai koordinációja érdekében. Az oktatás világát érintő európaizálódási folyamatok fontos eleme volt az európai kulcskompetenciák kidolgozása. Ezek egyrészt a nemzeti oktatási tartalmak addig európai szinten érintetlen területére történő uniós behatolást jelentenek, másrészt jól jelzik a kimeneti jellegű, kompetencia alapú tudásértelmezésre épülő tantervi szabályozás irányába elmozduló európai trendeket is. A tudásértelmezésnek e megváltozása összekapcsolódott a tanulásértelmezés kiszélesedésével, azaz a formális tanulás mellett a nem formális és informális tanulás egyenértékű figyelembevételével. Erre épül az Európai Unió oktatáspolitikája, az egész életen át tartó tanulás paradigmája, amely az emberek tanulási folyamatait a gyermekkortól a felnőttkorig átfogó, egységes rendszert jelent (*Halász, 2012*).

Mindezzel párhuzamosan kialakításra került az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, European Qualification Framework for Lifelong Learning), amely az egész életen át tartó tanulás paradigmájának igényeit kielégítve, tanulási eredményekre építve, nyolc szintre lebontva fogja át a formális oktatás teljes spektrumát.<sup>1</sup> A nemzeti oktatási rendszerek e keretrendszer figyelembevételével alakítják ki saját nemzeti kvalifikációs rendszereiket.

A tantervi reformok világának van egy további fontos sajátossága. A kurrikulumreformok sok országban egy olyan inga kilengéseihez hasonlíthatóak, amelynek végpontjai a decentralizált és a centralizált szabályozás (*Steiner-Khamsi és Stolpe, 2004; Letschert, 2005; Csapó és Csépe, 2012*).

Az inga működése Magyarországon a politikai környezet sajátosságai miatt különösen erősen érzékelhető, s igazán akkor szembeötlő, ha a Nemzeti alaptanterv kialakulásának történetét közelebbről is megvizsgáljuk.

A Nemzeti alaptanterv (Nat) bevezetésének, a magyar közoktatás újszerű, keretjellegű szabályozásának gondolata 1989-ben, a rendszerváltás hajnalán született. Sok-sok vitát, és legalább féltucat előzetes változatot követően 1995-ben került sor az – időbeli tájékozódás érdekében sorszámmal megkülönböztetett – úgynevezett első NAT<sup>2</sup> kiadására. E dokumentum kétpólusú (központi, helyi) és kétszintű (alaptanterv, helyi tanterv) szabályozási rendszerben gondolkodott. Hároméves felkészülési időt követően 1998-tól

1 Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008. április 23.).

2 Az oktatáskutatók között nincs konszenzus a Nat-ok számozását illetően.

indult volna az e rendszer szerinti oktatás, de a megváltozott oktatáspolitikai környezet – a 2000-ben kiadott kerettantervek bevezetésével – kétpólusú és háromszintű szabályozási modellt alakított ki. 2003-ban jelent meg a második Nat, amely a 2001-ben életbe lépett tantervi rendszert változatlanul hagyta, de magából a dokumentumból kikerültek a részletes tartalmi követelmények, más néven a normatív tananyagtartalmak. Ez a dokumentum 2007-ben az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák bevezetésével kiegészült. A 2010-es oktatáspolitikai irányváltás a Nemzeti alaptanterv újbóli átdolgozását tűzte ki célul annak érdekében, hogy a magyar oktatás a hagyományok megőrzése mellett a korszerű lehetőségek kihasználásával megteremtse a felnövekvő nemzedékek számára a minőségi oktatás alapjait. Az oktatásirányítás két fontos célt határozott meg: egyrészt az időközben elfogadott köznevelési törvénnyel<sup>3</sup> összhangban az oktatási rendszer küldetésének, érték közvetítő feladatának újrafogalmazását, másrészt az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal történő kiegészítését.

## **Az új Nemzeti alaptanterv**

A Nat megújításának munkálatai azon alapultak, hogy a Nemzeti köznevelési törvény a Nemzeti alaptantervet illetően a következőképpen fogalmaz: „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.” A 2012 tavaszán elfogadott új alaptanterv a köznevelés feladatát a műveltség közvetítésében, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg. Ennek eredményeként az állami közszolgálati garancia kiterjeszkedett a köznevelési rendszerben feldolgozandó tartalmakra is, hogy növelje a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés esélyeit, a méltányosság, hatékonyság és esélyteremtés érdekében.

Az új Nemzeti alaptanterv<sup>4</sup> ebből adódóan többek között olyan kiemelt célokat jelölt meg, mint a nemzeti összetartozás és a társadalmi szolidaritás erősítése, illetve az értékelvű, nevelőközpontú pedagógiai gyakorlat általánossá tétele. Feladatként rögzítette a cselekvő elkötelezettségre nevelést, az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránti fogékonyság, továbbá a harmonikus személyiségfejlesztés kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, szociális és testi képességek kialakítását. Az új Nat kiemelten kezeli a nemzeti hagyományok, a nemzeti azonosságtudat fejlesztését – beleértve a magyarországi nemzetiségekhez, kisebbségekhez tartozók azonosságtudatának ápolását is –, ugyanakkor fontosnak tartja az ország és tágabb környezete, a Kárpát-medence

3 2011. évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről

4 110/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról



megismerését, és azokat a tartalmakat, amelyek hazánk Európához tartozását erősítik. Emellett a dokumentum kiemeli az egész világot érintő átfogó kérdéseket, hangsúlyozva a fenntarthatóság iránti közös felelősséget.

A Nemzeti alaptanterv lényegesen megújult bevezetőjében középpontba került az értékelvű, nevelő iskola megteremtésének szándéka mellett az a törekvés, hogy a fejlesztés és az ismeretátadás komplex és kiegyensúlyozott folyamatban valósuljon meg. Ezt igazolja a tizenkét fejlesztési terület – nevelési cél rögzítése; a műveltségkövetítés és tudásépítés egységének megteremtése; EU-s kulcskompetenciák és a műveltségterületek kiegészítése közműveltségi tartalmakkal; valamint a gyakorlatorientált és a testi-lelki segítő tevékenységek központba állítása.

Fejlesztési területek – nevelési célok	Kulcskompetenciák
Erkölcsi nevelés Nemzeti azonosságtudat, hazafias nevelés Állampolgárságra, demokráciára nevelés Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése A testi és lelki egészségre nevelés A családi életre nevelés Felelősségvállalás másokért, önkéntesség Fenntarthatóság, környezettudatosság Pályaorientáció Gazdasági és pénzügyi nevelés Médiatudatosságra nevelés A tanulás tanítása	Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció Matematikai kompetencia Természettudományos és technikai kompetencia Digitális kompetencia Szociális és állampolgári kompetencia Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség A hatékony, önálló tanulás

A Fejlesztési területek – nevelési célok többféle módon érvényesülhetnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein és valósulhatnak meg a köznevelés folyamatában. Beépülhetnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba; tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint; tematizálhatják az alsó tagozaton a tanítói munkát; felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit, nevelési–fejlesztési funkcióit határozhatják meg; továbbá helyzeteket adhatnak az egyéb nem tanórai keretekben folyó iskolai foglalkozások, programok számára. A felsorolt területek implementációjáról a kerettantervek gondoskodnak.

## Az új Nat közműveltségi tartalmai

A Nat 2003-as módosítása során kikerültek a dokumentumból a részletes tartalmi követelmények, így például történelemből az 1848-as forradalom vagy az irodalomból Petőfi Sándor. E változtatást sem a pedagógusszakma, sem a közvélemény nem értette, nem fogadta el egyöntetűen. A tartalmi követelmények elhagyása indokaként az fogalmazódott meg, hogy az információrobbanás nyomán lényegesen módosult a tudásfelfogás, vagyis a 21. század emberének egyre kevésbé fontosak az egyes tantárgyak tartalmai, sokkal inkább a tanulási képesség fejlesztése a meghatározó. Ennek a gondolatmenetnek számos vonatkozásban van igazságtartalma, de következményei nem feltétlenül segítik a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését, mert lényegében a tanulók szociokulturális háttere válik az iskolai eredményesség meghatározó elemévé. E probléma kapcsán azt is látni kell, hogy az elmúlt húsz év távlatában a magyar iskolarendszer legfőbb gyengesége az iskolák közötti minőségi különbségek folyamatos növekedése. A jók még jobbak lettek, a gyengébbek még inkább leszakadtak.

A Nat 2012 a korábbi oktatási kormányzat törekvéseivel ellentétben nemcsak a fejlesztési feladatokat, elsajátítandó kompetenciákat, készségeket írja elő, hanem az iskoláztatás során elsajátítandó tartalmakat, közös műveltséganyagot. A megújított tanterv a közműveltségi elemek meghatározásán keresztül tartalmazza, hogy mi minden tekinthető ma Magyarországon közös kulturális kincsnek, a nemzedékek közötti kapocsnak, továbbörökítendő ismeretnek. A közös műveltséganyag meghatározása lehetővé teszi olyan tudásanyag kialakítását, amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető, és amely elősegíti, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek. Ez az a „közös nyelv”, amelyen az eltérő nézetű és életformájú emberek párbeszéde a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.

A közműveltségi tartalmak be(vissza)kerülését a nemzeti tantervbe döntően az a felismerés adta, hogy az egyre inkább globalizálódó világ ellenhatásaként felértékelődnek a nemzeti, regionális és helyi identitások, amelyeket alapvetően egy közös műveltséganyag, kulturális kódrendszer tud összetartani. A funkcióit újjádefiniáló állam 2010 után az oktatást közszolgáltatnak nyilvánította, így az intézményhálózat fenntartói oldalának átalakításán túl a társadalmi esélyteremtés és méltányosság biztosítása érdekében az oktatás tartalmának újraszabályozását is programjává tette. Ezáltal a Köznevelési törvény a Nat segítségével, állami eszközökkel garantálja, hogy a tartalmi szabályozás meghatározó dokumentumában megfogalmazott fejlesztési célok, tartalmak az iskoláztatás során érvényesüljenek. Ez persze nem azt jelenti, hogy a tantervben megfogalmazott elvárásokat és tartalmakat minden diák teljes mélységében tudni fogja, de azt igen, hogy az intézményes és formális keretek között tanítani fogják.

Minden országos tantervi reform alkalmat teremt arra, hogy újrapozicionálja a változó nemzetközi standardoknak és gyakorlatnak megfelelő kurrikulum-gondolkodást, így segítve az egész életen át tartó tanulási paradigmát középpontba helyező oktatásfejlesztési gyakorlatot. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata lehetőséget adott arra, hogy a hazai kurrikulum-politikai térben konstruktív folyamatok tudjanak kibontakozni, a nemzetközi

tapasztalatok feldolgozására, adaptálására, továbbá az elmúlt két évtizedben felhalmozott tantervkészítői értékek megőrzésére és azok további gazdagítására.

Természetesen mindig vitathatók egy közműveltségi kánonnak a tartalmi, de ha tudomásul vesszük, hogy ez egy dinamikusan változó és változtatandó tartalmi elem, akkor az ezzel kapcsolatos ellenérzések is könnyebben oldhatók.

A Nat-ban a közműveltségi elemek közlése nem lezárt rendszerként jelenik meg, így magában hordozza az újabb és újabb kifejtési szintek, részletezések kerettantervi lehetőségét, beleértve az eltérő iskolatípusokból, tantervi programokból adódó különbségeket. A közműveltséghez való méltányos hozzájárulás a közoktatás közszolgálati szerepe miatt fontos, azaz a Nat a közműveltségnek szocializációs és társadalmi integrációs értéket tulajdonít. A közműveltségről folyó diskurzus további gondolatokban is közös nevezőre jutott, így például abban, hogy lehetséges a közműveltség időben változó, mégis mértékadó elemeinek leírása, hogy a közműveltség elérhető, megosztható és gyarapítható tudáskészlet. Konszenzus fogadta azt a megállapítást is, hogy a közműveltség alapelemei rugalmasan és több irányba továbbfejleszthetők.

A közműveltségi tartalmakkal kiegészített műveltségi területek anyagában megfogalmazódó célok között hangsúlyosan szerepel a tevékenykedtetés (cselekvő részvétel, kísérlet, megfigyelés) középpontba állítása; az informatika alkalmazása; a szociális kompetenciák sokirányú fejlesztése; a közösségi élethez, a munka világába való belépéshez szükséges képességek és ismeretek elsajátítása; az egészséges életmód kialakítása; az aktív részvétel, öntevékenység és a kreativitás biztosítása; továbbá a médiumok alkotó használata. Az így létrejövő műveltségi területek legfontosabb közös jellemzőiként megállapítható, hogy kiemelten foglalkoznak az információk gyűjtésével és kritikai értelmezésével, ide értve az elérhető források mindegyikét. Fejlesztési célként hangsúlyozzák a tudás örömeinek, a beleélésnek, a személyes véleményalkotásnak és a társas tanulás különböző formáinak tanulásban betöltött fontos szerepét. Szerkezetük egyfajta spirális felépítést követ, azaz az egyes iskolai fokozatokon ismétlődő szempontok szerint spirálisan bővülő elemeket tartalmaz. Az elérhető, elsajátítható tudás így nem lezárt rendszerként jelenik meg, s maga a tartalmi leírás felépítése sem a tanórai feldolgozás sorrendjét és szintezését jeleníti meg.

A Nat 2012 a helyi tantervek és azok iskolai gyakorlati alkalmazása tekintetében is fejlesztéscentrikus. Bevezetése nem rendezte át a tartalmi szabályozás korábbi szintjeit és műfajait. Továbbra is fenntartja a kétpólusú (központi, helyi) és a háromszintű tartalmi szabályozás rendszerét, és egyszerre van jelen a központi és a helyi tanterv, ráadásul ez utóbbinak továbbra is jelentős szabályozó funkciója van, például a szabad órakeretek felhasználásában és a tantárgyi kerettantervek kiválasztásában.

A Nat tanulásfelfogása végül is közel áll ahhoz, amit *Szent-Györgyi Albert* fogalmazott meg: „Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy fölkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk”. A közműveltségi elemek felsorolása ellenére sem nevezhető tartalomközpontú hagyományos tantervnek, hiszen középpontjában – miként az eddigi alaptantervek esetében – továbbra is a tanulók fejlesztésének terve áll. Párhuzamosan ér-

vényesülnek benne a hagyományos elvárások és az ún. modernizációs elemek (pl. erkölcsi nevelés; nemzeti identitás, hazafias nevelés; médiatudatosság; gazdasági és pénzügyi nevelés). Küldetésében értékelvű, tudásfelfogásában ugyanakkor eklektikus, nagyon sokféle megközelítés, felfogás párhuzamosan jelenik meg, így nem lehet tisztán valamelyik nevelésfilozófiához vagy tudásfelfogáshoz kötni.

## Irányelvek

A *nemzetiségi irányelvek* ezen a területen a nevelés-oktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentumai. A Nat megújításával kapcsolatban elvégzett korrekció a nevelés-oktatás szervezési szabályaival összefüggő módosításokra (a kiegészítő nevelés-oktatás szervezésének részletszabályai, a nemzetiségi nevelés-oktatás igénylésének jogszabályi egységesítése, óraszámok emelése a nemzetiségi anyanyelv és népismeret tekintetében, a népismeret önálló tantárggyá válása), valamint tartalmi kiegészítésekre terjedt ki. A nemzetiségenként meghatározott részletes fejlesztési feladatok pontosításra kerültek és pedagógiai szakaszonként kiegészültek az elsajátítandó ismeretanyag alapját képező közműveltségi tartalmakkal. A módosítások egyrészt jogszabályi letisztultságot, másrészt a nemzetiségi tantárgyak standardjainak pontosabb meghatározását eredményezték.

A nemzetiségi oktatás tartalmi szabályozásának következő szintjét képviselő kerettantervek meghatározó szerepet játszanak az Irányelvek céljai, fejlesztési feladatai érvényesítésében. A bolgár, beás, romani, görög, horvát, német, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén nemzetiség számára elkészült – magyar és nemzetiségi nyelveken is kiadott – nyelvi és népismeret kerettantervek az iskolatípusok céljaival összhangban, az eddigieknél átfogóbban, szakszerűbben foglalják rendszerbe a fejlesztendő területeket, az ismeretanyagot, megkülönböztetett figyelmet szentelve a nemzetiségek irodalmának identitásfejlesztő szerepére. A tantervek más tantárgyi területekkel párhuzamosan, azokkal összehangolva készültek egységes struktúra, elvek, az interdiszciplinaritás mentén, ennek köszönhetően szervesen illeszkednek a magyar nevelés-oktatás rendszerébe, továbbá széles körű szakmai garanciát jelentenek a nemzetiségi nyelvi és kulturális hagyományok megőrzésében, ápolásában.

A *sajátos nevelési igényű gyermekek* óvodai nevelése irányelveinek átdolgozása során kiemelt figyelem irányult arra, hogy a sajátos nevelési igénynek megváltozott a jogszabályi értelmezése.<sup>5</sup> Ennek alapján az Irányelv egyaránt vonatkozik a sajátos nevelési igényű tanulóknak a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt (integráltan), és a tőlük elkülönítetten (gyógypedagógiai intézményekben) tanulók nevelésére, oktatására.

Az Irányelv támogatja a többségi intézményekben megvalósuló (integrált) nevelést, oktatást, emellett feladatokat és kereteket is ad a helyi tanterv és a helyi gyakorlat kialakításához. Megfogalmazza az integrált nevelésben-oktatásban részt vevő intézményekkel

5 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 2. számú Értelmező rendelkezések című fejezete, 11. bekezdés

szembeni elvárásokat, ismerteti a gyógypedagógus és együttnevelő pedagógus együttműködésének lehetőségeit is. Az óvodai nevelés vonatkozásában az óvodai nevelés országos alapprogramjához csatlakozik; az iskolai nevelés számára minden fogyatékosági kategóriára vonatkozóan leírja a fejlesztési területeket, nevelési célokat; ajánlásokat tesz a kulcskompetenciák fejlesztésére; szól a Nat és a választott kerettanterv alkalmazásáról a helyi tanterv készítésénél; ajánlásokat ad az egyes műveltségi területek értelmezéséhez és tartalmi kialakításához; meghatározza a speciális feladatokat.

Az átdolgozás pedagógiai szempontú megközelítése hangsúlyozza, hogy a sajátos nevelési igény szerinti környezet kialakítása, a szükséges tárgyi feltételek és segédeszközök megléte akkor biztosítja a nevelési célok megvalósítását, ha a napirend során a gyermek mindig csak annyi segítséget kap, ami a további önálló cselekvéséhez szükséges. Tartalmaz általános elveket, célokat; a rehabilitációs, rehabilitációs ellátás közös elveit, céljait és feladatait; valamint a szükséges gyógypedagógiai feltételeket a sajátos nevelési igényű gyermek számára.

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve koncentráltan összegzi a képzés minden lényeges elemét és korszerű szemlélettel közelíti meg a két tanítási nyelvű oktatás célkitűzéseit. A célnyelvi műveltség és kulturális tudatosság intenzív fejlesztése az idegen nyelvek magas szintű művelésének elengedhetetlen feltételei. Ennek érdekében a célnyelvi civilizáció megismerése már az ötödik évfolyamtól – felmenő rendszerben – önálló tantárgy keretében történik, és a korábbiaktól eltérően nem építhető be a célnyelvi órakeretbe.

Az Irányelv másik újdonsága, hogy szűkíti és egységesíti a célnyelven tanulható tantárgyak körét. Az általános iskola alsó tagozatában elsősorban a készségtárgyak választhatók, míg a felsőbb évfolyamokon a természetismeret mellett helyet kap a matematika, az informatika, a történelem, valamint a szakközépiskolákban a szakmai tárgyak. Amennyiben az iskola a történelem tantárgyat kívánja idegen nyelven tanítani, a tanulók Magyarország történelmét magyarul, az egyetemes történelmet pedig a célnyelven tanulják. Az Irányelv legnagyobb újdonsága, hogy meghatározza a két tanítási nyelvű oktatásban elérendő célnyelvi szinteket, ami az iskolákat fokozott munkára, magas színvonalú tanulói teljesítmény elérésére ösztönzi.

A *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* átdolgozásának eredményeképp a megfogalmazott elvek és tartalmi szabályozások összhangba kerültek a nemzeti köznevelésről szóló törvény értékrendjével (a nevelés fontosságának középpontba állítása) és terminológiájával, valamint az új Nat-ban megfogalmazott fejlesztési területekkel és nevelési célokkal. Tartalmi szempontból a legfontosabb újdonság a tehetséggondozást speciális kollégiumpedagógiai eszközrendszerrel támogató köznevelési szakkollégium fogalmának bevezetése, meghatározása és tartalmi követelményeinek leírása. Fogalmi pontosításokkal sikerült egyértelműbbé és alkalmazhatóbbá tenni a rendeletet (pl. a csoportfoglalkozás – csoportvezetői foglalkozás megkülönböztetése).

## A kerettantervek

A Nat-ban foglalt pedagógiai elvek, nevelési célok, fejlesztési feladatok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak egyes nevelési-oktatási szakaszokon történő érvényesülését a kerettantervek teszik a gyakorlat számára adaptálhatóvá. A kerettantervek a Nat és a helyi tanterv közé beépülő szabályozási szint, amelynek legfontosabb szabályozási funkciója, hogy biztosítsa a nemzeti köznevelés rendszerszerű működését, tartalmi egységét; a megfogalmazott nevelési célok érvényesítését; tegye egységesebbé a tanulmányi időnek a tartalmi területek közötti felosztását, s az iskolai szintű tantervi tervezés és tanulásszervezés szabályozását, ezzel is segítve a rendszerszerű működést, valamint az iskolák közötti átjárhatóságot.

A szabályozás új elemeként a Köznevelési törvény mellett maga a Nat is közli a kerettantervek fő tartalmi jellemzőit, az ennek a dokumentumnak való megfelelés meghatározó kritériumait. Rögzíti a képzési szakaszokat, továbbá azokat az intézményeket, amelyek pedagógiai tevékenységüket az általuk választott kerettantervre épülő helyi tanterv alapján végzik. A kerettanterveknek – értelemszerűen differenciáltan – érvényesítik a köznevelési rendszer egészére vonatkozó fejlesztési szándékokat, nevelési célokat, a képzési tartalmakba ágyazott kulcskompetencia-fejlesztést (lásd a kulcskompetenciákat), és közvetítik az egyes műveltségterületekben megfogalmazott fejlesztési követelményeket és közműveltségi tartalmakat.

A kerettantervek kidolgozását megelőző hazai és nemzetközi szakirodalmi tájékoztató, illetve oktatáspolitikai szándékok középpontba állították azt, hogy hangsúlyosabb szerepet kapjanak a gyakorlatorientált ismeretek, a természettudományos tudás, valamint az életviteli kompetenciák (egészségre nevelés, testmozgás, pénzügyi, gazdálkodási, vállalkozási ismeretek) fejlesztése. Továbbá, hogy ezek az ismeretek és kompetenciák keresztantervi módon hassák át a tanulási, tanítási folyamatokat, az iskolai pedagógiai gyakorlatot, egyszerre biztosítva a tartalmi követelményrendszer egységességét, ugyanakkor teret engedve a differenciált oktatási szükségletek érvényesülésének.

A megelőző kutatások, elemzések alapvetően a nyilvántartott kerettantervek vizsgálata, illetve az iskolák adaptációs és implementációs gyakorlatának feltárására irányultak. Ezek feldolgozása alapján fogalmazódtak meg a kerettantervek készítésével, struktúrájával összefüggő alábbi elvárások:

- legyen egységes, áttekinthető, amelynek a megvalósulását a kerettanterv-írók különböző eszközökkel való támogatása erősítheti;
- részletes, de lényegre törő célhierarchia segítse az iskolai felhasználást;
- a célhierarchia részeként értelmezhető, a Nat által megjelölt kulcskompetenciák és (kiemelt) fejlesztési követelmények minél gyakorlatorientáltabb értelmezése valósuljon meg a kerettantervben;
- a tantervi követelmény (fejlesztési feladat/fejlesztési követelmény) fogalmának pontos definiálása szükséges, hisz a kerettanterv-írók csak így készíthetik el egységes szemléletben a kerettanterveket;
- a differenciálás lehetőségét a kerettantervek különböző módon és változatos eszközökkel biztosítsák (pl. alternatívák megjelenítése az órakeretekre, tananyag-

variációk lehetőségének biztosítása, változatos módszertani és értékelési eljárások ajánlása);

- a kerettanterv adaptálható legyen, mind tartalmában, mind formájában segítse a felhasználást (pl. ajánlás az óratervek több változatára).

A kerettanterv összetett, különböző érdekű, szándékú oktatáspolitikai, tantervfejlesztői és helyi, intézményi erőterben készült. Az oktatáspolitikai elsősorban a fejlesztési területek – nevelési célok érvényesítését, az iskolai szintű tantervi tervezés és tanulás-szervezés kötöttebb szabályozását várta el, hiszen csak 10%-os mozgásteret biztosított a helyi sajátosságok érvényesítésére. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor a helyi tantervírási feladatok részleges átvállalását is garantálta a mikroszinten is szabályozó, központi kerettantervek révén. A tantervfejlesztők szakmai elvárásai közül lényeges megemlíteni az általános hazai és nemzetközi tantervfejlesztési trendek érvényesítését (pl. kompetencia-térkép, kulcsfogalmak rendszere); a nagyfokú tanulási-eredményességi különbségek, problémák kezelésére vonatkozó megoldási alternatívákat; az új, interaktív módszertani kultúra és a korszerű tanulás-szervezési elemek támogatását; a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, és utoljára, de nem utolsósorban a tanulói fejlesztés várt eredményeinek konkrét, fejlesztés-központú megfogalmazását. Az intézményi szereplők a maguk „felhasználói” szempontjai alapján prioritizálták elvárásaikat: az iskolák eddigi innovatív eredményeinek, helyi értékeinek, gyakorlatának megőrzését; a választási lehetőségek és nagyfokú varibialitás iránti igényt; a helyi tantervírói képességek, ismeretek figyelembevételét; a tanulói teljesítmények iskolai értékelésének segítségét.

A tantervkészítő munka folyamatát és tartalmát természetesen az is befolyásolta, hogy minden résztvevő tudta: a készülő dokumentum nem egy lesz a kerettantervek közül, hanem az első, amely az új Nemzeti alaptantervre épül, és markánsan jeleníti meg a jelenlegi oktatáspolitikai prioritásokat. Ebből adódóan nemcsak arra kellett figyelemmel lenni, hogy domináns és mintaadó jellege legyen, hanem azt is szem előtt kellett tartani, hogy olyan makroszintű szabályozási dokumentum készüljön, amely nagyrészt betölti a helyi tanterv funkcióit is. Olyan részletezettségű tehát, ami lehetővé teszi a mikroszintű alkalmazását is, ugyanakkor széleskörű választási és variációs lehetőségeket is teremt. Mindemellett olyan dokumentum, amely alapja lehet a következő évek rendszerszintű és irányítottabb tan-könyv- és taneszköz-fejlesztésének. Vagyis képes a tantárgyi tartalmak területén az eddigi modernizációs törekvések integrálása mellett (pl. társadalomismeret, egészségstan) új kezdeményezéseket is támogatni, innovációs folyamatot generálni, különösképpen az újonnan megjelenő fejlesztési, tartalmi területeken (pl. sakk, családi életre nevelés, lovaskultúra). Új elemeként rögzíthető az a széles körű szakmai és társadalmi részvételi igény, amely a fejlesztői munkába való bekapcsolódás iránt jelentkezett (pl. az MTA bekapcsolódása a természettudományi tantervek készítésébe, illetve civil szakmai szervezetek részvétele az új tartalmakat megjelenítő tantervek kidolgozásában: családi életre nevelés, lovaskultúra, sakk).

Az elkészült és kiadásra került kerettantervek a Nat-ban meghatározott közös értékeket tükrözik; biztosítják az adott pedagógiai szakaszt lezáró vizsgák követelményeire való felkészítést, felkészülést; azonosítható – koherens és indokolt – szaktudományi és tantárgy-pedagógiai tudományos világképet, műveltségképet közvetítenek; segítik



a differenciált tanulást, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel való foglalkozást; kijelölik mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatokat és továbbfejleszthetők, adaptálhatók.

A kerettantervekben azonosíthatók a Nat-ban megjelölt fejlesztési területek, a kiemelt nevelési célok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak; továbbá a bennük foglaltak alkalmasak ezek fejlesztésére és értékelésére; használatuk során érvényesíthetők a tanulói, gyermeki jogok és a tanulási esélyegyenlőség; megfelelő útmutatásokkal szolgálnak mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatok, mind pedig a műveltségi tartalmak teljesítéséhez. A kerettantervek ezeken túlmenően irányt mutatnak a tankönyvíróknak és szerkesztőknek, a tanítási segédletek, eszközök készítőinek, továbbá az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak, de legfőképpen az iskolák nevelőtestületeinek.

A kerettantervek pedagógiai szakaszonként (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam) és iskolatípusonként (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) tartalmazzák az adott iskolafokozaton, illetve iskolatípusban folyó nevelés-oktatás általános célrendszerét, tantárgyi struktúráját, a kötelező és közös követelményeket, valamint a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámokat. Évfolyamonként meghatározzák e tantárgyak minimálisan kötelező óraszámait, valamint a kötelezően közös követelményeket.

Az alapfokú nevelés-oktatás 1–4. évfolyamára és az 5–8. évfolyamára elkészített kerettantervek egymással szerves egységet alkotnak. A 9. évfolyamtól az egymástól eltérő iskolatípusokhoz külön kerettantervek készültek. Ez azonban nem jelent akadályt az egyik iskolatípusból a másikba való átlépésre középfokon sem, mivel a gimnáziumi, a szakközépiskolai kerettantervek csak annyira különböznek egymástól, amennyit az eltérő nevelési-oktatási funkció feltétlenül megkövetel. A szakiskolai kerettanterv a jogszabályoknak megfelelően eltér az érettségét adó iskolák kerettanterveitől. A szakiskolai kerettantervek egyrészt a Nat kiemelt fejlesztési területeire, nevelési céljaira, kulcskompetenciáira épülnek, másrészt a szakiskola közismereti és szakmai tárgyai együttesét figyelembe véve érvényesítik a műveltségterületek alapelveit, céljait és fejlesztési követelményeit.

A kerettantervek a Nat műveltségterületeit tantárgyakba rendezve közlik, és egyes tantárgyak esetén további választási lehetőségeket is felajánlanak az egységesség és differenciálás szempontjának figyelembevételével. Garanciát biztosítanak arra vonatkozóan, hogy a kötelező ismeretek és a fejlesztési követelmények minden tanulóra nézve egymással összehangoltan és szakszerűen épüljenek be a helyi kerettantervekbe. Ugyanakkor a kerettantervi szabályozás egyik visszatérő dilemmája, hogy a szabadon felhasználható órakeret megfelelő teret biztosít-e az iskolák szakmai önállóságának.

A kerettantervek meghatározzák a 2013/2014. évi tanévben az 1., 5., 9. és a hatosztályos képzés 1. évfolyamán bevezetendő új szabályozás általános célrendszerét, tantárgyi struktúráját, az egyes tantárgyak során elsajátítandó ismereteket, tematikai egységeket, illetve az ismeretelsajátítás szerves részét képező szükséges fejlesztési követelményeket, és mindezzel szoros összefüggésben a fejlesztési szakaszok várható eredményeit. A tantárgyi rendszerek kiegészülnek időkeretekkel, illetve megjelölésre kerültek a más tantárgyakkal összefüggésbe hozható kapcsolódási pontok – akár az ismeretek, akár a fejlesztések vonatkozásában.



A kerettanterv feladata a tanulói teljesítmények iskolai értékelésének támogatása, tanulás-szervezési, módszertani szempontok közlése is. A kerettanterveknek egyszerre kell fejlesztő hatást gyakorolniuk, ugyanakkor megőrizhetővé tenniük az iskolák eddigi innovatív eredményeit, jó gyakorlatát, miközben figyelembe veszik az általános tantervfejlesztési trendeket (pl. kompetencia-térkép, kulcsfogalmak rendszere, kooperatív tanulás, a tanulási-eredményességi problémák kezelése).

A kerettantervek nem szabályozzák a tanulók törvényben rögzített heti kötelező óraszámainak az egészét. Minden évfolyamon – évfolyamonként és intézménytípusonként eltérő mértékben – az adott évfolyam órászámát átlagosan 10%-ának felhasználását az iskola helyi tantervében központi megkötésektől mentesen határozhatja meg. Ez lehetőséget ad az iskoláknak arra, hogy – konzultálva és együttműködve az érintett szereplőkkel (diákok, szülők, fenntartó, helyi társadalom), azok elvárásait szem előtt tartva – a kerettantervek bevezetése után kialakíthassák saját arculatukat. A helyi tanterv készítésekor továbbra is figyelembe lehet venni a nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretét, a *kerettantervi rendelet* azonban a korábbi gyakorlatot megtartva továbbra is szigorúan korlátot szab annak, hogy egy-egy tanuló heti óraszámát maximum hány nem kötelező tanórai foglalkozással emelhető meg.

A kiadott kerettantervek tartalmi és struktúrája láthatóan támaszkodik a korábbi évtizedben kialakult hagyományokra, de új fejlesztési elemek is megfigyelhetők. A hagyományos elemek közé az alábbiakat sorolhatjuk:

- az adott iskolafokozaton, illetve iskolatípusban folyó nevelés-oktatás általános célrendszerének, tantárgyi struktúrájának meghatározását;
- a Nat műveltségterületi anyagainak tantárgyakba rendezését;
- a tartalmi területek közötti felosztás, a tanulmányi időkeretek egységesítését, szabályozottabbá tételét;
- a tantárgyak minimálisan kötelező óraszámainak évfolyamonkénti meghatározását.

Új elemként pedig az alábbiak azonosíthatók:

- a Nemzeti alaptanterv fejlesztési területeinek – nevelési céljainak és kulcskompetenciáinak beépítése a tantárgyi tartalmakba;
- a tagolt iskolaszervezetből adódó különbségek nyílt vállalása mellett az egységesítés szempontjainak érvényesítése (óraszámok, nyelvtanulás, szakiskola);
- a nevelési-fejlesztési feladatok hangsúlyosabbá tétele különösképpen a humán tantárgyakban;
- a képzési tartalmakba ágyazott kompetencia-fejlesztés (lásd a kulcskompetenciák);
- egyes tantárgyak esetén bizonyos választási lehetőségek, pl. emelt szint (tagozat) vagy más szempontú feldolgozási alternatíva felajánlása.

Az elkészült és kiadott kerettantervek mindenképpen fontos szakmai fejlesztésként is értelmezhetők. Egyrészt meg tudtak felelni a korábban bemutatott összetett és bonyolult oktatáspolitikai koordinátarendszer elvárásainak, azáltal, hogy egy sajátos „egyensúlyi dichotómiában” tudták érvényesíteni az egységesség és a differenciálás elveit, valamint a cselekvésközpontú és konstruktív pedagógia elvárásait. Másrészt a számos gyakorló

pedagógus közreműködésével készült dokumentumok megfelelő színvonalon tudták transzformálni a Nat-ban megjelenő fejlesztési-nevelési célokat az adott képzési szakaszokra és életkori sajátosságokra. Ennek az lehet a jelentősége, hogy a tantervekben megfogalmazott szándékok ténylegesen érvényesülhetnek a mindennapi gyakorlatban.

A kerettantervek a célok és feladatok tematikai egység szintű lebontásával az előzetes tudás meghatározásával, az elvárt teljesítmények körülírásával, illetve a tantárgyköziség szempontjainak erősítésével és kiterjesztésével, valamint az új feldolgozási módszerek és tanulásszervezési formák ajánlásaival feltehetően segíthetik a régóta szükségesnek ítélt tartalmi, módszertani szemléletváltás kiteljesedését.

A kerettantervi struktúra egységessége és többretegű variabilitása, továbbá a témák és tartalmak (évfolyamok közötti) átcsoportosításának lehetősége, az alternativitás (A és B változatok) alkalmazása is bizonyára szerepet játszik abban, hogy lényegesen csökkent a különböző típusú, jóváhagyásra beadott alternatív kerettantervek száma. Vagyis megállapítható, hogy a kutatási alapon kifejlesztett kerettantervi rendszer a legtöbb intézmény számára elég mozgásteret biztosít a helyi pedagógiai szándék megjelenítésére és az eddigi oktatási gyakorlat folytatására.

## A kerettantervek felépítése

A fejlesztési szakaszban a kutatási eredmények felhasználásával alakult ki az új kerettantervi struktúra, amely lehetővé tette, hogy azonos elvek szerint épüljenek fel a különböző iskolatípusokra és tantárgyakra vonatkozó dokumentumok. Új jellemző a *Nat* fejlesztési területeinek, nevelési céljainak és kulcskompetenciáinak beépítése a tantárgyi tartalmakba, új elem az egyes tananyagegységek, témakörök, témák részletes feldolgozása, ide értve az ezek tanításához-tanulásához szükséges előzetes tudás körvonalazását, a fogalmi műveltség fejlesztését, az elvárható követelmények világos megfogalmazását.

A kerettantervek két fő részből állnak. Az első rész az adott iskolafokozat vagy iskola-típus általános cél- és feladatrendszerét, a tantárgyi rendszereket, illetve évfolyamonként és tantárgyanként az éves óraszámokat, a második rész a tantárgyi kerettantervet írja le.

Az egyes iskolatípusokra (illetve pedagógiai szakaszokra) vonatkozó kerettantervek tartalmazzák:

- a bevezetőt, amely magába foglalja:
  - a célokat, feladatokat,
  - a fejlesztési területeket – nevelési célokat,
  - a kulcskompetenciákat és a kompetenciafejlesztés eszközeit, módszereit,
  - az egységesség és differenciálás elveit,
  - a tantárgyi rendszert és az egyes tantárgyak heti minimális óraszámát;
- a tantárgyi kerettanterveket, amelyek magukba foglalják:
  - a kötelező tantárgyakat,
  - az emelt óraszámú tantárgyakat,
  - a szabadon választható tantárgyakat.

## A kerettantervek helyi adaptálása

A kerettantervek helyi tantervi adaptációja nagy körültekintést és számos intézményi szintű mérlegelést igényel. A döntések meghozatalánál a legmagasabb szintű kvantitatív előírást a Nemzeti köznevelési törvény 6. számú melléklete tartalmazza, amely kétféle óraszámot jelenít meg. Az egyik a tanulók számára előírt heti óraszám, amely a kerettantervekben jelenik meg a rendelkezésre álló órakeretnél. A másik az osztályok heti időkerete, ami a fakultációra, csoportmegtöbbszörítésre stb. felhasználható órákat is tartalmazza. Az alábbi táblázatból (1. táblázat) egyértelműen kiolvasható, hogy ez utóbbi heti időkeret több évfolyamon duplája annak az órakeretnek, amit a törvény egy tanuló számára előír.

### 1. táblázat

Osztályok heti időkerete és heti órakerete évfolyamonként

	Évfolyamok											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
<b>Tanuló heti óraszám</b>	25	25	25	27	28	28	31	31	35	36	35	35
<b>Osztályok engedélyezett heti időkerete</b>	52	52	52	55	51	51	56	56	57	57	58	58

(Forrás: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – 6. melléklet)

A törvényben előírt óraszámok mellett figyelembe kell venni a Nemzeti alaptanterv általános és műveltségterületi előírásait, arányait, továbbá az egyes iskolafokozatok és iskolatípusok kerettanterveiben megjelenő kötelező tantárgyak minimális óraszámait. A helyi mozgásteret legnyilvánvalóbban az évfolyamonkénti 10%-os, szabadon felhasználható időkeretnél lehet felismerni. Ennek felhasználása kizárólagos helyi döntésen múlik. Az intézmények dönthetnek például úgy, hogy a szabad órakeret terhére a kötelező tantárgyak óraszámát megemelik, és nem emelnek be semmilyen választható tantárgyat. Másfelől dönthetnek szabadon választható ajánlott tantárgy bevezetéséről; emelt órásmű tantárgyi kerettanterv alkalmazásáról; az iskola gyakorlatában korábban kidolgozott és/vagy használt tantárgyi tanterv beépítéséről; vagy akár saját új tantárgy/tantárgyak beépítéséről is. Emellett azt is figyelembe kell venni, hogy az egyes tantárgyak kerettanterveiben is van 10%-os ki nem töltött óramennyiség, amely szintén felhasználható a helyi adaptációnál. Ezen órakeretek felhasználásakor az iskolák dönthetnek úgy is, hogy nem írnak elő további tananyagot (helyi jelentőségű tartalmakat) tematikai egységenként, hanem az egyes tematikai egységek között osztják el a rendelkezésre álló időkeretet.

A helyi alkalmazásnál arra is ki kell terjedni a figyelemnek, hogy az adott intézmény hogyan bontsa évekre a kerettantervek kétéves ciklusait. Van olyan tantárgy (főleg a kronologikus felépítésűeknél), ahol ez egyszerűen megoldható, de olyan is van (koncentrikus felépítésűeknél), ahol átgondoltabb és bonyolultabb adaptációs feladatot jelent. Természetesen az egyes tantárgyak órászámainak helyi meghatározásánál azt is figyelembe kell venni, hogy a tantárgyak közötti koherencia lehetőleg megmaradjon, és teljesülhessenek

azok az elvárások, amelyek a tantárgyi kerettantervekben a kétévfolyamos ciklus végére megfogalmazódtak. Értelemszerűen a helyi adaptáció során érdemes világos intézményi viszonyulást – netán mérési értékelési szempontokat, eljárásokat – meghatározni a ciklusok végén leírt „elvárt eredmények”-hez, hiszen ezek révén válhatnak nemcsak teljesíthetővé, hanem nyilvánossá, átláthatóvá is az intézmények elvárásai önmagukkal és a diákokkal szemben. Az eredményesség vonatkozásában fontos utalni a kerettantervben rögzített kapcsolódási pontokra is, amely a tantárgyak közötti szinergikus és transzfer hatások erősítését szolgálhatják, továbbá a fejlesztési követelményekben megjelenő példafeladatokra, amelyekből gazdag módszertani repertoár „rakható ki”.

## Tantárgyi kerettantervek jellemzői, felépítésük

A tantárgyi kerettantervek egy- vagy kétévfolyamos ciklusban jelennek meg, illetve több tantárgynál (mind a kötelező, mind az emelt szintnél) A és B változat is található. A tantárgyi kerettantervek évfolyamonként rögzítik a tanulók heti kötelező óraszámát, és a tantárgy rendelkezésére álló órakeretnek csak 90%-át fedik le, azért, hogy a helyi alkalmazásban érvényesülhessenek a speciális fenntartói szándékok, intézményi hagyományok és a differenciált tanulásszervezés különböző elvei és gyakorlata.

A tantárgyi kerettantervek áttekintésénél azt tapasztalhatjuk, hogy a hagyományos és az új fejlesztési elemek szervesen összekapcsolódnak.

Hagyományosnak nevezhetők:

- az egyes tananyagegységek, témakörök, témák részletes feldolgozása;
- az egyes tantárgyak tematikai egységeiben az elsajátítandó ismeretek, illetve az ismeretsajátítás szerves részét képező szükséges fejlesztési követelmények rögzítése;
- az egy-, illetve kétéves szakaszolás;
- a fejlesztési szakasz várható eredményeinek megfogalmazása.

Új elemként azonosíthatóak:

- az ezek tanításához-tanulásához, feldolgozásához szükséges előzetes tudás körvonalazása;
- követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámok ajánlása, rögzítése;
- a fogalmi műveltség rendszerszerű, folyamatos fejlesztését szolgáló, kulcsfogalmi háló elemeinek felvázolása;
- a más tantárgyakkal összefüggésbe hozható kapcsolódási pontok – akár az ismeretek, akár a fejlesztések vonatkozásában – felvetése;
- az elvárható követelmények rögzítése.

A tantárgyi kerettantervek általános bevezetőjükben fogalmazzák meg a Nemzeti alaptantervre épülően az adott iskolatípusra vagy pedagógiai fejlesztési szakaszra vonatkozó meghatározó jelentőségű tantárgyi célokat és feladatokat.

Pl.: „A történelem tanításának és tanulásának a célja olyan, hazánk és az emberiség múltjával kapcsolatos műveltség és képességek elsajátíttatása és elsajátítása, amely közös kommunikációs alapot szolgáltatva biztosítja egymás kölcsönös elfogadását a szűkebb és tágabb közösségek számára.” (Történelem kerettanterv 5–6. évfolyam)

Pl.: „A felső tagozaton az eddig megszerzett tudást és kompetenciákat kell elmélyíteni és kiterjeszteni. A mindennapi élet problémamegoldásához szükséges képességek és ismeretek elsajátítása mellett legalább ugyanilyen fontos, hogy a matematikatanulás szolgálja egy jól működő gondolkodásmód, egy tanulási stratégia, ítéloképesség, megértés és sok általánosabb pozitív emberi tulajdonság formálását is.” (Matematika kerettanterv 5–6. évfolyam)

Hangsúlyosan kitérnek arra, hogy a Nat-ban rögzített fejlesztési területekben megfogalmazott nevelési célok (pl. nemzeti azonosságtudat, hazafiasságra nevelés, felelősségvállalás másokért, önkéntesség) és a kulcskompetenciák (pl. szociális és állampolgári kompetencia, digitális kompetencia) miként adaptálhatók az adott tantárgy, fejlesztési szakasz keretei között.

Pl.: „A magyar nyelv és irodalom tantárgy fontos célja, hogy a tanulók olyan önálló gondolkodású fiatalokká váljanak, akik erkölcsi kérdésekben képesek önálló ítéletalkotásra. A demokráciára nevelésben és a nemzeti öntudat kialakulásában is kitüntetett szerepet kapnak a magyar irodalom jelentős, nemzeti sorskérdéseket végiggondoló alkotásai. A magyar irodalmi kánon néhány alapművének megismerésével a tanuló a közös kultúrkinccs részesévé válhat, és ezáltal is növekedhet benne a nemzethez tartozás tudata és a hazaszeretet.” (Magyar nyelv és irodalom kerettanterv 5-6. évfolyam)

Pl.: „A természetismeret testi-lelki egészség témaköreinek kibontása során feltárja a környezet és az egészség kapcsolatát, hozzájárul az egészséges életvitel szokásrendszerének formálásához, segíti az együttélés szabályainak elfogadását és betartását. A Föld globális problémáinak vizsgálatán keresztül felhívja a figyelmet az ember személyes felelősségére, egyéni és közösségi szinten aktivizál a helyi környezeti problémák megoldása érdekében. A hazai tájak és életközösségek megismerése pedig hozzájárul a nemzeti büszkeség, a hazaszeretet fejlődéséhez.” (Természetismeret kerettanterv 5–6. évfolyam)

Utalnak arra, hogy a tantárgy sajátos fejlesztési céljainak megvalósításához milyen általános pedagógiai, pszichológiai, didaktikai elvek érvényesítései szükségesek.

Pl.: „Mivel az 5–6. évfolyamos tanulók gondolkodása konkrét, ezért esetükben a múlt képszerű megjelenítése különös jelentőségű. Ennek érdekében a történetek megjelenítésén alapuló és tevékenység-központú feldolgozás a történelemtanítás alapelve, melynek eszközei között fontos szerepet játszik a jeles történelmi személyiségek bemutatása, valamint az egyes korok embereinek mindennapjait bemutató életmódtörténet.” (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–6. évfolyam)

A tantárgyak egyes tematikai blokkjai egységes formátumú táblázatban jelennek meg. Az egységes felépítésű táblázatok igazíthatóak a különböző tantárgyak sajátosságaihoz. A táblázat egyes cellái különböző tartalmakkal tölthetők ki, illetve tovább is oszthatók.

Pl. A tematikai egység célja – az adott tantárgyi terület sajátosságaitól függően – lehet konkrét téma, de képességterület is. A tevékenységre épülő műveltségterületek tantárgyaiban a tematikai egységek fejlesztési célként jelennek meg, vagy a tematikai egység

tartalmi elemeinek és/vagy fejlesztési feladatainak megjelenítése a tematikai egység sajátosságainak megfelelően, a cella két oszlopra is bontható, ha a tantárgy vagy a tematikai egység sajátosságai ezt indokolják.

A felépítés és a tartalmak érthetősége érdekében az általánosan alkalmazott táblázatot a történelem tantárgy 5–6. évfolyamának *A Magyar Királyság virágkora* című tematikai egységből vett példákkal szemléltetjük (2. táblázat):

## 2. táblázat

### Egységes tantárgyi táblázat – történelmi tematikájú szemléltetés

<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	Az egyes műveltségterületi tantárgyak nagyobb, átfogó témaegységeit, témaköreit nevezi meg. Pl.: <i>A Magyar Királyság virágkora.</i>	<b>Órakeret</b> A javasolt óraszám
<b>Előzetes tudás</b>	A témakör elsajátításához, azaz sikeres tanításához és tanulásához szükséges kulcsfogalmak, ismeretelemek, szabályok, képességek megnevezése a témakör sajátosságainak megfelelően. Pl.: <i>Mesék, mondák és valós történetek a Hunyadiakról. A nándorfehérvári hősök.</i>	
<b>Tantárgyi fejlesztési célok</b>	Az adott tematikai egység tanítási-tanulási folyamatában hangsúlyos, kiemelt fejlesztési feladatok megnevezése az adott két évfolyamonként meghatározott sajátos tantárgyi fejlesztési célok, feladatok alapján. Pl.: <i>Tudatosul a tanulóban, hogy a királyokat, uralkodókat a történetekben megismert személyes tulajdonságaik és a kor kihívásaira adott (a társadalom életére hatást gyakorolt) válaszaik eredményessége, illetve önfeláldozó magatartásuk alapján őrzi meg a történelmi emlékezet.</i>	
<b>Követelmények – Ismeretek/fejlesztési követelmények</b>		
<b>Témák</b>	<b>Fejlesztési követelmények</b>	<b>Kapcsolódási pontok</b>
Pl.: <i>A királyi hatalom megerősítése I. Károly idején.</i>  <i>Nagy Lajos, a lovagkirály. Főbb törvényei.</i>  <i>Egy középkori város: Buda.</i>	Pl.: <i>Ismeretszerzés, tanulás: Információk szerzése, rendszerezése és értelmezése szöveges és képi forrásokból. (Pl. I. Károly politikai és gazdasági intézkedése írásos és képi források felhasználásával.)</i>	Pl.: <i>Magyar nyelv és irodalom: Népmesék és mondák. Arany János: Toldi.</i>
<b>Értelmező kulcsfogalom</b>	Változás és folyamatosság, történelmi forrás, tény és bizonyíték, értelmezés, történelmi nézőpont.	
<b>Tartalmi kulcsfogalom</b>	Társadalom, társadalmi csoport, felemelkedés, lesüllyedés, életmód, város, gazdaság, kereskedelem, pénzgazdálkodás, piac, adó, politika, állam, törvény, királyság, vallás, kultúra.	

<b>Fogalmak, adatok</b>	<p><i>Fogalmak: aranyforint, nádor, nemes, ősiség és kilenced törvénye, kormányzó, végvár.</i>  <i>Személyek: I. Károly, I. (Nagy) Lajos, Luxemburgi Zsigmond, Hunyadi János, Hunyadi Mátyás, I. Szulejmán.</i>  <i>Topográfia: Nándorfehérvár, Visegrád, Mohács.</i>  <i>Évszámok: 1308 (I. Károly), 1456 (Nándorfehérvár), 1458–1490 (Hunyadi Mátyás uralkodása), 1526 (a mohácsi vereség).</i></p>
<b>A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén</b>	<p>A képzési cikluson (5–6. évfolyam) elvárható legfontosabb tudás- és képességelemek.  <i>Pl.: A tanuló ismerje fel, hogy a múltban való tájékozódást segítik a kulcsfogalmak és fogalmak, amelyek fejlesztik a történelmi tájékozódás és gondolkodás kialakulását.</i>  <i>Ismerje fel, hogy az utókor a nagy történelmi személyiségek, nemzeti hősök cselekedeteit a közösségek érdekében végzett tevékenységek szempontjából értékeli.</i></p>

## A tantárgyi kerettantervek főbb jellemzői, változásai

A Magyar nyelv és irodalom kerettantervében – összefüggésben a szövegértésre és olvasás-készségre vonatkozó általános fejlesztési szándékokkal – a korábbiakhoz képest nagyobb hangsúlyt kapott a kommunikáció, a mindennapi nyelvhasználat. A dinamikus változó irodalmi kultúra nyomán nemcsak dominánsan megjelent a kortárs irodalom és előtérbe kerültek az elektronikus műfajok, az irodalom határterületei, de a médiaismeret is részévé vált az általános iskolai nyelv- és irodalomoktatásnak. A kötelező és választható művek gazdag választéka és az A és B változatú kerettantervek kiadása lényeges adaptációs és implementációs lehetőséget teremthetnek az egységesség és a helyi adottságok, feltételek kényes egyensúlyának megteremtésében.

Az Idegen nyelv kerettanterveinek legjelentősebb újítása az, hogy az egyes iskolaszakaszok, iskolafokok elvárásai a Közös európai referenciakeret (KER) szintjeihez igazodva jelennek meg. Ezzel párhuzamosan rögzítésre került az első, illetve a második idegen nyelv megkezdésének legkésőbbi időpontja (4., illetve 7. évfolyam), továbbá szabályozottabbá (bizonyos értelemben korlátozottabbá) vált az első idegen nyelv választása annak érdekében, hogy országosan biztosítani lehessen a megkezdett nyelv további tanulását.

A Matematika tantárgy kerettantervei esetében a legbősebb a választék: több változat készült mind az alapóraszámra, mind az emelt (magasabb) óraszámra is. Itt valószínűleg a szabályozásban a legszélesebb differenciálási lehetőség, összefüggésben azzal, hogy a tantárgy oktatása során kell leginkább a figyelem fókuszába állítani az előzetes tudást, illetve a fejlesztési, képzési lehetőségek, szándékok koordináta-rendszerét. Új elemként azonosítható a tantárgyi kerettantervben a gazdasági-pénzügyi ismeretek beépítése. A tantárgy megszerettetését, az élményszerű feldolgozás lehetőségét a kerettantervben a matematikai játékok széles körű, illetve a matematikatörténet nagyobb hangsúllyal történő szerepeltetése biztosíthatja.

Az Ember és társadalom műveltségterület fejlesztési céljai, területei és tartalmai több tantárgyban jelennek meg, ezek közül új az 1–8. évfolyamon megjelenő Erkölcstan.



A kerettantervek közül a műveltségterületen belül leghangsúlyosabbak a történelem kerettantervek, amelyeknél újdonságként azonosítható a korszakhatárok és évfolyamok viszonyának megváltozása, amelynek következtében az 1945 utáni történelem feldolgozásával indul mind az általános, mind a középiskola befejező évfolyama. Lényeges újítás a társadalmi és állampolgári ismeretek térnyerése, mely lehetőséget biztosít többek között a gazdasági-pénzügyi és a médiaismeretek beépítésére is. További változtatás az, hogy a kronologikus történelem tanítása a 8 évfolyamos gimnáziumban a 7. évfolyamon kezdődik, így az 5. és 6. évfolyamokon helyette más választható tantárgy tanítható (pl. Latin örökségünk, Társadalomismeret).

Az Ember és természet műveltségterület esetében a Nat is két változatot jelenít meg: egy hagyományosabb tartalmút és szemléletűt, illetve egy integratív nézőpontút is. Ennek nyomán mind az általános, mind a középiskolában két változat közül választhattak az intézmények a helyi tanterveik elkészítésénél. A természettudományos gondolkodás és látásmód megszerettetését célozza az általános iskola felső tagozatában választható természettudományi gyakorlatok tárgya, továbbá a tantervekben számos helyen kísérletekre, gyakorlati megfigyelésekre, élményszerű feldolgozásra való utalás. Az időtakarékosság és a fejlesztési feladatok megvalósíthatóságának hatékonysága mellett a fentiekkel megegyező szándékok húzódnak meg a különböző természettudományos tantárgyak közötti együttműködés szükségességének többszöri hangsúlyozása mögött is.

A Földünk – környezetünk műveltségterület földrajz tantárgyának kerettantervei mutatnak a korábbiakhoz képest legkisebb változást, hiszen az ökológiai szemlélet, a fenntarthatóság kérdései már a korábbi évtizedben teret nyertek. Újdonságként csak annyi azonosítható, hogy a középiskolai kerettanterv eleje kiegészült egy általános iskolai anyagot áttekintő résszel, és különösképpen a kapcsolódási pontoknál nagy hangsúllyal jelenik meg az együttműködés szükségessége a természettudományos tárgyakkal.

A Művészetek műveltségterület súlya a Nemzeti alaptantervben meghirdetett mindennapos művészeti nevelés programjához kapcsolódóan különösképpen az alsó tagozatban növekedett meg. A műveltségterület kerettantervei közül az Ének-zene alapóraszámú változatai (A és B változat) két különböző fejlesztési célú és mélységű feldolgozási lehetőséget biztosítanak. Az emelt óraszámú iskolák változata – a kodályi pedagógiai elvekre épülően – a személyiség fejlesztését a mindennapos ének-zenei tevékenységen keresztül kívánja megvalósítani. A Vizuális kultúra kerettanterveiben nagyobb hangsúly került a vizuális kommunikációra és az alsó tagozattól kezdődően ide épültek be elsősorban a médiaismeret fejlesztési követelményei, egyes feldolgozandó tartalmi. Az 5. évfolyamon a kerettantervek az iskoláknak választási lehetőséget kínálnak a Dráma és tánc vagy a Hon- és népismeret tanítására, míg a 9. évfolyamon Mozgóképkultúra és médiaismeret vagy Dráma és tánc között lehet választani. A gimnázium 11–12. évfolyamán heti 2 órát az iskola helyi tantervében összeállítva a művészeti tantárgyakból kell oktatni. Jelentős szerepet kaphat a műveltségterületen belül a néptánc oktatása, hiszen az 1–8. osztály számára választható „tánc és mozgás” kerettantervi program tartalma valójában a néptánc.

Az Informatikai oktatás eredményességét a kerettantervek nem kizárólag az e néven oktatott tantárgy tanításán keresztül kívánják megvalósítani, hanem valamennyi tantárgynál, hiszen az IKT-műveltség megszerzését leginkább a minél változatosabb és szélesebb



körü felhasználási, alkalmazási és gyakorlási lehetőségek biztosíthatják. Ezért is jelennek meg sűrűn minden tantárgynál a kapcsolódási pontok között dominánsan az IKT alkalmazási lehetőségek. A differenciált bemeneti feltételek kezelését, továbbá az eltérő fejlesztési célok megvalósítását teszik lehetővé az iskolák számára választható alap- vagy magasabb óraszámú kerettantervek.

Az Életvitel és gyakorlat műveltségterületének tantárgya a TÉGY (Technika, életvitel és gyakorlat), amelynek kerettantervei a konkrét gyakorlati tevékenységek, problémahelyzetek megtapasztalását várják el a diákoktól. E terület kerettantervei segíthetik elő többek között a testi-lelki-szellemi egészségfejlesztést (családi életre nevelés), a háztartáskultúra (háztáji gazdálkodás) alkalmazásszintű megismerését, a pályaorientációt és a közlekedési ismeretek elsajátítását. Komplexitása miatt e tárgy iskolai szintű implementációjánál kiemelt jelentősége van a helyi és környezeti adottságoknak és az intézmények közötti partneri kapcsolatok kihasználásának.

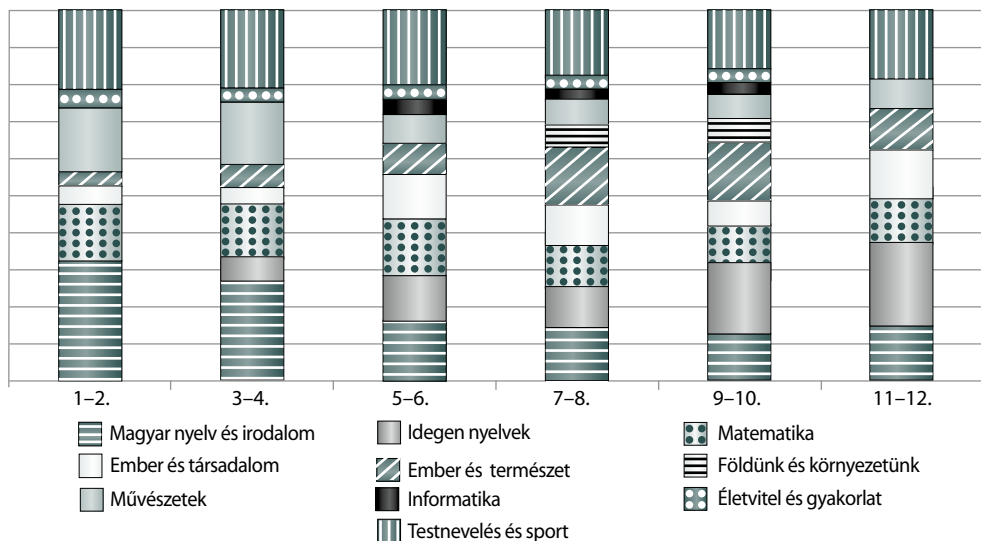
A Testnevelés és sport műveltségterület kerettantervei a törvényi szabályozás változásaival jelentős óraszám-emelkedést mutatnak. Ennek következtében minden életkori szakaszban és iskolafokozatban kiemelt célként jelenik meg az egészségmegőrző funkció erősítése, a mozgás, a sport a mindennapi élet részévé válásának elősegítése. Újdonság a nemzetközi gyakorlatból átvett kölyökatlétika programjának beépítése, valamint a feszültségoldás, stresszkezelés tudatos és széles körű alkalmazási lehetőségeinek feltárása. Természetesen a testnevelés intézményi szintű oktatásában, megszervezésében is kiemelt jelentősége van a helyi, a környezeti, valamint a személyi és infrastrukturális (tárgyi) feltételeknek.

## Műveltségterületi arányok, tantárgyak, kerettantervi óraszámok

Az iskolázás alapozza meg a műveltséget; az iskola kínálja az önművelés kánonjait, azt, hogy mit érdemes „kultiválni”; az iskolázás, a tanultság a műveltség „irányítója”. Az iskolai műveltségképet egyrészt körvonalazza maga a Nemzeti alaptanterv, másrészt részletes tartalmait a fent jellemzett kerettantervek közlik. A tartalmi szabályozás elemei között a jogszabályok egy sajátos munkamegosztást is kialakítottak. Általános elvárás, hogy a mindenkori Nat-ot implementáló, érvényesítő kerettanterv vállalja a közoktatás egyik tartópillérének számító óraterv/tantárgyfelosztás közlését, meghatározását, azaz foglaljon állást az egyes képzési szakaszokon lehetséges tantárgyi rendszer kialakításában. Az alaptanterv műveltségterületeit érvényesítő óratervi arányok, amelyek alapvetően a kerettantervekben öltenek testet, különösen jól mutatják azt, hogy a köznevelési rendszer milyen jelentőséget tulajdonít az egyes műveltségelemeknek (1. ábra).

## 1.ábra

A Nat műveltségi területeinek egymáshoz viszonyított aránya a kerettantervekben hozzájuk kapcsolódó tantárgyak óraszámai alapján – 1–12. évfolyam



A fenti diagram jól mutatja a Matematika műveltségterület százalékos eloszlásának hangsúlyosságát és viszonylag kis arányú változásait, továbbá az 5. évfolyamtól kezdődően az Idegen nyelv és az Ember és természet műveltségterület fokozatos térnyerését, és ezzel párhuzamosan a Magyar nyelv és irodalom és Művészetek háttérbe szorulását. Arra is rávilágítanak az adatok, hogy óraszámokat tekintve az Informatika talán alulreprezentált, amelyet az IKT-eszközök minden tantárgyban történő gyakorlati alkalmazása kompenzálhat.

## Tantárgyközi tartalmak, szabadon választható tantárgyak

Az iskolai képzés tartalmairól szóló gondolkodásban időről időre felmerül a diszciplináris vagy tantárgyközpontú megközelítés kizárólagosságának gyengülése, miközben folyamatosan növekszik a keresztantervi területek jelentősége. A keresztantervi területek tanulása-tanítása a témák komplexitása miatt nagyobb kreativitást igényel a tanároktól és tanulóktól egyaránt, ugyanakkor tág teret biztosít az élet- és munkatapasztalatok felhasználására, az alternatív ismeretforrások (pl. iskolán kívüli személyek, sajtó, tv, internet) és módszerek (pl. interjú, megfigyelés, kísérlet) alkalmazására. Más szakértők azzal érvelnek, hogy az ezredfordulóra a tudományos rendszer olyan komplexszé vált, hogy annak iskolai leképezése többé nem lehetséges, továbbá az ún. társadalmi műveltség (a társadalom működése szempontjából fontos pragmatikus tudás) részévé váltak olyan ismeretek és képességek is, amelyeknek nem feltétlenül van tudományos alapja, vagy az alapok több diszciplinából erednek (3. táblázat).

### 3. táblázat

A szabadon tervezhető órakeret felhasználásával megvalósítható tanórák, melyekhez rendeletben kiadott kerettanterv készült

TANTÁRGYAK / KERETTANTERVEK	ÉVFOLYAM											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Dráma és tánc												
Tánc és mozgás												
Énekes iskola												
Informatika												
Magyar mint idegen nyelv												
Családi életre nevelés												
Hon- és népismeret												
Természettudományi gyakorlatok												
Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek*												
Filozófia**												
Jelenismeret												
Katonai alapismeretek												
Pénzügyi és gazdasági kultúra												
Vállalkozzunk! Kerettanterv												
Munkapiac kerettanterv												
Etikus vállalkozói ismeretek												
Közgazdasági és pénzügyi alapismeretek												
Nemzeti lovaskultúra												
Kajak-kenu – vízijártassági ismeretek												
Vitorlázás – vadvízi ismeretek												
Bejárható Magyarország												
Bringaakadémia**												
Sakk-logika												
Képességfejlesztő sakk												
Saktika (sakk-matematika)												

\* Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tantárgy 5–6. évfolyamos kerettantervét csak a 8. évfolyamos gimnáziumokban használhatják.

\*\* Filozófia kerettanterv csak egy évfolyamra készült, az iskola dönthet, hogy azt a 11., vagy a 12. évfolyamon akarja megvalósítani.

\*\*\* A Bringaakadémia kerettantervet az iskolák vagy 3–4. évfolyamon, vagy 5–6. évfolyamon valósíthatják meg.

Az eddigi Nat-reformok az oktatási tartalmak modernizálása mellett legalább annyira az iskolák szakmai önállóságának és innovációs készségének növeléséről szóltak. A használatra kínált pedagógiai programok, tanítási-tanulási eszközök, továbbképzések azonban nem tudták országosan egységes szinten garantálni az intézményi pedagógiai munka eredményességét. Ez a fejlesztő és szabályozó funkciók közötti egyensúly felborulását eredményezte (Halász, 2001).<sup>6</sup> Az új Nat és az erre épülő kerettantervek helyi adaptálása és alkalmazása – remélhetőleg összefüggésben a köznevelési rendszer átalakításának számos intézkedésével (állami fenntartás kiterjesztése, pedagóguspolitika stb.) – feloldja azt a több mint két évtizedes dilemmát, amely a felülről vezényelt reform és az azt kísérő vagy követő tartalmi változások egyik legnagyobb ellentmondása. Ezért is kell mind szélesebb körben tudatosítani, hogy az új Nat és kerettantervek a központi oktatáspolitikai szándékok mellett legalább annyira a pedagógusok és az iskolák szakmai professzióinak fejlesztéséről is szólnak, mint amennyire az oktatás tartalmának a megújításáról.

## Hivatkozott törvények jegyzéke

130/1995. (X. 26.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

110/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

51/2012 (XII.21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről

32/2012. (X.8.) EMMI rendelet – a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásáról

4/2013. (I.11.) EMMI rendelet – a két tanítási nyelvű képzésről

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet – a nemzetiségi oktatásról

59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet – a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

---

6 Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón, OKKER, Budapest

---

## IRODALOM

CSAPÓ BENŐ – CSÉPE VALÉRIA (2012): *Framework for Diagnostic Assessment of Reading*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

HALÁSZ GÁBOR (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest

HALÁSZ GÁBOR (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Tanulás és együttműködés. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

HORVÁTH ZSUZSANNA – KAPOSI JÓZSEF – VARGA ATTILA (2013): *A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon*. Kézirat.

LETSCHERT, J. (2005, ed.): *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development) 1975–2005. Leiden

STEINER-KHAMSI, G. – STOLPE, I. (2004): Decentralization and Recentralization Reform in Mongolia: Tracing the Swing of the Pendulum. In: *Comparative Education*, 40. 1. sz. 29–53.

---



## Pálvölgyi Krisztián

---

# A Bologna-folyamat implementációjának komplex értelmezési kerete

---

---

### ÖSSZEFOGLALÓ

A Bologna-folyamat kormányközi kezdeményezés, amely 1999-ben azt tűzte ki célul, hogy 2010-ig létrehozza az Európai Felsőoktatási Térséget. Magyarország belépése a Bologna-országok sorába alapvető és rendkívül komplex változásokat hoz a magyar felsőoktatási rendszer működésébe, amelyek nyomon követése a felsőoktatás-kutatás fontos feladata.

A szerző jelenleg is folyó doktori kutatása során elkészült egy modell, amely a Bologna-folyamatról, a tanulási eredményekről, illetve az implementációkutatásról szóló szakirodalomra épül. Célja a Bologna-implementációs folyamatok többszintű, komplex elemzésének a segítése, illetve a területen zajló további empirikus kutatások – és ezek közül is elsősorban a szerző intézményi szintre fókuszáló doktori kutatásának – orientálása.

A modell leírja azt a kormányközi, nyílt politikájú platformot, ahol a Bologna-folyamat célrendszere a tagországok közötti rugalmas szakpolitikai kommunikációs térben dinamikusan változik. Az európai szint egyedi menedzsment-struktúrája által meghatározott közvetítő mechanizmusokkal kapcsolódik össze a nemzeti szintű folyamatokkal. A nemzeti szintű Bologna-implementációs folyamatok korábbi rendszerállapotokra építenek, ezért a modell azokat a főbb dimenziókat is leírja, amelyek kapcsolattal és egymáshoz viszonyított súlyával a nemzeti rendszerek leírhatóak. A modell megragadja az intézményi szintű Bologna-implementációs folyamat legfontosabb szereplőit és ezek legfőbb sajátosságait, segíthet bennünket abban, hogy a folyamat aktuálisan kutatott elemeit/szintjeit a folyamat egészéhez viszonyítva, annak komplexitását figyelembe véve pozicionáljuk és értelmezzük.

---

---

*Kulcsszavak: Bologna-folyamat, Bologna-implementáció, felsőoktatási szakpolitika, komplex implementációs modell*

## Bevezetés

Magyarország belépése a Bologna-országok sorába alapvető, és rendkívül komplex változásokat hoz a magyar felsőoktatási rendszer működésében, amelyek nyomon követése és elemzése a felsőoktatás-kutatás alapvető feladata.

A jelen tanulmány célja, hogy bemutasson egy olyan, a vonatkozó szakirodalomban megjelenő előzményekre épülő modellt, ami képes komplexen kezelni a Bologna-folyamat implementációs mechanizmusait. Nem magyarázó modellről van tehát szó, ami a már empirikusan megismert hatásmechanizmusok összetett rendszerét vázolja, hanem egy olyan, teoretikus úton létrejött gondolati konstrukcióról, ami jó értelmezési keretet jelent a későbbi empirikus kutatások számára, segít azonosítani és rendszerben látni a vizsgálandó tényezőket, szereplőket és interakciókat. Ehhez először röviden áttekintjük az implementációkutatások eddigi főbb irányait, majd a Bologna-folyamat legfontosabb jellemzőivel és működési sajátosságaival foglalkozunk. A tanulmány harmadik részében az addig nyert tapasztalatokat további kutatási eredményekkel összedolgozva létrehozzuk az ígért modellt.

## Az implementációkutatás főbb irányai

Az implementáció, tágan közelítve, egy olyan folyamatként értelmezhető, amelynek során egy koncepció, modell vagy elmélet átültetésre kerül a gyakorlatba. Más megközelítések szűkebben gondolkodnak az implementációról, és tudatosan elkülönítik az innovációk megfogalmazásától (inicializáció), illetve az implementált működésmódok fenntartásától (Fazekas, 2012). A jelen tanulmány gondolatmenete szempontjából azonban ennek a szűkítésnek nincs számottevő jelentősége, így egy – esetünkben felsőoktatási – szakpolitika implementációját nyugodtan tekinthetjük a szakpolitikai cél elérése érdekében végzett cselekvések rendszerének.

Az implementációs és implementáció-kutatási gondolkodás fejlődése történetileg három nagy csoportba tömöríti az implementációval foglalkozó szakembereket és munkákat (Sabatier, 2005; Szolár, 2012). Időben az első megközelítés a top-down (felülről-lefelé) perspektíva, ami lényegében arra keresi a választ, hogy az implementálók és a célcsoport tevékenysége, illetve az implementáció hatásai mennyire voltak összhangban a szakpolitikai centrumban meghozott döntésekkel, és ez milyen tényezőknek volt köszönhető. Ezek a faktorok jelentik a top-downer implementációkutatók fő kutatási területét, de ugyanakkor az e perspektívában gondolkodó szakpolitikai döntéshozók meghatározó eszközeiként is funkcionálnak. Az implementáció sikertényezőinek klasszikus összefoglalása Sabatier és Mazmanian 1979-es modellje, ami hat ilyen tényezőt azonosít (Cerych és Sabatier, 1992):

- tiszta és konzisztens szakpolitikai célok,
- adekvát oksági elmélet (causal theory) a célok hátterében,
- jogilag strukturált implementációs folyamat (vétő pontok, ösztönzők, szankciók),

- elkötelezett és megfelelő képességek birtokában lévő implementálók,
- az érdekcsoportok és a kormányzati vezetők folyamatos támogatása,
- a szocioökonómiai környezet sajátosságai.

E top-down nézőpont később éles kritika tárgya lett. A bírálatok legfőképpen arra irányultak (Sabatier, 2005), hogy a megközelítés túl nagy hangsúlyt fektet a szakpolitikai centrumra, az ott megfogalmazódó döntésekre, és azok jogi strukturálására, ugyanakkor nem számol az implementációban részt vevő nagyszámú aktor érdekeivel, céljaival és értelmezési folyamataival. E hiányosság az oka annak is, hogy a későbbi kutatások alapján megkérdőjeleződött a tiszta és konzisztens szakpolitikai célok implementációra gyakorolt pozitív hatása, hiszen a túlzottan kikristályosodott célok kevesebb szereplő érdekeivel harmonizálhatnak, mint a kevésbé egyértelmű, több mozgásteret hagyó céltételezések. Ennek felismeréséhez azonban figyelembe kell venni az aktorok motivációinak és tevékenységeinek komplex dinamikáját. Ha ezzel nem számolunk, akkor az implementáció hosszú távú hatásainak becslése kapcsán is komolyan elszámíthatjuk magunkat. Ez szintén komoly kritikaként jelent meg a top-down perspektívával szemben.

E hiányosságok elvezetnek bennünket az implementációkutatás második nagy megközelítéséhez, az 1970-es és '80-as évek fordulóján kialakult bottom-up (alulról-felfelé) perspektívához (Sabatier, 2005). Ez a perspektíva a résztvevők hálózatainak felderítéséből indul ki, megpróbálja leírni az érintett aktorok céljait, stratégiáját, komplex interakcióit, és így értelmezi az implementációs folyamatot. E megközelítésnek ugyanakkor komoly gyengesége, hogy nem foglalkozik a szakpolitikai centrum speciális szerepével, és túlértékeli azt a kényszerítő hatást, amit a periférián tevékenykedő szereplők gyakorolnak a centrumra. Tehát éppen arra nem fordít figyelmet, amit a top-down nézőpont a legerősebben hangsúlyozott.

Mindezek alapján nem meglepő, hogy a '80-as évek második felétől kezdve egyre több olyan modell született, ami a top-down és a bottom-up megközelítés kibékítésére törekedett. Ezek a hibrid modellek felhasználják és továbbgondolják a top-down kutatások által meghatározott implementációt befolyásoló faktorokat, de ugyanakkor figyelembe veszik, hogy amint Szolár Éva is megfogalmazza, „az implementáció során a helyi implementátorok veszik át a döntéshozók szerepét és befolyását, s ezzel az előnnyel igyekeznek saját érdekeiknek megfelelően irányítani a megvalósítást” (Szolár, 2012). Fontos jelezni, hogy a most bemutatott három megközelítésmód implementáció kutatási és implementáció-megvalósítási szemlélet egyaránt lehet. Ugyanakkor természetesen egy implementációs folyamatot más szemlélettel is lehet kutatni, mint ahogy megvalósították.

Még további három olyan kiemelten fontos tényezőről kell szólnunk, amelyek a korábban bemutatott Sabatier- és Mazmanian-féle modellben nem szerepeltek, de alapvető fontosságúak az implementációs folyamatok alakulása szempontjából. Az első tényező az *aktuálisan létező rendszerek és a szakpolitikai célok közötti távolság*. Az implementációs folyamatokat leíró modellek kezdetben abból indultak ki, hogy egy adott reform sikerre fordítottan arányos a kezdeti helyzettől való eltérés tervezett mértékével. A későbbi kutatások azonban rávilágítottak, hogy ez az összefüggés inkább egy fordított U alakú görbével írható le. Amennyiben a változás túl kicsi, nincs kellő elköteleződés, ami aláássa



az implementációt. Ha azonban a változás túl nagy, akkor a jelenlegi rendszer rugalmatlansága áll a sikeres reform útjába (Sabatier, 2005).

A második tényező – *a mikro- és a makroszint közötti különbségtétel* – a top-down és a bottom-up modellek vitájából és az ezt feloldani szándékozó hibrid modellek jellegéből adódik. A top-down és a bottom-up modellek korlátai abból eredtek, hogy az előbbi figyelme hangsúlyosan a makro-, utóbbié a mikroszint implementációs folyamataira irányul. A hibrid modelleknek ezért egyaránt figyelembe kell venniük a szakpolitikai centrum és a periféria folyamatait, és nem szabad ezeket összemosniuk. A mikro- és a makroszint közötti különbségtétel tehát egy implementációs látásmód. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a konkrét implementációs folyamatok tervezésénél vagy elemzésénél minden esetben ezt a kétszintű lebontást lenne érdemes alkalmazni. A komplexebb implementációs folyamatok esetében köztes szintek is megállapításra kerülhetnek, amelyek konkrét jelentése értelmezési keretként változhat.

A harmadik kiemelten fontos tényező az *idő* (Fazekas és Halász, 2012). Ez egyrészt értelmezhető az adott implementációs folyamat vonatkozásában, hiszen a szakpolitikai változásoknak is megvan a maguk dinamikája, ami mentén ezek a változások és az általuk kiváltott hatások létrejönnek, fennmaradnak, változnak vagy eltűnnek. Ugyanakkor ez a dimenzió értelmezhető történeti nézőpontból is. Hiszen bármely aktuálisan vizsgált implementációs folyamat egy olyan rendszerállapoton akar változtatni, ami korábbi implementációs folyamatok sorának eredményeként alakult ki, s ami így rendkívüli mértékben meghatározza az adott implementációs folyamat lehetőségeit és kifutását. Ezen a ponton ez a tényező kapcsolódik a korábban említett *aktuálisan létező rendszerek és a szakpolitikai célok közötti távolság* tényezőkhöz.

## A Bologna-folyamat legfontosabb sajátosságai

A Bologna-folyamat kormányközi kezdeményezés, amely 1999-ben azt tűzte ki célul, hogy 2010-ig létrehozza az Európai Felsőoktatási Térséget. A Bolognai Nyilatkozatot aláíró országokban komoly, a felsőoktatási rendszereket érintő reformok mentek végbe a folyamat tíz cselekvési irányvonala (action lines) mentén. Az irányvonalak között megjelenik a könnyen érthető és átlátható képzési rendszer létrehozása, a kétciklusú képzési szerkezet bevezetése, a kreditrendszer létrehozása, a mobilitás támogatása, a minőségbiztosítási területen megvalósuló európai együttműködés, a felsőoktatás európai dimenziójának támogatása, az egész életen át tartó tanulásra való fókuszálás, a felsőoktatási intézmények és hallgatók bevonása, az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tétele, valamint a doktori képzések felé való nyitás.

A Bologna-folyamat több szempontból is unikális szakpolitikai reformkezdeményezés. Az egyik különösen figyelemreméltó elem a Bologna-reform és az Európai Unió összetett kapcsolata. A Bologna-folyamat természetéből adódóan nem uniós kezdeményezés, hanem kormányközi, így kezdetben az uniós világtól elkülönülten működött. Azonban

a Delors-jelentés<sup>1</sup> tanulságait megszívlelő, s így az oktatás világa iránt egyre jobban érdeklődő EU figyelmét érthető módon felkeltette az uniós tagországokat érintő felsőoktatási kezdeményezés. Az unió először csak megfigyelőként vett részt a Bologna-folyamathoz kapcsolódó egyeztetéseken, de a későbbiekben egyre komolyabb szerepet vállalt, és ez oda vezetett, hogy a két világ kezdte egymás eszközeit használni. Az EU például elkezdett dolgozni az Európai felsőoktatási térség által kidolgozott ECTS-sel, a Bologna-folyamat cselekvési irányvonalaiban pedig megjelent az egész életen át tartó tanulás, azaz az Európai Unió oktatási szakpolitikája. Corbett szemléletesen egy pingpongjátékhoz hasonlítja ezt a kapcsolatot (Corbett, 2011; Halász, 2012).

További érdekes elem a nemzeti és az európai szint kapcsolata, illetve az európai szinten zajló kommunikáció jellege, ami a Bologna-folyamat esetében jelentősen eltér az unióban alkalmazott megoldástól. Ezt a szakirodalom a *kormányközi és nyílt politikájú EU-független platform* (intergovernmental and open political non-EU platform) fogalommal írja le (Lažetić, 2010). Ez az elnevezés egy olyan fórumot takar, ahol az országok szabadabb diskurzus keretében járulhatnak hozzá a fejlesztési folyamathoz, mint a jóval bürokratikusabb uniós eljárás esetében. Informális, kevésbé hierarchikus, hálózati működés, és az érdekelt csoportok közvetlen bevonása jellemzi a Bologna-folyamatot. Egy olyan kölcsönös szabályozás (mutual adjustment) működik, ahol az aktorok szabadon kommunikálnak, megállapodásokat kötnek, de ezeket át is hághatják, ha az érdekük úgy kívánja. Az együttműködés meghatározó eleme az önkéntesség. Ez a működésmód vélhetően elősegíti a folyamat iránti elköteleződést. A Bologna-folyamat kapcsán kialakult egy menedzsment-struktúra is, amelynek részét képezi:

- a *Nemzetközi Bologna Csoport* (The Bologna Follow Up Group), ami a szerződést aláíró országok és az Európai Bizottság képviselőiből, illetve egyéb tanácsadó tagokból áll. A kétévente megtartott miniszteri konferenciák között a Nemzetközi Bologna Csoport a megbízott döntéshozó szerv, amely évente legalább kétszer ülésezik;
- az *igazgatóság* (The Board), ami a következő miniszteri találkozó szervezéséért felelős ország képviselőiből áll;
- illetve a *Nemzetközi Bologna Titkárság*, ami a Nemzetközi Bologna Csoport számára nyújt adminisztratív támogatást.

A Nemzetközi Bologna Csoport hozza létre a nemzetközi munkacsoportokat, amelyek a miniszteri találkozókra azonosított kulcsterületeket vizsgálják, illetve ezekkel kapcsolatban ajánlásokat fogalmaznak meg a következő miniszteri találkozó számára.

A Bologna-folyamat koordinációja szempontjából fontos eszközök a Bologna-folyamathoz kapcsolódó helyzetértékelő jelentések (Bologna Process Stocktaking Report), illetve az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) által kiadott trendjelentések (Trends Report). Az előbbiek inkább a nemzeti szintű, míg az utóbbiak az intézményi szintű implementációs folyamatokba engednek bepillantást.

1 A Jacques Delors vezette bizottság UNESCO számára készített jelentése az oktatásban azonosította azt a potenciált, amivel Európa gazdasági lemaradása behozható (Delors és mtsai., 1997).

A harmadik kulcselem a Bologna-folyamat által közvetített pedagógiai kultúra kérdése. A Bologna-folyamatban – bár kezdetben nem volt túl nagy hangsúlyuk – egyre nagyobb jelentőségre tettek szert a tanulási eredmények, amelyek ma már a fent említett cselekvési irányvonalak megvalósításának nélkülözhetetlen, többfunkciós eszközei. A tanulási eredményeknek egyrészt nemzetközi, nemzeti és intézményi szinten is komplex szabályozó funkciójuk van a felsőoktatásban, másrészt egy új, döntően tanulóközpontú és kimeneti szemléletű pedagógiai paradigma alapelemei (Adam, 2008). Így a Bologna-folyamat mellett, hogy komoly strukturális reform (Szolár, 2008), egy jól meghatározott pedagógiai gondolkodásmódra épülő felsőoktatási kurrikulumreformként is értelmezhető. Ahogy Bókay Antal és Derényi András fogalmaz:

„A képzésekkel összefüggésben végbemenő változások nemcsak a képzési szerkezet átalakítását, a részt vevő országok felsőoktatási képzési közötti konvergenciát elősegítő eszközök fejlesztését jelentik, de mindezek maguk után vonják a képzések kialakításának, az oktatásszervezési eljárások és a tanulástámogató technikák és megoldások új módszereinek kifejlesztését és bevezetését” (Bókay és Derényi, 2010).

A Bologna-implementáció sikere ezért nagyban függ attól, hogy a különböző implementációs szinteken működő aktorok megértik-e, elfogadják-e ezt a pedagógiai paradigmát, illetve e szerint dolgozzák-e ki a konkrét képzési programokat.

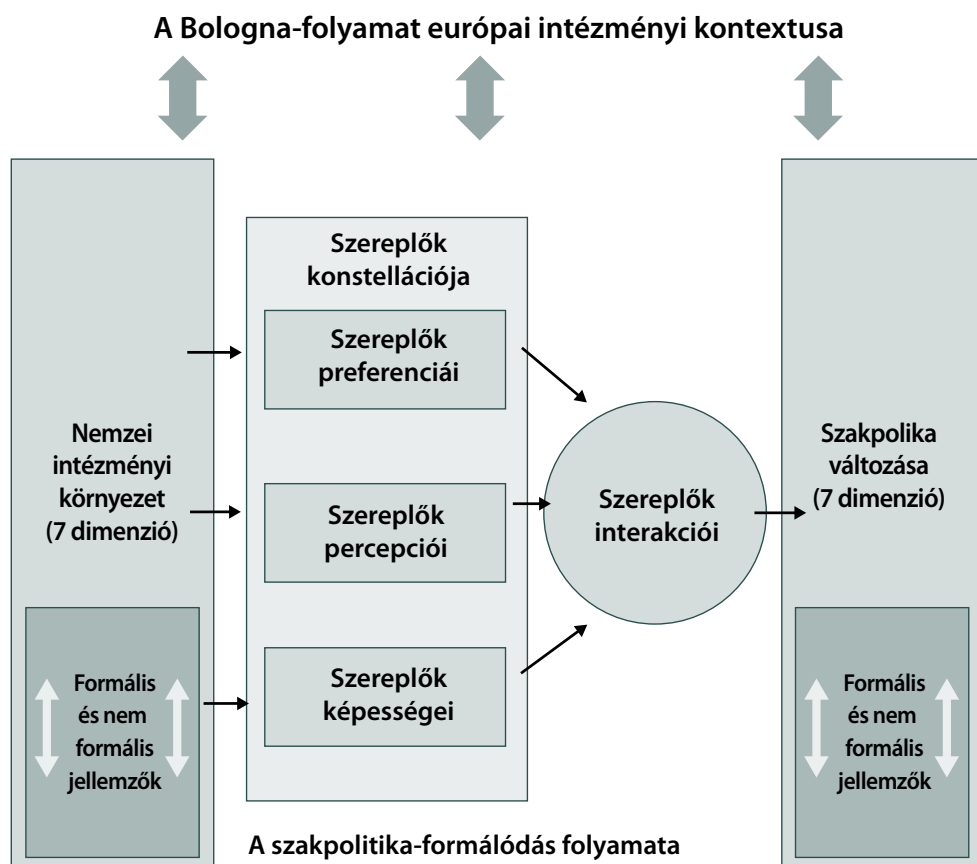
## A Bologna-folyamat implementációjának komplex, hibrid modellje

Johanna Katharina Witte *Change of Degrees and Degrees of Change* című doktori értekezésében a Bologna-folyamat implementációs sajátosságait vizsgálta. Witte North és Scharpf intézményi változással kapcsolatos modelljeit ötvözte, és kifejezetten felsőoktatási kontextusra alkalmazta (Witte, 2006). Az így keletkezett modell alkalmasnak tűnik arra, hogy a nemzeti és az intézményi szint értelmezésére használjuk. Itt fontos kiemelni, hogy a Witte által alkalmazott megközelítés nem hangsúlyozza a nemzeti és az intézményi szintű folyamatok közötti különbséget, inkább az intézményi kereteket – azaz a felsőoktatási rendszer struktúráját – és az aktorok cselekvéseit képezi le. A nemzeti szintű felsőoktatási struktúra leírására a modell hét dimenziót használ, amelyek a felsőoktatási reformokkal összefüggésben, jellegükben és egymáshoz viszonyított súlyukban is időről időre változnak. A hét dimenzió közé tartozik a képzési struktúra, az intézménytípusok, a kurrikulum, a tantervi irányítás (curriculum governance), a rendszerhez való hozzáférés, a munka világába való átmenet sajátosságai és a finanszírozás. Ezek a dimenziók valóban alkalmasak arra, hogy átfogó képet adjanak az adott nemzeti felsőoktatás pillanatnyi helyzetéről, azonban ez a kép így még statikus. A modellt az teszi élővé, hogy számol a felsőoktatási szereplők közötti interakciókkal, és a szereplők azon sajátosságaival is, amelyek ezeket az interakciókat befolyásolják. A szereplők sajátosságainak két olyan csoportját írja le, amelyek meghatározzák

a közöttük lévő kölcsönhatásokat. Az egyik ilyen sajátosságcsoportba tartoznak a szereplők orientációi, amelyek tovább bonthatóak percepció- és preferenciaelemekre. A másik sajátosságcsoportba az aktorok képességei tartoznak. A felsőoktatási szakpolitikák változásait Witte tehát úgy képzeli el, mint a hét dimenzió egymáshoz viszonyított súlya és jellege által meghatározott szakpolitikai állapotok egymásutániségát, amelyeket az egyes felsőoktatási szereplők orientációik és képességeik által meghatározott interakciói visznek át egymásba (1. ábra). Érdeemes megemlíteni, hogy Witte szerint a nemzeti felsőoktatási struktúrák működése formális és informális kényszerek által meghatározott. Az informális kényszerek azért érdemelnek fokozott figyelmet, mert ezek magyarázzák, hogy ugyanazok a formális kényszerek országonként igen eltérő eredményre vezetnek.

### 1. ábra

A felsőoktatási szakpolitikák változásai  
(Witte, 2006, 93. o.)



Ez a modell azért hasznos, mert egyrészt megadja azt a hét dimenziót, amellyel a felsőoktatás makroszintű intézményi keretei leírhatóak, ugyanakkor segít megérteni a szereplők közötti kölcsönhatások mozgatórugóit. Amikor *Witte* szereplőkről beszél, akkor ebbe beleérti a nemzeti és az intézményi szint szereplőit egyaránt. Ha az intézményi szint – azaz a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő értelmezési keretben a mikroszint – folyamatait akarjuk leírni a *Witte*-féle modell segítségével, akkor lényegében az ábra középső részét tudjuk felhasználni. Ez azonban így – noha a folyamatok mozgatórugói szempontjából fontos tanulságokat tartalmaz – még kevés. Az intézményi szintű működésnek ugyanis – akárcsak a nemzeti szintnek – megvan a maga struktúrája, amit ezzel a kizárólag aktorcentrikus közelítéssel nem tudunk leírni, megérteni.

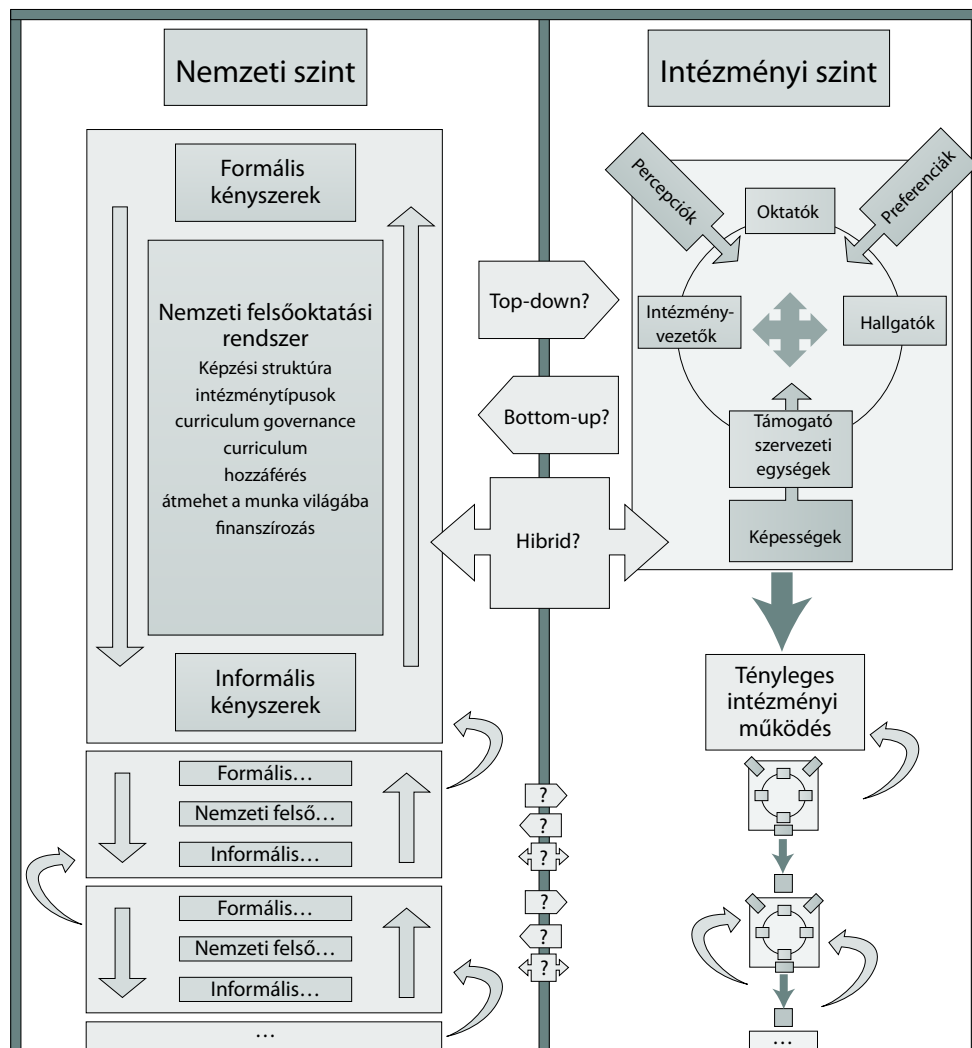
Ezt a problémát úgy tudjuk áthidalni, ha a *Witte*-féle megközelítést egy másik modellel egészítjük ki. 2010-ben jelent meg egy olyan OECD-kiadvány, ami a felsőoktatásban megvalósuló minőségi tanítással (quality teaching) kapcsolatos kezdeményezéseket vizsgálta. Konkrét intézményi gyakorlatokat kutattak, és ez alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a sikeres fejlesztési folyamat a vezetők, oktatók, hallgatók, illetve a minőségi oktatást támogató szervezeti egységek közötti szoros és dinamikus kooperáció eredménye (*Hénard*, 2010). Ennek a kutatásnak számunkra kiemelten fontos eredménye, hogy egy tanulás-tanítási innováció sikeréhez az intézményvezetés és az oktatók elköteleződése és munkája önmagában nem elég. A fejlesztési folyamatokba a hallgatókat is be kell vonni, és szükség van olyan szervezeti egységekre, amelyek az innovációt elősegítik. Az OECD-kutatás ugyan nem a Bologna-folyamattal foglalkozott, azonban tulajdonképpen a Bologna-folyamat is értelmezhető minőségi tanítást támogató kezdeményezésként, méghozzá egy meglehetősen komplex kezdeményezésről van szó, amely a célok teljesülése esetén az intézményi pedagógiai gyakorlat mélyebb rétegeit változtatja meg.

Az intézményi szint működését így már a struktúra és az ebben cselekvő aktorok szempontjából is le tudjuk írni. Fontos azonban jelezni, hogy az intézményi szint strukturális sajátosságai, és az ezek között működő aktorok együtt határozzák meg a tényleges intézményi működést, ami tulajdonképpen az implementációs folyamat eredménye lesz.

Ha tehát a *Witte*-féle interakciós modellel egyesítjük az OECD-kutatás során az intézményi folyamatok leírására használt struktúrával, akkor releváns módon tudjuk modellezni a makro- és a mikroszintű implementációs folyamatokat (2. ábra). Természetesen a két szint között többféle implementációs szemlélet szerint alakulhat ki kapcsolat. Ez döntően a nemzeti szinten tevékenykedő döntéshozók látásmódjától függ.

## 2. ábra

## A Bologna-implementáció nemzeti és az intézményi szintje



Elképzelhető, hogy a döntéshozók egy top-down jellegű implementációs stratégiát képviselnek, azaz úgy gondolják, hogy a Bologna-folyamattal kapcsolatos nemzeti szintű szakpolitika implementációjának kiindulópontja az általuk hozott döntés, és az implementáció lényege ennek a döntésnek a gyakorlatba való átültetése. Persze a döntéshozók képviselhetnek bottom-up stratégiát is, azaz a helyi szint hálózatának felderítésével és működésének megértésével indítják az implementációs folyamatot, majd ez alapján meghatározzák az adott program tervezésébe, finanszírozásába és végrehajtásába bevonandók körét, vagyis az implementációs struktúrát. Optimális esetben a korábban vázolt,

hibrid stratégia működik a döntéshozók gondolkodásában, amely egyfajta szinergiát teremt a két megközelítés között.

A nemzeti és intézményi szintet leíró modell további fontos sajátossága, hogy érzékelteti az implementáció szempontjából kulcsfontosságú idő dimenziót is. A 2. ábra vertikálisan egymásra épülő nemzeti és intézményi struktúrák sorát jeleníti meg. Ezzel arra hívja fel a figyelmet, hogy a Bologna-folyamat korábbi implementációs folyamatok sora által létrehozott rendszerállapotokra épít. Tehát a Bologna-implementációs folyamat értelmezése szempontjából a történeti dimenzió figyelembevétele is kulcsfontosságú.

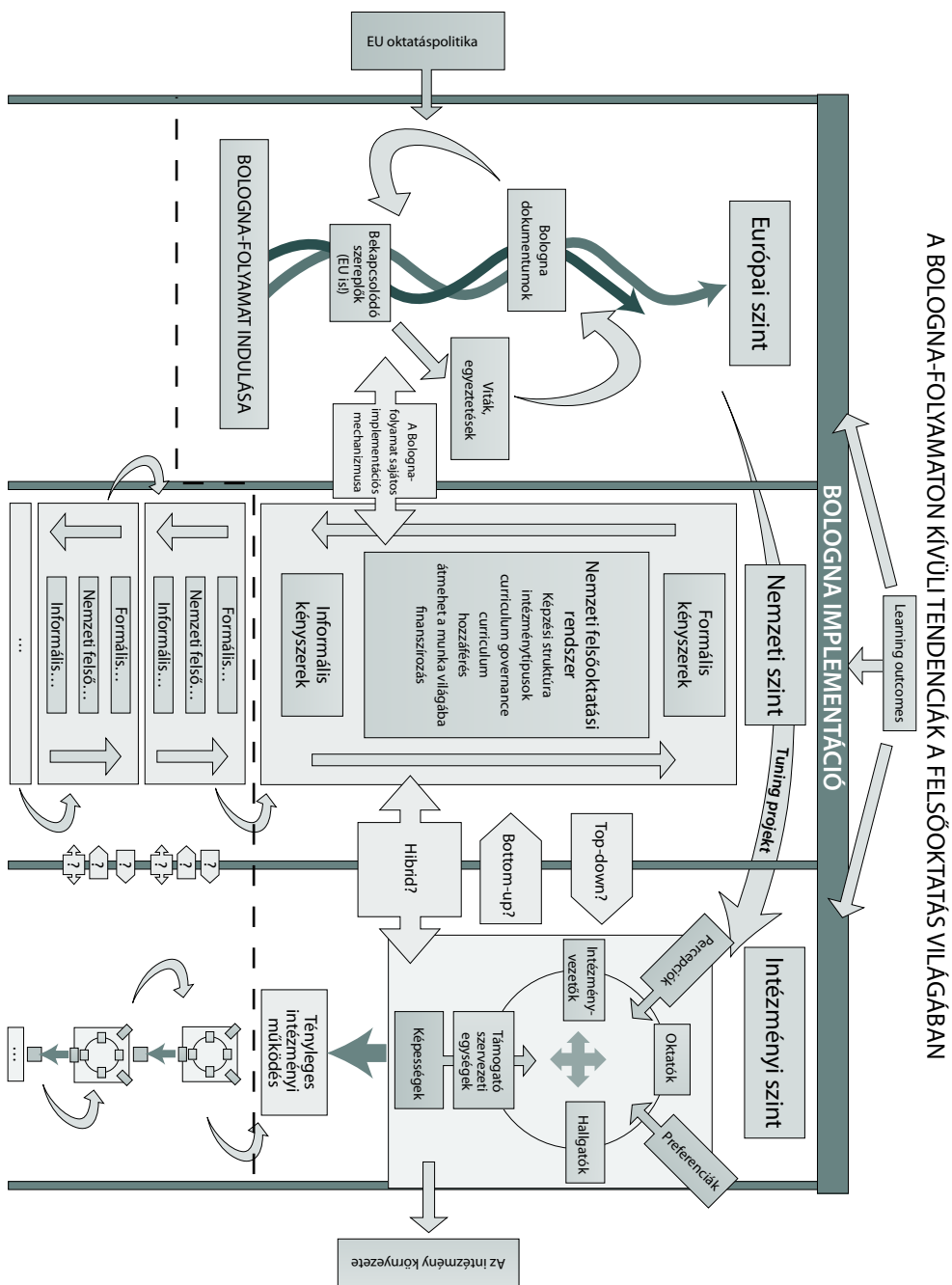
Modellünk jelen változatából azonban még mindig hiányzik az európai – azaz szupra – szint, amelyre Witte nemzeti szintű, az említett OECD-kutatás pedig intézményi szintű fókuszából adódóan nem helyezett nagy hangsúlyt. A Bologna-folyamat európai dimenziójával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy – ahogy ez a folyamat kapcsán létrejött dokumentumokban, nyilatkozatokban jól tetten érhető – irányvonalak és eszközök egyre bővülő rendszeréről beszélhetünk. Nem valamiféle statikus céltételezésről, amit egyszer leírtak, és most meg kellene valósítani, hanem egy kifejezetten dinamikus fejlődési folyamatról van szó. A célok tehát nem túlzottan leszűkítettek, sőt rugalmasak, bővülésre képesek. A nemzeti szintű szakpolitika-alkotásnak így egy folyamatosan változó európai Bologna-környezetre kell reflektálnia, ahol új országok és szereplők kapcsolódnak be, és ahol folyamatos viták és egyeztetések során egyre újabb és újabb dokumentumok keletkeznek, amelyek újabb célokkal és eszközökkel bővítik a folyamatot. Mint korábban láttuk, a Bologna-folyamat sajátos implementációs mechanizmusokon keresztül kapcsolódik a nemzeti szinthez és az intézményi szinthez egyaránt. Ennek érdekes eleme a Tuning Projekt, ami lényegében az európai és az intézményi szint között valósít meg direkt kapcsolatot.

A modellben tehát érdemes megjelenítenünk az európai szintet is, azonban a koncepció még így sincs teljesen kész. Eddig ugyanis nem számoltunk azzal a kontextussal, amelynek történései hatással vannak a vizsgált folyamatra, s amely kulcsfontosságú az implementációs folyamat alakulása szempontjából (Fazekas, 2012). Itt a felsőoktatási gondolkodás kapcsán megfogalmazódó olyan általános és nagyhatású igényekre gondolunk, mint például a tanulási eredmény (learning outcomes) alapúság, az Európai Unió oktatáspolitikája, illetve olyan adottságokra, mint az egyes felsőoktatási intézmények konkrét környezete.

Az eddigieket összegezve rendelkezésünkre áll tehát egy olyan hibrid implementációs szemléletű modell, amely alkalmas a Bologna-implementáció európai, nemzeti és intézményi szintjének komplex kezelésére, illetve a szintek közötti kapcsolatok megjelenítésére (3. ábra).



**3. ábra**  
**A Bologna-folyamat implementációjának komplex értelmezési kerete**



## A modell felhasználási lehetőségei

A bemutatott modell fő célja – és ezt fontos ismételt hangsúlyozni – a Bologna-folyamat implementációjával kapcsolatos további empirikus kutatások orientálása. A modell elsősorban arra használható, hogy figyelmünket azokra a tényezőkre, aktorokra és interakciókra fókuszálja, amelyek e komplex, többszintű implementációs folyamat szempontjából igazán relevánsak. Ugyanakkor a komplex implementációs szemlélet érvényesítése önmagában még nem oldja meg a Bologna-jelenség összetettségéből adódó kutatási nehézségeket. Az implementációs folyamat egészének vizsgálata egyetlen kutatás keretében nehezen lenne kellő mélységben kivitelezhető, így a kutatási fókusz megválasztása komoly dilemmák elé állítja a területen vizsgálódó kutatót. Az a doktori kutatás, amelynek keretében a vázolt modell létrejött, a Bologna-implementációs folyamat intézményi szintjére fókuszál. A modell logikája azonban a mikroszintű fókusz ellenére is meggátolja a túl szűk értelmezést, és segít az intézményi folyamatokat a nemzeti és európai szintű Bologna-implementációs folyamatok kontextusába ágyazva vizsgálni. Az intézményi szint jelenségeit is másképp, valószínűleg gazdagabban értelmezi az a kutató, aki figyelembe veszi, hogy a folyamat célrendszere a tagországok közötti rugalmas szakpolitikai kommunikációs térben dinamikusan változik, mint az, aki statikusabb Bologna-értelmezéssel közelít. A modell emellett nem engedi elsiklani a kutatót az informális kényszerek és a történeti rendszerelőzmények implementációs fontossága mellett, és megadja azokat a dimenziókat, amelyeken keresztül ezek az implementációs tényezők megragadhatóak, s amelyekkel a nemzeti felsőoktatási rendszer leírható. Ez a közelítésmód kijelöli továbbá a vizsgálendő intézményi szintű szereplők körét, és meghatározza ezek legrelevánsabb vizsgálendő sajátosságait, s ezzel egyben módszertani szempontból is orientál.

A preferenciák és percepciók mélyebb vizsgálatának szükségessége ugyanis inkább a kvalitatív metodológia irányába tolja el a kutatói gondolkodást. Az olyan kontextuális elemek megjelenése, mint a tanulási eredmény alapúság vagy az intézmény környezete, szintén meghatározó fontosságúak. Aki a tanulási eredmények egyre meghatározóbb szerepét érzékeli, az a Bologna-folyamatban már nemcsak strukturális változást lát, hanem kurrikulumreformot. Az intézmények környezetének implementációs fontossága alapján pedig az valószínűsíthető, hogy például a Bologna-implementációs folyamat nem teljesen ugyanúgy zajlik le egy fővárosi vagy egy vidéki felsőoktatási intézményben. Ez a vizsgálni kívánt intézmények körének megválasztásakor lehet fontos szempont. E néhány példa jól érzékelteti, hogyan használható a bemutatott modell a Bologna-implementációs kutatások orientálására. Ez a megközelítés segíthet bennünket abban, hogy a Bologna-implementációs folyamat aktuálisan kutatott elemeit/szintjeit a folyamat egészéhez viszonyítva, annak komplexitását figyelembe véve pozicionáljuk és értelmezzük.

## IRODALOM

- BÓKAY ANTAL – DERÉNYI ANDRÁS (2010): *A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban*. In: *Iskolakultúra*, 20. (2010) 9. sz. 3–25.
- CERYCH, L. – SABATIER, P. (1992): Implementation of Higher Education Reforms In: *The Encyclopedia of Higher Education*. ed. Burton Clark and Guy Neave. Oxford: Pergammon Press, 1003–1014.
- CORBETT, A. (2011): Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006 In: *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 36–53.
- FAZEKAS ÁGNES – HALÁSZ GÁBOR (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat [URL: <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/>] Letöltve: 2013. nov. 4.
- FAZEKAS ÁGNES (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat [URL: <http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutatasa/a-kozoktatasi-fejlesztesi-beavatkozásokhatasmechanizmusai/produktumok/>] Letöltve: 2013. nov. 4.
- HALÁSZ GÁBOR (2012): *Az oktatás az Európai Unióban, Tanulás és együttműködés*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- HÉNARD F. (2010): Learning our Lesson, Review of a Quality Teaching in Higher Education, OECD
- LAŽETIĆ, P. (2010): Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics. In: *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 4, 549–562.
- Oktatás – rejtett kincs (1997): A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századára vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság. Budapest
- SABATIER, P. (2005) From Policy Implementation to Policy Change: A Personal Odyssey In: Gornitzka, A., Kogan M. and Amaral A. (ed.): *Reform and Change in Higher Education, Analysing Policy Implementation* 17–35. p.
- SZOLÁR ÉVA (2012): *A Bologna-folyamat Magyarországon – Felsőoktatási reformviták (1999–2009)*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem BTK
- WITTE, J. K. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change, Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, University of Twente



---

## Szabó Zoltán András – Fehérvári Anikó

---

# A közoktatás fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010–2013)

---

### ÖSSZEFOGLALÓ

A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamat indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és -finanszírozás képezi. A tanulmány célja az átalakulást megelőzően kialakuló finanszírozási problémák feltárása, valamint a válaszként megfogalmazódó döntések jogalkotási háttérének elemzése. A tanulmány első része az iskolafinanszírozással kapcsolatos problémaköröket mutatja be: Magyarország közoktatási ráfordításait nemzetközi térbe helyezve, valamint a normatív finanszírozásban beálló változásokat a kétezres években. A tanulmány második része az iskolaállamosításhoz kapcsolódó közigazgatási és oktatásirányítási reformok háttérét, valamint a vonatkozó jogalkotási folyamatok jellemzőit vizsgálja. A kistérségi társulások finanszírozási körülményeinek változását a járások kialakításának részletei, valamint az ehhez igazodó tankerületi rendszer főbb tulajdonságainak bemutatása követi.

---

*Kulcsszavak: oktatásfinanszírozás, oktatásirányítás, iskolafenntartás, normatíva, kistérség, járás, tankerület*

### Bevezetés – Létszámok és kapacitások

A tanulmány az elmúlt négy év legfontosabb átalakulásait, az intézményrendszer fenntartói és finanszírozási változásait kívánja bemutatni.<sup>1</sup> Mielőtt azonban e témákra rátérünk, elengedhetetlenül fontos a közoktatás intézményrendszeréről és kapacitáskihasználtságáról említést tennünk.

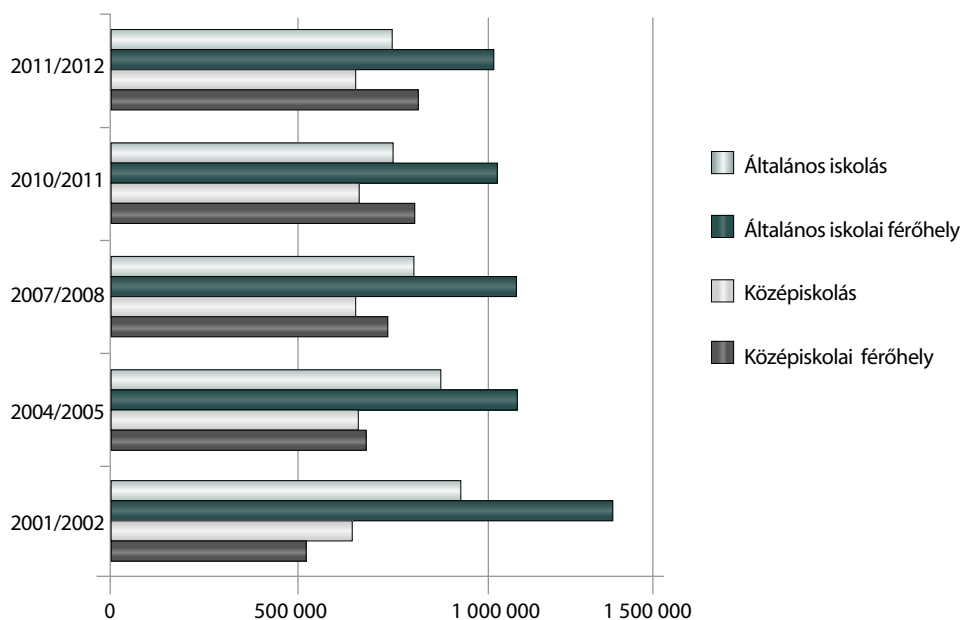
---

<sup>1</sup> A tanulmány a XXI. századi közoktatásfejlesztés, koordináció TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 kiemelt program támogatásával jött létre.

A fejlett országokat mindinkább az öregedő társadalom jellemzi, így egyre csökken a beiskolázható korosztályok száma. Magyarországon sincs ez másképp, annak ellenére, hogy az oktatási expanzió miatt ez a demográfiai pangás a középiskolákban igazán csak most érezteti hatását. Az elmúlt évtizedekben (1978-2012 között) több mint egyharmadával esett vissza az általános iskolások száma, míg a középfokon tanulóké 25%-kal emelkedett. A férőhelyek számát összevetve a létszámadatokkal, láthatjuk, hogy a középiskolákban az utóbbi két tanévben szembetűnővé vált a tanulói létszám csökkenése, ezzel párhuzamosan jelentős kapacitásfelesleg alakult ki. Az általános iskolák esetében pedig már az ezredfordulón jelentős volt a felesleg. A létszámok és a férőhelyek közötti ellentmondás valamelyest enyhült az elmúlt tíz évben, de még így is nagy a kapacitásfelesleg (1. ábra).

### 1. ábra

A férőhelyek és a tanulók száma az általános és középiskolákban – 2001, 2004, 2007, 2010, 2011



(Forrás: KIR-STAT)

Az általános iskolák gyereklétszámának drámai csökkenését legjobban a belépő tanulók számával tudjuk érzékelteni, amely 1980-hoz képest 2012-re közel a felére esett vissza. 1980-ban 177 397 gyerek lépett általános iskolába, míg 2011-ben csak 95 366.

A középiskolákba belépők száma viszont csak 2007 után kezdett el csökkenni. A középiskolai férőhelyi kapacitás érdekesen alakult az elmúlt tíz évben, mivel az évtized elején a szakközépiskolai és gimnáziumi férőhelyek bővültek jelentős arányban, viszont az évtized második felétől kezdve a speciális szakiskolai és szakiskolai férőhelyek száma mutatott emelkedést az előző évekhez képest. Ugyanez a tendencia érzékelhető a tanulói létszámadatokban. A kilencvenes évektől kezdve töretlenül emelkedett az érettségit adó

képzésekbe belépők száma. 2005-ben a két, érettségít adó képzés a belépők háromnegyed részét tette ki. Ez a trend a kétezres évek közepén megtörik, kismértékben növekedni kezdett a szakiskolába belépők aránya, amely azóta is jellemzi a közoktatást.

A férőhelyek és a létszámadatok már előrevetítik az intézményrendszer átalakulására jellemző folyamatot is. Amíg az általános iskolák esetében az ezredfordulón csaknem annyi intézmény volt, mint feladatellátási hely, addig az évtized közepére drasztikus esést mutat az intézmények száma, viszont a feladatellátási helyek számában nincs ekkora mértékű változás. Míg az intézmények száma a 2000. évi érték 63%-ára esett vissza, addig a feladatellátási helyek száma csak 15%-kal csökkent. (Az általános iskolások száma 20%-kal csökkent 2000-hez képest.) Vagyis egy radikális összevonási hullám jellemzi a kétezres évek első évtizedét, amely azonban kevésbé párosult iskolabezárásokkal.

A tanulólétszám és az intézmények száma mellett szólnunk kell még a pedagógusok számának változásáról is. A KIR-STAT adatai alapján, miközben 2012-re a tanulólétszám 20%-ot esett 1990-hez képest, addig a pedagógusok létszáma mindössze 8,5%-kal csökkent. Megállapíthatjuk tehát, hogy a pedagógusok számának változása csak késve követi a demográfiai trendeket. A tanulói, intézményi és pedagóguslétszámoknak nem kell feltétlenül szigorúan igazodni egymáshoz, ugyanakkor mindezen adatok jelzik, hogy a közoktatási rendszer finanszírozása egyre nehezebbé vált.

A tanulmány első részében áttekintjük az elmúlt négy év oktatásfinanszírozási változásait, az alábbi területekre koncentrálva:

- közoktatási ráfordítások nemzetközi összehasonlításban,
- a fejkvóta-rendszer változásai,
- a változások mögöttes koncepciói,
- a fejkvóták nagyságának változása az infláció tükrében, képzési programok szerint.

A tanulmány az állami normatív támogatás változásait vizsgálja, nem tér ki az önkormányzati és egyéb források mértékére és azok változásainak bemutatására.

## Magyar adatok nemzetközi összevetésben

Nemzetközi összehasonlító adatok szerint az elmúlt évtizedben az EU- és az OECD-országokban a GDP arányában növekedett a közoktatási intézményekre fordított összeg (1. táblázat), Magyarországon azonban csökkent. Ez a változás nem egyedüli, máshol is megfigyelhető (pl. Ausztria, Észtország, Spanyolország), ám többségében más országokban inkább növekedés tapasztalható (Egyesült Királyság, Hollandia, Írország, Dánia). Az arányokat tekintve, 1-1,1%-kal többet fordítanak a közoktatásra Európában és más fejlett országokban, mint Magyarországon. Az egyes országok adatait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy hozzánk hasonló arányokat Csehország produkál, nálunk kevesebbet csak Törökország (2,5%)<sup>2</sup> és Oroszország (2,1%) költ a közoktatásra.

2 Habár 1995-höz képest növekedtek a közoktatásra fordított kiadások a GDP százalékában.

## 1. táblázat

A közoktatási<sup>3</sup> intézményekre fordított kiadások a GDP százalékában – 1995, 2000, 2005, 2010

Ország	1995	2000	2005	2010
Magyarország	3,2	2,8	3,3	2,8
EU-21-átlag	3,7	3,5	3,6	3,8
OECD-átlag	3,6	3,6	3,8	3,9

(Forrás: OECD, EAG 2013. B2.1 tábla)<sup>4</sup>

Külön adatsor foglalkozik a 2008-2010 közötti oktatási intézmények közkiadásainak változásával, s ez az adat is a GDP-hez viszonyít, hiszen így tudjuk összevetni a különböző országok adatait. A 2. ábra jól mutatja, hogy a legtöbb ország növelte az oktatási kiadásait 2008-2010 között, kivétel ez alól csak néhány ország, köztük Magyarország. Néhány fejlett ország, mint például Kanada vagy Ausztrália, kiugróan növelték az oktatásra fordított közkiadásait, de Portugália és Szlovákia is ebbe a csoportba tartozik. Magyarorszáéhoz hasonló csökkenést csak Izland és Észtország mutat. Az OECD 2010-ben 25 országban felmérést készített arról, hogy az egyes országok hogyan küzdenek meg a gazdasági válsággal. E felmérés eredménye hasonló a 2. ábra adataiéhoz, vagyis a legtöbb ország igyekezett szinten tartani, valamint ösztönözni az oktatási ráfordításokat. Magyarország azon kevés kivétel közé tartozott, ahol az oktatásügyi kiadások csökkentek a válság hatására (OECD, 2011).

A GDP arányában az egy tanulóra eső oktatási költségek viszont azt is jelzik, hogy az elvonások a közoktatás egyes elemeit nem egyformán sújtják. A közoktatási kiadások 2005-től fokozatosan visszaestek, így az egy diákra jutó kiadások is, míg az alapfokú képzésben a tanulólétszám drasztikus fogyásánál kisebb mértékben csökkentek a kiadások (Hermann és Varga, 2011). Vagyis a változások leginkább a középfokú oktatást érintették kedvezőtlenül. Az OECD és az EU országaival összehasonlítva hazánk (a GDP-hez viszonyítva) az alapfokú képzésre ugyanannyit, a felső középfokúra viszont kevesebbet költ (2. tábla). Az oktatásban legsikeresebb skandináv országok adatai arra utalnak, hogy az alapfokú és/vagy alsó középfokú oktatás kiemelt finanszírozása szerepet játszhat a tanulók teljesítményében (Györgyi, 2005).

## 2. táblázat

Az egy tanulóra fordított oktatási költségek az egy főre jutó GDP százalékában (2010)

Iskolatípus	EU 21	OECD	Magyarország
Alapfok	23	23	23
Középfok	26	26	22

(Forrás: OECD, EAG 2013. B1.4 tábla)<sup>5</sup>

3 Alapfokú, középfokú és post-secondary intézmények kiadásai (köz- és magánszektor egyaránt).

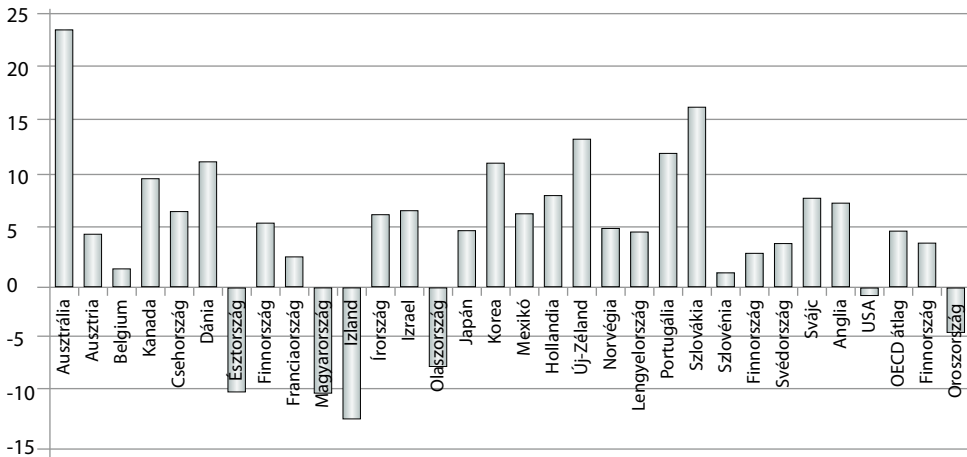
4 [URL: <http://statlinks.oecdcode.org/962013031P1T084.XLS>] Letöltés időpontja: 2013. augusztus 5.

5 [URL: <http://dx.doi.org/10.1787/888932849350>] Letöltés időpontja: 2013. augusztus 5.



## 2. ábra

Az oktatási intézményekre fordított közkiadások változása a GDP százalékában, 2008–2010 (2008=100)



(Forrás: OECD, EAG 2013. B2.5 tábla)<sup>6</sup>

## Az alapszabványok változásai

A nemzetközi összehasonlítás után térjünk át a hazai normatív finanszírozás változásainak bemutatására. Egy korábbi írásban már megpróbáltuk bemutatni a 2000–2009 közötti időszak normatív finanszírozásában bekövetkezett legfontosabb változásokat (*Fehérvári*, 2011; *Györgyi*, 2011). Az akkori adatok elemzésekor is szembesültünk azzal a problémával, hogy a költségvetési törvény szinte évről évre változó struktúrában dolgozott, így az adatok nagyon nehezen voltak összehasonlíthatók. Ez a helyzet annyiban módosult, hogy 2013-ra az egész fejkvóta alapú finanszírozás megszűnt, melynek jelei 2010-től egyre inkább láthatóvá váltak, mivel a korábban fejkvóta alapú képzések programfinanszírozásává váltak.<sup>7</sup>

A kétezres évek elején a normatív finanszírozásban még nem jelent meg a létszámfeltelekhez való kötöttség, ez az évtized közepe óta determinálja a rendszert. Míg 2005-től pozitívan diszkriminálták a magasabb osztályú létszámokat, kiegészítő támogatást igényelhetek azok, akik a közoktatási törvényben meghatározott létszámhatárok 65 (1. évfolyamon), illetve legalább 50%-át (2–4. évfolyamon) teljesítették, addig később (2007) már negatív diszkrimináció érvényesült. 2007-től egy bonyolultabb számítási rendszert tartalmaz a költségvetés, teljesítménymutató számítása alapján igényelhető a normatíva. Azokat az iskolákat, amelyek a közoktatási törvény szerinti létszámhatárokat nem érik el, normatívamegvonásban részesítik. A teljesítménymutató számításában a tanulólétszámokat és a pedagógusok heti kötelező óraszámát kell figyelembe venni. Ez a számítási

<sup>6</sup> [URL: <http://statlinks.oecdcode.org/962013031P1T084.XLS>] Letöltés időpontja: 2013. augusztus 5.

<sup>7</sup> 2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről

módszer volt érvényben 2012-ig apróbb módosításokkal, mindinkább egységes rendszerben kezelve a közoktatást.

$$\text{Telj. mut.} = \frac{\text{az adott évfolyam-csoport tanulólétszáma}^8}{\text{az évfolyam-csoportra meghatározott}^9 \text{ csoport átlagléttszáma}} \cdot \text{Tanítási együttható}$$

ahol a

$$\text{Tanítási együttható}^{10} = \frac{\text{az évfolyam-csoport foglalkoztatási időkerete (tanóra)}}{\text{pedagógusok heti kötelező óraszáma}} \cdot \text{Int. típus-együttható}$$

Ezt az egységesítési szándékot tükrözi az is, hogy míg a kétezres évek elején a közoktatáson belül hatféle alpnormatíva volt (alapfokú nevelés-oktatás 1–4. osztály, alapfokú nevelés-oktatás 5–8. osztály, érettségi vizsgára felkészítő oktatás, szakiskola [9–10. osztály], szakelmélet, szakmai gyakorlat), addig 2008 óta egységesen egy közoktatási alaphozzájárulási összeg létezik, ez képezi a számítás alapját. Az alpnormatíva 2005-ig növekedett, majd stagnált. Az utóbbi öt évet mutatja a 3. táblázat, az egységes alaphozzájárulás időszakától. Látható, hogy 2010-től csökkent az alpnormatíva mértéke.

### 3. táblázat

Alpnormatíva változása 2008-2012 között

	Közoktatási alaphozzájárulás (Ft/teljesítménymutató/év) <sup>11</sup>
2008 <sup>12</sup>	2 550 000
2009 <sup>13</sup>	2 540 000
2010 <sup>14</sup>	2 350 000
2011 <sup>15</sup>	2 350 000
2012 <sup>16</sup>	2 350 000

8 Egész főre kerekítve.

9 A Közoktatási törvény alapján.

10 A Közoktatási törvényben meghatározottak szerint.

11 A hozzájárulás a helyi önkormányzat által fenntartott óvodában óvodai nevelésben, az általános iskolában, középiskolában, a szakiskola 9–10. évfolyamán oktatásban, továbbá a szakképzés keretében elméleti képzésben, az alapfokú művészetoktatásban, a napközi, vagy tanulószobai foglalkoztatásban, iskolaotthonos nevelésben, oktatásban részt vevő, valamint a kollégiumban, externátusban elhelyezett gyermekek, tanulók után jár a 2010/2011. nevelési évre, tanévre a következő feltételek szerint: nem igényelhető hozzájárulás azon gyermekek után, akik a hetedik életévüket 2010. szeptember 1-jéig betöltik, kivéve, ha a Közokt. tv. 24. §-ának (5) bekezdése alapján a gyermekek óvodai nevelése meghosszabbítható.

12 2007. évi CLXIX. törvény a Magyar Köztársaság 2008. évi költségvetéséről

13 2008. évi CII. törvény a Magyar Köztársaság 2009. évi költségvetéséről

14 2009. évi CXXX. törvény a Magyar Köztársaság 2010. évi költségvetéséről

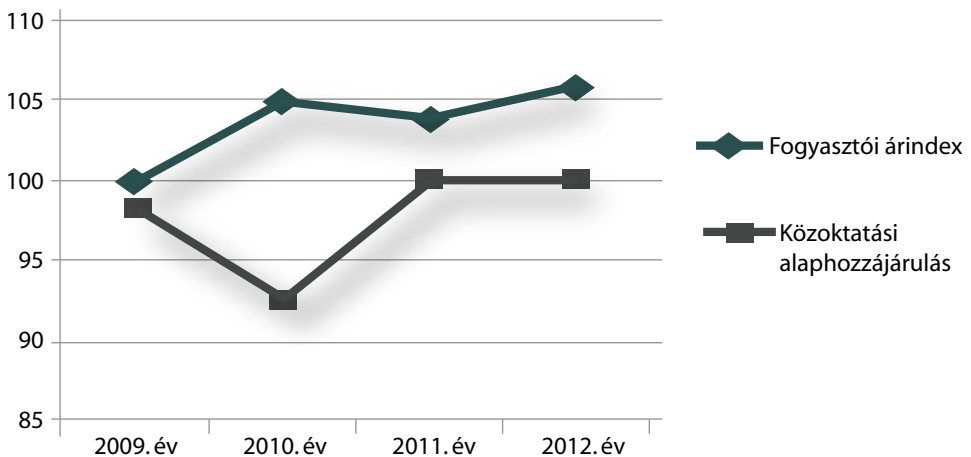
15 2010. évi CLXIX. törvény a Magyar Köztársaság 2011. évi költségvetéséről

16 2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről

A normatívát az infláció változásával is összevetettük. Míg az évezred elején a fejkvóta jobban emelkedett, mint az infláció<sup>17</sup>, 2004-től azt tapasztaljuk, hogy az infláció a magasabb. 2005-ben történt még egy kiigazítás, amikor a normatíva növekedése megpróbálta legyűrni az inflációs rátát, 2006-tól azonban már kísérlet sem történt az inflációkövetésre. Összességében azonban 2000–2008 között a normatíva átlagos értéke 72 százalékponttal növekedett, míg az infláció csak 50 százalékponttal. Tehát az évezred első három évében történt nagyobb normatívakorrekció az évezred végéig kitartott. A 3. ábra már a 2008 utáni időszakot mutatja be. A közoktatási alaphozzárulás-változást összevetve a fogyasztói árindex változásával azt tapasztaljuk, hogy a normatíva korántsem követte az inflációt, éppen akkor volt visszaesés, amikor az infláció a legmagasabb volt az előző évihez képest. Összességében 2000-tól kezdve 66, míg a normatíva 63 százalékponttal növekedett, vagyis a fogyasztói árindex növekedése az utóbbi években meghaladta az alapnormatíváét.

### 3. ábra

A fogyasztói árindex és a közoktatási alaphozzárulás alakulása 2009–2012 (előző év=100)



Forrás: KSH Statdat 3.6.1.<sup>18</sup>, költségvetési törvények 2010, 2011, 2012.

Összességében egyre szigorodó és egységesülő feltételek érvényesültek a közoktatás finanszírozásában, amely 2008-tól már képtelen volt követni az infláció mértékét.

17 A fogyasztóiár-index mind az árak összegyűjtésében, mind az árindex összeállításában reprezentatív módszerrel készül. A reprezentánsok kiemelt, a fogyasztásban fontos szerepet betöltő javak, amelyek lehetőség szerint hosszú időn át képviselik a fogyasztás különböző területeit. Számuk jelenleg mintegy 1100. (Forrás: KSH [URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz36.html>] Letöltés időpontja: 2013. augusztus 28.)

18 [URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qs001.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qs001.html)] Letöltés időpontja: 2013. augusztus 5.

## Kiegészítő normatívák – korlátokkal

Miközben az alapnormatívában egységesülés figyelhető meg az évek során, addig a kiegészítő normatívák burjánzása és változatossága is megfigyelhető. Míg az alapnormatívákban 2010-től már nem különül el a szakmai képzés, addig a kiegészítő normatívákban helyet kapott a szakmai gyakorlati oktatás (4. táblázat). A gyakorlati képzésben továbbra is fennmaradt az előző évtized gyakorlata, vagyis az első évben a rendszer főként az iskolai tanmühelyi képzést preferálja, míg az utolsó évben már az iskolán kívülit.<sup>19</sup>

### 4. táblázat

Kiegészítő normatívák a szakképzésben (forint)

Év	Iskolai gyakorlati oktatás 9–10. évf., nyelvi előkészítő 10–11. évf. (fő/év)	Szakmai gyakorlati képzés (fő/év)
2010	35 000	98 000
2011	35 000	98 000
2012	35 000	98 000

A bejáró tanulók kiegészítő normatívájában is voltak változások. Korábban kétféle bejárónormatíva is létezett, először csak általános iskolások, majd egy rövid ideig (2004–2005-ben) a középiskolások számára is, 2008-tól csak középiskolások számára volt igényelhető. Akkori összege 18 000 forint volt, 2010-ben valamelyest csökkent ez az összeg és az elmúlt három évben nem változott.

Az intézményi társulások kiegészítő normatívája is számos átalakuláson esett át, ahogy a mögöttes koncepció is változott. 2007-ig még létezett a kistelepülések támogatására szolgáló kiegészítő fejkvóta is, azonban ez 2008-tól megszűnt. Azóta a kistelepülések iskolái csak a társulásokon keresztül kaphatnak kiegészítő támogatást. Az oktatáspolitikai sokáig a társulások létrehozásában, ösztönzésében kereste, látta a megoldást az intézményi kapacitásfeleslegekre és az intézményrendszer átalakítására. Így aztán – bár egyre szigorodó feltételek mellett –, de 2008-ig folyamatosan növekedett a társulások által igényelhető kiegészítő normatíva összege; 2009-ben ez a növekedés megtorpant, majd csökkenni

19 A szakmai gyakorlati oktatás esetében: b) a hozzájárulás 140%-át veheti igénybe az önkormányzat az első szakképzési évfolyamon az iskolai tanmühelyben, központi képzőhelyen, vagy más költségvetési szervnél szervezett szakmai gyakorlati képzésben részt vevő tanulók után, ha az OKJ szerint egy évesnél hosszabb a képzési idő; c) a hozzájárulás 60%-át veheti igénybe az önkormányzat az utolsó szakképzési évfolyamon az iskolai tanmühelyben, központi képzőhelyen, vagy más költségvetési szervnél szervezett szakmai gyakorlati képzések esetében, ha az OKJ szerint egy évesnél hosszabb a képzési idő.

kezdett. Míg 2009-ben 42 800, addig 2012-ben már csak 32 000 Ft volt ez a támogatás. (5. táblázat). Ez arra is utal, hogy a kormányzati oktatáspolitikában is lanyhult a meggyőződés az iránt, hogy jelentős strukturális átalakítást hozhatnak a társulások.

## 5. táblázat

Kiegészítő normatívák – bejárók és társulások (forint)

Év	Közéiskolai bejáró	Intézményi társulás, óvoda, általános iskola <sup>20</sup>
2010	15 300	36 300
2011	15 300	32 000
2012	15 300	32 000

A támogatás csökkenése mellett az igénylése tanulói létszámokhoz kötötté vált. Még hozzá úgy, hogy a friss társulásoknak szigorúbb szabályzóknak kell eleget tenni, mint a régebbieknek. Ez a szabályzó 2008 óta működik. Vagyis a 2008–2010. években alakuló társulások esetén a hozzájárulás az 5–8. évfolyamos tanulók után abban az esetben igényelhető, ha a társulásban fenntartott intézmények említett évfolyamain – az évfolyam-csoportban együttesen – az osztály átlagléttszáma eléri a törvényi osztály-átlagléttszám 75%-át. A régebbiek esetében megengedőbb a rendelkezés, csak 60%-ot határoz meg a törvény.

## Kiegészítő normatívák – létszámkorlátok nélkül

A kiegészítő normatívák között számos olyan is akad, amely engedélyezi a kiscsoportos oktatást, vagyis az oktatás eltérhet a törvényben meghatározott csoportlétszámoktól. Ugyanakkor iskolafenntartó, iskolaigazgató legyen a talpán az, aki az elmúlt évtized változásait nyomon tudta követni. Szinte évről évre változott a kiegészítő támogatások neve, összege, feltétele és 2010-ben, 2011-ben több olyan támogatás is akadt, amely már nem is normatív, hanem programfinanszírozásba került át. 2000–2007 között létezett például felzárkóztató normatíva, integrációs oktatás és hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztató oktatása. 2008-tól mindezek megszűntek, vagyis az állam megszüntette a társadalmi-gazdasági hátrányokkal küzdő, leszakadó rétegek gyermekeinek külön (nevesített) támogatását. Helyette a sajátos nevelési igényű tanulók támogatásába került be egyetlen homályos pont, amely lehetővé teszi e réteg támogatását is.<sup>21</sup>

20 Az intézményi társulás esetében a hozzájárulást igényelheti az intézmény székhelye szerinti önkormányzat az intézményi társulásban részt vevő községek óvodai nevelésben, általános iskolai 1–8. évfolyamos oktatásban részt vevő gyermekek, tanulók létszáma után. A társulás intézményeibe járó városi gyermekek, tanulók után a hozzájárulás nem jár.

21 A megismerő funkció vagy a viselkedés fejlődésének organikus okokra vissza nem vezethetően tartós és súlyos rendellenessége miatt sajátos nevelési igényű tanuló.

Megmaradt viszont a roma tanulók támogatása. 2000-től kezdve él a roma iskolások számára (de más kisebbségek számára is) igényelhető kisebbségi neveléskiegészítő hozzájárulás. Ehhez legalább heti hat órában kell tanórán belül vagy kívül kisebbségi oktatást végezni. Szinte ez az egyetlen kiegészítő normatíva, amely tartósan meg tudott maradni a magyar közoktatásban. Persze az igényelhető támogatás összege változott. Hosszú ideig 45 000 forint volt, majd 2009-ben 43 000 forintra csökkent, amelyet 2010-ben újabb csökkenés követett, majd állandósult. Emellett 2010-től két új kiegészítő normatíva is megjelent: pedagógiai programok és módszerek néven (6–7. táblázat).

## 6. táblázat

Kiegészítő normatívák (forint)

Év	Nem magyar nyelvű, roma kisebbségi oktatás (fő/év) <sup>22</sup>	Pedagógiai programok	Pedagógiai módszerek támogatása
2010	40 000	210 000	17 600 <sup>23</sup>
2011	40 000	210 000	
2012	40 000	210 000	

## 7. táblázat

Programfinanszírozásba került programok (millió forint)

Év	Integráció	AJP	Sajátos közoktatási feladat	Pedagógusok anyagi támogatása
2011	3750	1200	800	3420
2012	3584	2700	770	3253

A pedagógiai programok támogatásának címszáva alatt egységesítésre került egy sor, eddig külön címkézett oktatási forma, így a művészeti képzést folytató szakiskolák és szakközépiskolák, illetve az Arany János Programok. A pedagógiai program kiegészítő normatíva esetében is megfigyelhetünk arányosításokat, így pl. a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja a normatíva 150%-át, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja pedig a normatíva 300%-át igényelheti minden tanuló után. Ugyancsak ilyen vegyes csomagot jelent a pedagógiai módszerek támogatása kiegészítő normatíva, amelyben a különböző alapfokú művészeti képzések normatívái jelennek meg.

2011-től megváltozott a pedagógiai programokon belüli összetétel. Kikerültek belőle az Arany János Programok, csak a művészeti képzés maradt benne, ugyanakkor olyan újabb alpontok jelentek meg ennél a témánál, mint „A középszintű érettségi vizsga

22 Óvodai és iskolai oktatásra is igényelhető a roma kisebbségi kiegészítő normatíva.

23 A zeneművészet kivételt jelent, annak 44 900 Ft/év a normatív támogatása.

és a szakmai vizsga lebonyolítása” (6000/Ft/év/fő), „Szakmai, informatikai fejlesztési feladatok támogatása” (1750 Ft/év/fő). 2012-ben maradt az érettségi vizsga támogatása, a szakmai informatikai feladat viszont törlődött.

Az Arany János Programok 2011-től programfinanszírozásba kerültek, a költségvetési törvény 11., esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások pontjában kapott helyet. Ugyanitt jelenik meg még a képességkibontakoztató, integrációs felkészítéshez adható támogatás, amelyet az önkormányzatok igényelhetnek (3750/Ft/év), és a sajátos közoktatási feladatokra pedig 800 millió forintot. Ebben a pontban sokféle forma jelenik meg, pl. szak-középiskolák gyakorlati képzése 11–12. évfolyamon, és itt kap helyet a szakiskolai felzárkóztató oktatás és a különböző magatartászavarokkal (BTM) küzdő tanulók támogatása is.

A programfinanszírozásban újdonság még, hogy azokat a pedagógusokat is támogatják, akik a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelésében, iskolai nevelésében és oktatásában vesznek részt, az Arany János Programok kivételével minden programfinanszírozásban történő támogatás csökkent 2011 és 2012 között.

Összességében folyamatos forráskivonás jellemezte a magyar közoktatást az elmúlt években. Amellett, hogy a normatív támogatás egységesülni látszott az alaphozzájárulás szintjén, a különböző kiegészítő normatívák változása, illetve a normatív és a programfinanszírozás keveredése továbbra is megfigyelhető. 2013-tól azonban az eddigi rendszert teljesen felülírta az iskolák államosítása.<sup>24</sup>

A 2013-as iskolaállamosítást többéves előkészület előzte meg, ami a magyar közigazgatás jelentős átalakításához köthető. A tanulmány második részében igyekszünk – elsősorban a jogalkotó szándékát, valamint a jogszabályok kialakításának folyamatait és körülményeit vizsgáló – áttekintést nyújtani a magyarországi kormányzati (makro-) és területi (mezo-) szintű oktatásirányítás 2010 és 2013 közötti változásairól, különös tekintettel az iskolafenntartásra. A jogi szempontú megközelítés okán az oktatásfinanszírozással kapcsolatban felmerült problémák állami megoldásait nem lehet teljesértékűen feltárni, hiszen a vonatkozó törvények, rendeletek és utasítások több esetben a tanulmány megírásának intervallumában, vagy azt követően léptek hatályba. Így a végrehajtáshoz és a hasznosuláshoz kapcsolódó kérdéskörök feltérképezésére e tanulmány nem vállalkozik.

A fentebb vázolt feladatot nagyban nehezíti az *oktatásirányítás* fogalmának rendkívül szerteágazó jelentéstartománya, valamint közsajtóbeli (szűkebb, általában a kormányzati szintű döntéshozatalra utaló) és szaknyelvi (tágabb, vertikálisan és hierarchikusan tagozódó, az irányítás komplex fogalmát hordozó) értelmezésének jelentős különbségei. Emellett a *fenntartó* kifejezés is érdemi jelentésváltozáson esett át a kapcsolódó jogszabályokban: az új törvényi szabályozás értelmében lényegében a szakmai felelőst, a köznevelési feladat ellátóját fedi a fogalom – a *működtetőre* pedig elsősorban az ehhez a feladathoz

24 Emellett fontos hangsúlyoznunk, hogy a fentebb vázolt finanszírozási problémákon kívül egyéb tényezők is szerepet játszottak a központosításban: ennek egyik jele, hogy a 2010-ben meginduló centralizációs folyamat más szektorokat is érintett.



kapcsolódó ingó- és ingatlan vagyon üzemeltetése járul.<sup>25</sup>

Írásunk második része az alábbi kérdésekre kíván választ adni:

- Milyen fokú az oktatásirányítás közigazgatási integrációja? (Milyen párhuzamokat mutat az oktatásirányítás, valamint a közigazgatás egyes szintjeinek szervezése, illetve módosításuk, megszüntetésük lehetőségei?)
- Milyen szerepet szán az új jogszabályi környezet a kistérségeknek és társulásaiknak?
- Milyen a kistérségek és az újonnan kialakított járások viszonya?
- Melyek a legfontosabb oktatásfinanszírozást érintő jogszabályi változások?

## A jogszabályalkotás általános jellemzői (2010–2013)

A vizsgált időszak – önmagában és egyes éveit tekintve is – a rendszerváltás utáni jogszabályalkotás legintenzívebb periódusa; a 2010-es, 2011-es és a 2012-es évek mindegyike rekorddöntő volt a meghozott törvények (s számos rendelet) tekintetében, és a tanulmány megírásáig hozott 2013-as törvények száma is a trend folytatását sejteti.<sup>26</sup> Ugyanakkor mindez sok esetben nem jelent nagy horderejű változást, csak a gyors ütemű jogalkotás révén meghozott jogszabályok pontatlan szövegezését, és későbbi – esetenként a hatályba lépéssel egyidejű – módosítását.<sup>27</sup>

Fontos kiemelni, hogy az oktatásügy kérdése sem az 1989-es alkotmánymódosítás során létrejövő alkotmányerejű törvények csoportjában, sem az MDF–SZDSZ-paktum nyomán megszülető újabb módosítás<sup>28</sup> minősített többséget igénylő törvényhozási tárgyköreinek sorában nem jelent meg (vö. *Antal és mtsai*, é. n.). Ennek következtében a különböző kormányzati stratégiák az oktatási szektorhoz kapcsolódó jogszabályi környezet folyamatos változását eredményezték, ami a fentebb vázolt (2010–2013-as) időszakban tetőzött.

## Átalakuló közigazgatás – alkalmazkodó oktatásirányítás

Az oktatásirányítással kapcsolatos legfontosabb jogszabályi változásokat kizárólag a közigazgatás átalakulásával párhuzamban lehet bemutatni. Ennek oka, hogy az oktatásirányítás

25 Erre vonatkozóan lásd a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tc. 121. § (1)-t, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényt, valamint annak módosítását (2012. évi CXXIV. törvény).

26 Jogszabályok – CompLex Közlöny adatbázis [URL: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>] Letöltés időpontja: 2013. június 26.

27 Médiaszoba – Sajtóközlemények [URL: <http://complex.hu/sajtokozlemenyek.php>] Letöltés időpontja: 2013. június 26.

28 1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról

nyitás hierarchiája a közigazgatás szintjei mentén<sup>29</sup> formálódik, utóbbi struktúra pedig – főként a járások újbóli bevezetése miatt – jelentős változásokon esett át.

Az „újbóli bevezetés” értelmezéséhez, kiegészítéséhez szükségszerűnek véltünk egy vázlatos (elsősorban a középszintű közigazgatásra vonatkozó) történeti visszatekintést. A középkorig visszanyúló előzmények taglalása helyett – a teljesség igénye nélkül készült – kronológiánkat a huszadik század derekától indítottuk. Az 1949. évi alkotmány és az első két tanács törvény nyomán (1950, 1954)<sup>30</sup> a közigazgatás teljes államosítására került sor (*Hajdú*, 2004). Ennek megfelelően az ötvenes éveket a teljes centralizáció, a struktúra államhatalmi szempontokat figyelembe vevő formálása jellemezte. Ez a központosított irányítás az 1960-as évek közepén kezdett oldódni, *Kovács* (2010, 20. o.) „a tanácsi integrációs folyamat” felgyorsulásával jellemezte ezt az időszakot.

Szintén ekkor merült fel „az új gazdaságirányítási rendszerhez idomuló” közigazgatási rendszer megreformálásának igénye (*Bihari*, 1965, idézi *Kovács*, 2010, 21. o.). Ennek megvalósulását az 1970-es évek elején megszülető, decentralizáló hatású harmadik tanács törvény (1971)<sup>31</sup> jelentette, amely nyitó paragrafusában a tanácsok munkájának, önállóságának és tevékenységének szakszerű fejlesztését célozta meg – mindezeket a központi állami irányítás hatékonyságának növelésével párhuzamosan (1. §). Megszűntek a járási tanácsok (ezzel egyidejűleg a járások önkormányzati szerepe is), az ekkor megszülető járási hivatalok (melyek hatósági jogkörrel is rendelkeztek) pedig már a megyei tanácsok alá rendelt szervként közigazgatási végrehajtó feladatokat láttak el (vö. *Balás*, 2011). A járások 1984. január elsejével szűntek meg, helyüket (ideiglenesen, de többéves előkészítést követően) a város-, illetve nagyközségkörnyékek vették át.<sup>32</sup> Ez egyben magával hozta a megye megerősödését is (*Kovács*, 2010).

Bár a jogok és hatáskörök teljes megosztása – elsősorban a forráshiányos területek miatt – nem jelentett alternatívát (*Kovács*, 2010), 1990-ben megindult a (részleges) decentralizáció. Az önkormányzati rendszer beiktatását (lásd 1990. évi önkormányzati törvény)<sup>33</sup> követően a megyék közigazgatási szerepe jelentősen csökkent (*Kovács*, 2010), létrejöttek a kistérségek és különböző társulások. Utóbbiak szabályozására a rendszerváltást követően több jogszabály is született;<sup>34</sup> némelyikre a következőkben röviden kitérünk, részletes kifejtésük azonban meghaladná e tanulmány terjedelmi kereteit.

29 Fontos megjegyezni, hogy a közigazgatás és az oktatásirányítás egyes szintjeinek szoros kapcsolata nem magyar sajátosság (vö. *Halász*, é. n.).

30 1950. évi I. törvény a helyi tanácsokról, illetve 1954. évi X. törvény a tanácsokról

31 1971. évi I. törvény a tanácsokról

32 Ld. [URL: <http://www.jaras.info.hu/jaras/jaras-tortenete>]. Letöltés időpontja: 2013. június 26. A városkörnyékek szervezése (előkészítő jelleggel) már korábban megindult. Ld. ui.

33 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról

34 Erre vonatkozóan ld. a terport.hu gyűjtését [URL: <http://www.terport.hu/kistersegek/jogszabalyok>] Letöltés időpontja: 2013. június 26., valamint a helyi önkormányzatok és társulásairól és együttműködéséről szóló 1997. évi CXXXV. törvényt.

A 2010-es kormányváltást követően a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium önálló dokumentumban adta közre állam- és közigazgatási reformelképzeléseit. A Magyar Zoltán Közigazgatás-fejlesztési Programhoz (továbbiakban: Magyar Program) fűzött nyitó rész – nyilvánvalóan a kormányváltás 2010. május 29-i dátuma okán – 2010 tavaszára tette a közigazgatás és az állam újrászervezésének (a bevezetőben jelzett) kezdetét (*Magyar Program*, 2011). A stratégiai dokumentum első változata<sup>35</sup> 2011 júniusában öltött testet, és főképp az államigazgatás terén jelölt ki fejlesztési területeket, de az önkormányzati szervezet területén is számos reformjavaslatot fogalmazott meg (*Magyar Program*, 2011).

Ugyanebben az évben született meg a nemzeti köznevelési törvény,<sup>36</sup> ami az óvoda kivételével az államra ruházta az alapfeladatok ellátását. A törvény 2012-es módosítása<sup>37</sup> pontosította a fenntartás fogalmát, a 9. § pedig az eredeti szabályozáshoz képest (melyben mindkét tételcsoport költségeit a fenntartó állapította meg) különválasztja a fenntartás és a működtetés költségvetési tervezését. A köznevelés alapfeladataihoz kapcsolódó költségvetés tervezése nem változott az eredeti szövegezéshez képest, a 88. § (2) szerint a 2013. évi költségvetési törvény feladata az előirányzat meghatározása.

A következő alfejezetekben a közigazgatás felső és középső szintjéhez igazodva mutatjuk be az oktatásirányítás kormányzati és területi szintjeinek legfőbb jogszabályi változásait.

## Felső szint

A kormányzati átalakítás jegyében a minisztériumok száma 13-ról 8-ra csökkent (4. ábra), az integrációval együtt a minisztériumi háttérintézmények is átszervezésre kerültek (*Balás*, 2011).

Az oktatásügy szempontjából a legfontosabb változás, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium az egészség-, valamint szociális és munkaüggyel foglalkozó tárcákkal Nemzeti Erőforrások Minisztérium (később: Emberi Erőforrások Minisztériuma) néven egyesült, a közoktatás pedig államtitkári részfeladattá, később önálló feladattá vált.

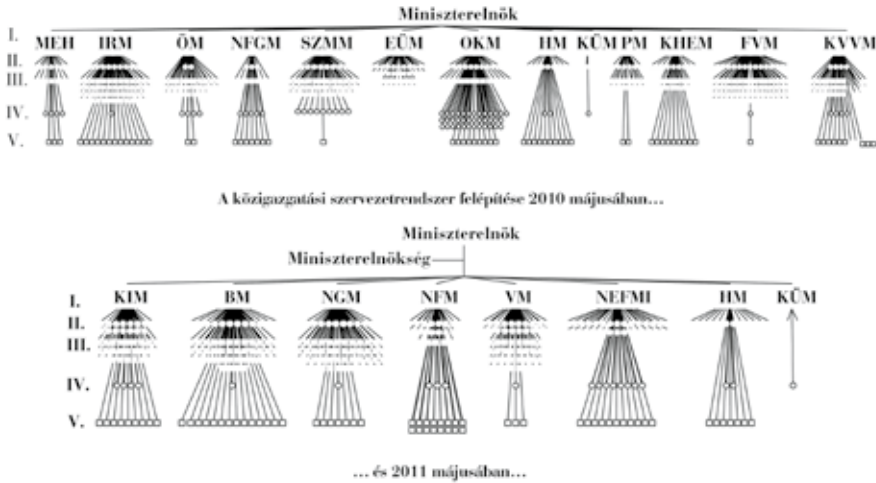
35 A *Magyar Program* rendhagyó (véltetően a kiadás évét hordozó) számozást követ: így az első változat a 11.0-s, a második a 12.0-s verziószámot viseli.

36 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

37 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról. Ld. még a 24. lábjegyzetet.

## 4. ábra

### A közigazgatás átalakulása



I. Minisztérium II. Egyéb országos hatáskörű szerv III. Területi államigazgatási szerv  
IV. Közalapítvány V. Gazdasági társaság

(Forrás: Magyar Program, 2011, 24. o.)

## Középszint

A középszintű közigazgatás, illetve az oktatásirányítás esetében két kérdéskörre térünk ki: a kistérségek (és az önkormányzatok társulásainak) problematikájára és a járások (illetve a hozzájuk kapcsolódó tankerületek) kérdéseire.

### Kistérségek és kistérségi társulások

A kistérségek problémakörének feltárását nagyban nehezíti, hogy – amint arra *Schultz* (é. n.) is rámutat – a kifejezés rendkívül szerteágazó jelentéstartománnyal rendelkezik.

A statisztika kistérség egysége a KSH döntése nyomán – a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztériummal együttműködésben – a kieső járási rendszer pótlásaként 1992 és 1993 között jött létre (*Faluvégi*, 2012). Később a területfejlesztésben (NUTS IV. szintként) és a közigazgatás-átalakításban szántak szerepet a kistérségi rendszernek (*Schultz*, é. n.). A legáltalánosabbá vált szerveződési forma a többcélú kistérségi társulás lett, amit a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi törvény<sup>38</sup> hozott létre.<sup>39</sup> a jogszabály értelmében a kistérségekben – kivéve a fővárost és az

38 2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról

39 Vö. [URL: <http://www.terport.hu/kistersegek/altalanos-informaciok>] Letöltés időpontja: 2013. június 26.

„egytelepüléses” kistérségeket – a képviselő-testületek írásbeli megállapodással egy többcélú kistérségi társulást alakíthattak (1. § [1]). Ezek a társulások terület- és településfejlesztési, közszolgáltatási, intézményfenntartói feladatokat vállalhattak (1. § [1]).

Bár a kistérségek és társulásaik egyre növekvő szerepvállalása pozitív eredményeket hozott (vö. *Századvég Alapítvány*, 2009), *Csibe, Oláh és Szalkai* (2011, 32. o.) szerint „a területfejlesztési-statisztikai régiókra és kistérségekre delegált korábbi feladatelosztás esetenként indokolatlanul távolított el feladatokat a közvetlenül választott vezetéssel, vagyis erős legitimációval rendelkező településektől és a megyéktől, és helyezte át azokat gazdasági és társadalmi szervesültség, politikai legitimáció, társadalmi nyilvánosság híján levő, identitáshiányos területi szintekre.”

A legutóbbi kormányváltást követő jogszabályi változásokat többen a kistérségek (illetve a társulások) megszűnéseként, „eltűnéseként” értékelték. A következő alfejezetben ennek hátterét kívánjuk röviden bemutatni.

### *Miért „tűnnek el” a kistérségek?*

A kistérségek, illetve társulásaik<sup>40</sup> „eltűnése” annak köszönhető, hogy a december 19-én elfogadott, Magyarország helyi önkormányzatairól szóló 2011. évi törvény<sup>41</sup> 157. paragrafusa 2013. január 1-jétől hatályon kívül helyezte a helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről szóló 1997. évi törvényt,<sup>42</sup> a területszervezési eljárásról szóló 1999. évi XLI. törvényt,<sup>43</sup> valamint a korábban már említett, a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi törvényt.<sup>44</sup> Utóbbi jogszabály hatályvesztésével az önkormányzatok többcélú kistérségi társulásainak finanszírozási feltételei – a normatív támogatások megszűnésével – negatív irányt vesznek. A települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi törvény 2. § (2)-e szerint ugyanis, ha a társulás *legalább* az oktatás-nevelés, a szociális ellátás és az egészségügyi ellátás hármas feladatkörét ellátja (ezek jelentik a lehetséges feladatok első három pontját – vö. 2. § [1]), akkor a központi költségvetésből *ösztönző támogatásra* jogosult. E jogszabály hatályvesztése tehát egyértelműen rontotta a társulások anyagi helyzetét. A tanulmány finanszírozással foglalkozó részében szembesülhettünk az egyre szigorodó feltételekkel, illetve a támogatás csökkenésével.

Mivel a társulásokat megállapodások hozták létre, a fentebb jelzett törvények hatályvesztése nem jelenti a társulások megszűnését, kizárólag a megállapodások olyan (esetleges) módosítását, hogy az harmonizáljon a Magyarország helyi önkormányzatairól szóló

40 Gyakran – akár a vonatkozó szakirodalomban is – a kistérségekben meglévő társulásokat csak „kistérség”-ként említik.

41 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól

42 1997. évi CXXXV. törvény a helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről

43 1999. évi XLI. törvény a területszervezési eljárásról

44 Az új önkormányzati törvény emellett az 1990. évi önkormányzati törvény bizonyos részeit (a 2014-es önkormányzati választások napjával pedig teljes egészét) is hatályon kívül helyezte.

2011. évi törvény IV. fejezetével (*Önkormányzati Hírlevél*, 2012). A jövőbeni társulások esetében pedig több korlát megszűnik (pl. korábban egy kistérségen belül csak egy társulás alakulhatott), illetve a járás- vagy megyehatáron átnyúlóan is létrehozható társulás (*Önkormányzati Hírlevél*, 2012). Ez részben azzal magyarázható, hogy a normatív finanszírozás leállításával kisebb lett a költségigényük (a központi költségvetés szempontjából), így lazították a társulás szabályait.

Szintén gyakori szófordulat, hogy a kistérségeket járások *váltják fel*. A kistérség és a járás kapcsolata, illetve összehasonlítása *Szalkai* ([2012], 229. o.) tanulmányában többször is megjelenik, például: „A KSH 175 körzetről álló kistérségi beosztásához képest (Budapestet figyelmen kívül hagyva) 19 kistérségi központ nem szerepel járásközpontként a 160 járásos modellben, 5 város pedig újonnan kerülne be a központok közé.” *Faluvégi* (2012) pedig az arányosabb területi eloszlás megteremtésének, valamint a kistérségi rendszer felülvizsgálataiból eredő problémák *korrekciójának* véli a járási rendszer bevezetését. Mindkét megállapítás arra utal, hogy a járási rendszerre többen a kistérségi beosztás közvetlen utódjaként tekintenek. Ebben nyilvánvalóan szerepet játszik az is, hogy a kistérségeket (szintén széles körben) a korábban (1984) megszűnt járások pótlásának tekintették. Azonban – ahogy arra *terport.hu* részletes definíciója is rámutat – a méretbeli hasonlóságok ellenére a kistérség „csak részben tekinthető a járás utódjának, mivel az igazságszolgáltatás és a hatósági tevékenység illetékességi köreit nem határozza meg.”<sup>45</sup> Az egyes törvényeknek a Magyar Egyszerűsítési Programmal és a területfejlesztéssel összefüggő módosításáról szóló 2012. évi törvény<sup>46</sup> 8. fejezetének 71. §-a – az a területfejlesztésről és a területrendezésről szóló 1996. évi törvény<sup>47</sup> IV. fejezetének kiegészítésével – definiálta a kistérség fogalmát, valamint az 1. sz. mellékletben tette közzé a kistérségi lehatárolást. Az újonnan beiktatott 22/C. § (2) szerint a kistérségi lehatárolás megváltoztatását a települési önkormányzat képviselő-testülete kezdeményezheti a területfejlesztés stratégiai tervezéséért felelős miniszternél, aki az általános önkormányzati választások évében december 31-ig nyújtja be javaslatát.

Hangsúlyozni kell, hogy minden összehasonlítás ellenére a járási és a kistérségi rendszer egymással *párhuzamosan működik*. A kistérség statisztikai, illetve területfejlesztési egységként tovább funkcionál, azonban az a kedvező finanszírozási rendszer, ami eddig a társulások létrehozást ösztönözte, jelentősen beszűkült.

### *Járások és tankerületek*

A tanulmány ezen fejezete – főképpen a döntéshozatali szakasz vázolásakor – nagyban támaszkodik az (*Önkormányzati Hírlevél*, 2012) vonatkozó kronológiájára, a jogalkotás ott leírt lépéseire.

45 [URL: <http://www.terport.hu/kistersegek/altalanos-informaciok/kistersegek-fogalom-meghatarozas-jogszabalyi-hatter>] Letöltés időpontja: 2013. június 26.

46 2012. évi CCVII. tc. egyes törvényeknek a Magyar Egyszerűsítési Programmal és a területfejlesztéssel összefüggő módosításáról

47 1996. évi XXI. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről

### Szakértői fázis

A HÉTFA Elemző Központ a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (KIM) felkérésére az alsó középszintű államigazgatás területi reformjához kötődő szakmai ajánlatot dolgozott ki. Ezt követően – az akkor a KIM felügyelete alá tartozó központi hivatallal – a Nemzeti Közigazgatási Intézettel való szerződés kötés nyomán rendkívül gyors ütemben, néhány hónap alatt készítette el a részanyagokat (Csite, Oláh és Szalkai, 2011).<sup>48</sup>

Végül a szakértői fázis lezárulta előtt (!) született meg a Kormány 1299/2011. (IX. 1.) határozata a járások kialakításáról, amely 15 pontban határozta meg a járások létrehozásának alapelveit. Ebben a járásokat a település és a megye szintje között elhelyezkedő alsósintű államigazgatási egységekként definiálta. A kormányrendelet a járások kialakításával kapcsolatos koncepció kidolgozásával (valamint az érintett társadalmi szervezetekkel történő szakmai egyeztetés előkészítésével) a közigazgatási és igazságügyi minisztert bízta meg, 2011. szeptember 15-i határidővel. A járásokról szóló törvényjavaslat előkészítésével és beterjesztésével, valamint a törvényjavaslattal összefüggő jogszabályok megalkotásával és módosításával<sup>49</sup> szintén az illetékes minisztert bízta meg a kormány, előbbi esetében 2012. február 10-ei, utóbbi esetében 2012. június 30-ai határidővel.

### Társadalmi egyeztetés

A felhívásnak megfelelően a KIM 2010. január 10-én társadalmi egyeztetésre bocsátotta a járások kialakításáról, valamint a hozzájuk tartozó településekről (és székhelyekről) szóló javaslatot.<sup>50</sup> A véleményezés határidejeként a felhívás 2012. január 20-át, az erről szóló kormány.hu-s bejegyzésben viszont 2012. január 29-ét jelölte meg a minisztérium.<sup>51</sup>

A felhívásban 168 járásra tettek javaslatot, amit az egyik szakértői anyag alapján készült folyóiratcikk így interpretált: „[...] 16, a mi végső modellünkben nem szereplő [sic – valószínűleg „szereplő”] település esne ki a járásközpontok közül, míg 8, általunk nem javasolt város válna járásközponttá.” (Szalkai, é. n. [2012], 229. o.)

A járások kialakításához kapcsolódó társadalmi egyeztetés részletei több szempontból sem világosak. A január 10-i koncepció a térképek révén 7 fővárosi körzetre tett ja-

48 Az egyes modulok („tanulmánykötetek”) címei sorrendben: 1) „Kormányozni lehet ugyan távolról, de igazgatni csak közelről lehet jól...” – Tanulmány a területi igazgatás magyar történelmi hagyományairól, az átalakításra vonatkozó jelenkori kutatások eredményeinek áttekintése, valamint az európai tapasztalatok bemutatása 2) Szempontok és javaslatok az alsó középszintű igazgatási terek identitás alapú kialakításához – Tanulmány a helyváltoztatási szokásokról és a területi identitás szerepéről a középszintű államigazgatási reform koncepciójához 3) „Stabilitás, szakmaiság, megbecsülés” – A lakossági, valamint a kormány- és köztisztviselői véleményvizsgálat eredményei 4) A járáskialakítás térségi megalapozása: módszertan.

49 Értelemszerűen „felsőbb szintű” jogszabályok, azaz törvények és kormányrendeletek.

50 Az egyeztetésre bocsátott anyag egyoldalas koncepciót, egy bekezdésnyi felhívást, nemzetközi és történeti kitekintést, valamint a járások listáját és térképeit tartalmazta.

51 A 2010. évi CXXXI. törvény 10. § (2) alapján „A véleményezési határidő megegyezik a kormányzati szervekkel való egyeztetésre bocsátás során megállapított határidővel, kivételes esetben a jogszabály előkészítéséért felelős miniszter ettől eltérő időtartamot is meghatározhat.”





### *Döntéshozatali szakasz*

A társadalmi egyeztetés nyomán tehát az eredetileg tervezett 168 vidéki járás és 7 fővárosi körzet helyett végül 175, illetve 23, összesen 198 járás lett a végleges szám. A törvényjavaslat 2012. március 30-i benyújtását követően az Országgyűlés 2012. június 25-én fogadta el a járások kialakításáról szóló 2012. évi XCIII. törvényt. A jogszabály finanszírozási szempontból kiemelendő része a 2. §, melynek (1) szakasza a települési önkormányzatok (az átvett államigazgatási feladatokhoz kapcsolódó) ingó és ingatlan vagyonát 2013. január 1-jétől (a feladat ellátásának időtartamára) a magyar állam ingyenes használatába utalja. A 2012. július 6-tól hatályos 21/A. § alapján a Kormány felhatalmazást kapott arra, hogy a járási hivatalok (kivéve a főváros) székhelyeit és illetékességi területét rendeletben határozza meg, vagyis törvényi szinten semminemű területi lehatárolás nem jelenik meg a járásokra vonatkozóan, ezt a feladatot az Országgyűlés alacsonyabb szintű jogszabályra hárította.

Ennek megfelelően jelent meg a Kormány 174/2012. (VII. 26.) Korm. rendelete a járási hivatalokhoz kerülő államigazgatási feladat- és hatáskörökről. Másnap a Kormány 202/2012. (VII. 27.) rendeletével (Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól) jönnek létre a tankerületek, amelyek illetékességi területe a 2. § (3) szerint a járás illetékességével egyezik meg. Feladatuk az általános iskolák, alapfokú művészeti iskolák és gimnáziumok (később részletesebben szabályozott) fenntartása lett. A (járási) tankerületek mellett a jogszabály létrehozta az ún. megyeközponti tankerületeket is. Megkülönböztető tulajdonságuk, hogy a jogszabály illetékességi területüket az adott megye a szakképző iskoláira, kollégiumaira, pedagógiai szakszolgálati feladatokat, valamint pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményeire is kiterjesztette. A rendelet ezen túlmenően sem a járási, sem a megyeközponti tankerület feladatait nem szabályozta. A Kormány a következő hónapban fogadta el a járási (fővárosi kerületi) hivatalokról szóló 218/2012. (VIII. 13.) kormányrendeletet (tartalma: járási hivatal szervezete és a járások illetékessége). Két héttel később a Kormány 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendeletének 55. § (1)-e úgy módosítja a 202/2012. (VII. 27.) 3. § (1)-ét, hogy a tankerület székhelye és illetékességi területe is megegyezik a járásával. A Pest megyei megyeközponti tankerület székhelyéül Ceglédet jelöli meg.<sup>56</sup>

2012. augusztus 31-én megszületett a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Alapító Okirata, amely a tankerületek illetékességi körét a korábban meghozott 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet szerint határozza meg. A köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről szóló 2012. évi törvény<sup>57</sup> 5. §-a az alapító okiratának módosítását mondja ki – ami lényegében arra irányul, hogy a beolvadó iskola (mint intézményegység) önálló jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységként működjön.

56 A jogszabály 39–44. paragrafusai emellett a működtetési kötelezettséggel kapcsolatos szabályozást is tartalmazzák.

57 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről.

A kormányhivatalok és az önkormányzatok közötti megállapodásokat (melyek tervezete a 218/2012. (VIII. 13.) Kormányrendelet mellékleteként jelent meg) a miniszteri rendeletek tárcánkenti elfogadása követte (*Önkormányzati Hírlevél*, 2012).

A járások módosításának lehetőségeit a Kormány 218/2012. (VIII. 13.) Korm. rendeletének 9. §-a, a tankerületekét a Kormány 202/2012. (VII. 27) Korm. rendeletének 7. § (1) e) pontja tartalmazza: előbbi esetében a települési képviselő-testület határozatban kezdeményezheti a település másik járási hivatalhoz való csatolását, vagy új járás kialakítását. A javaslatot a fővárosi és megyei kormányhivatal vizsgálja meg, a két fő szempontot az államigazgatási feladatok hatékonyabb ellátása és a közlekedési feltételek (véltetően a járásközpont megközelítési lehetőségeinek) javulása jelentheti. A beérkezett kezdeményezések alapján a KIM minisztere az önkormányzati választások évében április 30-ig nyújtja be a Kormány számára javaslatát. A Kormány az önkormányzati választások napjával<sup>58</sup> módosíthat vagy hozhat létre új járásokat. A tankerületek esetében a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ elnöke tehet javaslatot az illetékességi terület módosítására (az ehhez szükséges módszertan kidolgozását is a hatáskörébe utalja a rendelet).

## Összegzés

A fentiek alapján megállapítható, hogy az oktatásirányítás és a közigazgatás szoros kapcsolatot mutat, de ez az integráció – a jogi keretek miatt – megszűnhet. Ennek oka, hogy a tankerületek a járások illetékességi területe mentén formálódtak, de a két rendszer egymástól függetlenül változhat, párhuzamosan működhet. A kistérségek térképe ezektől szintén függetlenül módosulhat, bár a jogszabályi változások miatt ez nem jár érdemi következményekkel: a társulások már kevésbé kötődnek a kistérségekhez, akár járás- és megyehatáron átnyúlóak is lehetnek. Ennek ellenére a társulások valószínűleg jobban kötődnek majd a járásokhoz.

A rendszerváltást követően létrejött szétaprózott önkormányzati rendszerben jelentős különbségek alakultak ki az oktatásfinanszírozás tekintetében a különböző települések között. A kétezres években az aktuális kormányzatok a társulások ösztönzésével igyekeztek költséghatékonyabbá tenni a rendszert, és csökkenteni a fennálló különbségeket, ugyanakkor az évtized végére egyre inkább felerősödött az állami szerepvállalás. Ennek csúcspontja a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ létrehozása, amely merőben új irányvonalat hozott a hazai iskolafenntartásban és finanszírozásban.

58 A [kormany.hu](http://kormany.hu) és a [jaras.info.hu](http://jaras.info.hu) oldalakon közzétett tájékoztatások ezzel ellentétesek: „Az átcsatolásra a közigazgatási és igazságügyi miniszter javaslata alapján a kormány hozhat döntést minden negyedik évben, először a járási hivatalok felállítását követő negyedik évben, 2017-ben.” Letöltés időpontja: 2013. május 30. Véltetően a jogszabály vonatkozó részének félreértelmezéséről van szó. Faluvégi (2012) tanulmánya – szintén hibásan – 2015-öt jelöli meg a módosítás dátumaként.

## Hivatkozott törvények jegyzéke

1950. évi I. törvény a helyi tanácsokról, illetve 1954. évi X. törvény a tanácsokról
1971. évi I. törvény a tanácsokról
1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról
1990. évi LXXV. törvény a helyi önkormányzatokról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1996. évi XXI. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről
1997. évi CXXXV. törvény a helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről
1999. évi XLI. törvény a területszervezési eljárásról
2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról
2007. évi CLXIX. törvény a Magyar Köztársaság 2008. évi költségvetéséről
2008. évi CII. törvény a Magyar Köztársaság 2009. évi költségvetéséről
2009. évi CXXX. törvény a Magyar Köztársaság 2010. évi költségvetéséről
2010. évi CXXXI. törvény a jogszabályok előkészítésében való társadalmi részvételről
2010. évi CLXIX. törvény a Magyar Köztársaság 2011. évi költségvetéséről
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről
2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól
2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról
2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről
2012. évi CCVII. tc. egyes törvényeknek a Magyar Egyszerűsítési Programmal és a területfejlesztéssel összefüggő módosításáról

## IRODALOM

- [Századvég Alapítvány] (2009): *Infokommunikációs szolgáltatások demokratizmusa*. [URL: <http://www.szadveg.hu/files/letoltesek/vqt18g8e4h-kisterseg2.pdf>] Letöltés: 2013. június 8.
- ANTAL ATTILA és mtsai, (é. n.): *Sarkalatos kérdések*. Méltányosság Politikaelemző Központ. [URL: [http://meltanyossag.hu/files/meltany/imce/doc/kp\\_sarkalatos\\_kerdések\\_111122.pdf](http://meltanyossag.hu/files/meltany/imce/doc/kp_sarkalatos_kerdések_111122.pdf)] Letöltés: 2013. szeptember 3.
- BALÁS ENDRE (2011): A járás – egy hajdani közigazgatási egység újjáéledése. *Közjogi Szemle*, 4. 2. sz. 45–51.
- BIHARI OTTÓ (1965): A képviselői demokrácia. *Társadalmi Szemle*, 20. 8–9. sz. 42–55.
- CSITE ANDRÁS – OLÁH MIKLÓS – SZALKAI GÁBOR (2011): A területi közigazgatás reformját elősegítő tanácsadás a modern kori járasok központjainak és lehatárolásának tárgyában. [URL: [http://hetfa.hu/wp-content/uploads/2012/02/JARAS\\_osszefoglalo\\_tanulmany.pdf](http://hetfa.hu/wp-content/uploads/2012/02/JARAS_osszefoglalo_tanulmany.pdf)] Letöltés: 2013. május 31.

- FALUVÉGI ALBERT (2012): A járásek rendszere és a kistérségi beosztás. In: *Területi Statisztika*, 15. (52.), 2. sz. 421–426.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2011): Normatív finanszírozás az oktatásban 2000-2009 között. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 6. sz. 21–34.
- GÖRGYI ZOLTÁN (2005): Középfokú iskolák a skandináv országokban. In: Imre Anna (szerk.): *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 77–105.
- GÖRGYI ZOLTÁN (2011, szerk.): *Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák*. OFI, Budapest.
- HAJDÚ ZOLTÁN (2004): A közigazgatási régió történeti, funkcionális összefüggései és alakváltozásai Magyarországon. In: *Magyar Tudomány*, 110. (49) 9. sz. 942–951. [URL: <http://www.matud.iif.hu/04sze/03.html>] Letöltés: 2013. szeptember 4.
- HALÁSZ GÁBOR (é. n.): *Az állam, a helyi önkormányzatok és az iskolák közötti felelősség-megosztás a közoktatás irányításában*. [URL: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt\\_ir\\_090907.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_ir_090907.pdf)] Letöltés: 2013. május 31.
- HERMANN ZOLTÁN – VARGA JÚLIA (2011): A közoktatás finanszírozása. In: *Jelentés a közoktatásról 2010*. OFI, Budapest.
- Jogszabályok* – CompLex Közlöny adatbázis. [URL: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>] Letöltés: 2013. június 26.
- KOVÁCS MIHÁLY (2010): *A területi közigazgatás szerkezeti kérdései*. Doktori (PhD) értekezés. Gödöllő. [URL: [http://szie.hu/file/tti/archivum/Kovacs\\_Mihaly\\_ertekezes.pdf](http://szie.hu/file/tti/archivum/Kovacs_Mihaly_ertekezes.pdf)] Letöltés: 2013. szeptember 3.
- Magyary Program* = Sz. n. (2011): *Magyary Zoltán Közigazgatás-fejlesztési program*. [URL: <http://magyaryprogram.kormany.hu/admin/download/8/34/40000/Magyary-Kozigazgatas-fejlesztési-Program.pdf>] Letöltés: 2013. május 31.
- Médiaszoba* – Sajtóközlemények. [URL: <http://complex.hu/sajtokozlemenyek.php>] Letöltés: 2013. június 26.
- OECD (2011): *Education today Crisis Survey 2010. The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries*.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013*.
- Önkormányzati Hírlevél*, 2012 = Sz. n. (2012): *Önkormányzati hírlevél 2012. évi különszám – Önkormányzati Tudástár*. [URL: [http://www.kormany.hu/download/7/74/b0000/Hirlevel\\_kulonszam%202012.pdf](http://www.kormany.hu/download/7/74/b0000/Hirlevel_kulonszam%202012.pdf)] Letöltés: 2013. június 6.
- Összefoglaló a társadalmi egyeztetésről*, 2012 = Sz. n. (2012): *Összefoglaló a járásekról szóló koncepció társadalmi egyeztetéséről*. [URL: [http://index.hu/x?index\\_belfold\\_cikklink=http%3A%2F%2Fwww.kormany.hu%2Fdownload%2F3%2Fae%2F90000%2Fjarasok.zip%23!DocumentBrowse](http://index.hu/x?index_belfold_cikklink=http%3A%2F%2Fwww.kormany.hu%2Fdownload%2F3%2Fae%2F90000%2Fjarasok.zip%23!DocumentBrowse)] Letöltés: 2013. június 6.
- PALOTÁS ZOLTÁN – JANKÓ KRISZTINA (2011): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 69–108.
- SCHULTZ GÁBOR (é. n.): *Köszolgáltatások kialakítása és szervezése a kistérségek szintjén*. Századvég műhelytanulmányok 12. [URL: <http://www.szadveg.hu/files/kutatas/Kozszolgáltatások-kialakitasa-es-szervezése-a-kistersegek-szintjen.pdf>] Letöltés: 2013. május 31.
- Sz. n. (é. n.): *Járásek története Magyarországon*. [URL: <http://www.jaras.info.hu/jaras/jaras-tortenete>] Letöltés időpontja: 2013. szeptember 5.
- Sz. n. (é. n.): *Kistérségek*. [URL: <http://www.terport.hu/kistersegek/altalanos-informaciok/kistersegek-fogalom-meghatározás-jogszabalyi-hatter>] Letöltés időpontja: 2013. szeptember 5.
- SZALKAI GÁBOR ([2012]): A járásek kialakításának módszertani megalapozása. In: *Területi Statisztika*, 15., 3. sz. 215–229.



# Értelmezések, viták

**Jakab György**

## Egy ellentmondásos tantárgy margójára

Szubjektív reflexiók a társadalomismeretről

„...s mint talált tárgyat visszaadja...”  
(József Attila)

A kiindulópont talán az az 1970-es évek közepéhez köthető emlék, amely első középiskolai *Világnézetünk alapjai* órámhöz fűződik. Az óra elején jelentkezett, majd felállt az egyik osztálytársam és a következő kérdést intézte a tanárhoz:

„Kaphat-e ötöst ebből a tantárgyból az a tanuló – jelesül ő –, aki református pap lányaként maga is hívő keresztény?” A tanárunk – aki az iskola párttitkára is volt – hosszan elgondolkodott, majd hangosan gondolkodva a következőket mondta:

„Bár a tárgy neve a »mi« közösen megalapozott és megszilárdított világnézetünkre utal, a marxizmus-leninizmusra, ha ezt jól megtanulod és fel is mondd, akkor nem tehetek mást, mint hogy ötöst adok neked.”

„Mi van akkor – kérdezte őszinte érdeklődéssel, cseppet sem provokatív módon az osztálytársam –, ha valamilyen kérdésben nekem más a véleményem és nem akarom meghazudtolni önmagam?”

„Nem tudom. Majd meglátjuk” – tárta szét a kezét a tanárunk.

Osztálytársam ötöst is kapott *Világnézetünk alapjaiból*, amiben csak azért vagyok biztos, mert végül mindenki jelest kapott – a „békés egymás mellett élés” jegyében. Egy kollégám mesélte, hogy később – a puhuló diktatúra időszakában – ő a következő „ajánlatot” kapta tanárától: a dolgozatokat írja meg „rendesen”, arra kap majd osztályzatot. A végére azonban odaírhatja a saját véleményét is a tanultakról, arról legfeljebb majd beszélgetnek az órán, vagy óra után. Valószínűleg akkor pedagógiai nyitottságnak tűnt számunkra ez az ajánlat. Ma már inkább az ellentmondás keserűbb oldalát érzem: a rendszerhazugságot magától értetődő dologként fogadtatta el ez a tanár, s tette a szocializáció alapjává.

Egyéb emlékem nem is maradt a *Világnézetünk alapjai* című tantárgy egy évéről. Valószínűleg kölcsönös unatkozásba fulladtak az óráink. Maga a kérdésfelvetés, a kettős normarendszer természetessé válása azonban mindmáig foglalkoztat.

Jellemző módon első munkahelyem megválasztásában és tanári pályám alakulásában is meghatározó szerepet játszott ennek a tárgynak a kettős (többszörös) normarendszere. Az 1980-as évek elején ugyanis egy jó nevű budapesti középiskola állást hirdetett *történelem–tudományos szocializmus* tantárgyak tanítására. Úgy gondolom, hogy ez az álláshirdetés az egyre „puhulóbb” diktatúra időszakában – finoman szólva – nem volt igazán vonzó a végzős tanárjelöltek számára, ezért egyedül jelentkeztem az állásra.<sup>1</sup> A felvételi beszélgetésen persze hamar kiderült, hogy nem kell „szocialista hittant” tanítanom. Az igazgató valamiféle adminisztratív félreértéssel magyarázta az álláshirdetés furcsa megfogalmazását,<sup>2</sup> és azt javasolta, hogy tanítsak filozófiát vagy szociológiát, de – némi egyeztetéssel – tulajdonképpen azt csináljak, amit akarok. Ez a felhatalmazás óriási lehetőséget biztosított egy magamfajta pályakezdő tanárnak: egyfelől kiváló képességű, érdeklődő és aktív diákokat, másfelől pedig olyan pedagógiai kereteket, amelyeket viszonylag szabadon tölthettem meg. Kezdetben amolyan beszélgetős-vitatkozó órákat tartottunk, később már filmeket néztünk, vendégeket hívtunk, s magunk is látogatásokat tettünk sok helyen (bírószág, szociális intézmények stb.) –, végül már egy rádióműsor rendszeres résztvevőivé is váltunk.

Furcsa módon tehát ebben a hazug keretben (lásd: tudományos szocializmus<sup>3</sup>) megtapasztalhattam a tanári szabadságot. Azt, hogy a pedagógiai munka tulajdonképpen kreatív közösségi élmény, amely során a tanár és a diák közösen hoznak létre valamit – tudást, felismeréseket, életre szóló tanulságokat.

\*

A diákok szocializációját közvetlenül is segítő jelenismereti tantárgy fejlesztése és iskolai emancipációja az elmúlt évtizedekben szívügyemmé és egyúttal szakmai feladatommá vált. Aktív részese lehettem a rendszerváltás után a társadalomismeret tantárgy fejlesztésének: részt vehettem a nemzeti alaptantervek, kerettantervek és az érettségi követelmények kidolgozásában, taníthattam a felső- és közoktatásban, valamint különböző továbbképzéseken. Tapasztalataim azonban azt mutatják, hogy a társadalomismeret tantárgy nemcsak gyakorlatorientált küldetésstudata révén, hanem oktatáspolitikai helyzetét tekintve is sajátos kettős normarendszerben működik Magyarországon. Egyfelől

- 
- 1 Én is csupán feleségem unszolására jelentkeztem, aki ebbe a középiskolába járt és megnyugtattott, hogy: „nem olyan iskola ez”.
  - 2 Utólag persze bevallotta, hogy a szövegezés tudatos volt: ilyen jellegű „szövegelésekkel” igyekezett védeni iskolája autonómiáját.
  - 3 Ilyen nevű tantárgy akkor formálisan nem is létezett (legfeljebb a már említett *Világnézetünk alapjai*, illetve *Filozófia*), de a rendszer természetéből adódóan egy ilyen elnevezéssel senki sem szállt vitába az oktatásügy részéről. A bizonyítványokba azt hiszem *Filozófia* volt beírva, amit persze a filozófusok vitattak hevesen – joggal.



– formálisan – látványos karriert futott be. Az elmúlt évtizedekben az aktuális politikai kurzusoktól függetlenül fokozatosan kiépült a tantárgy „infrastruktúrája” (a tantervektől a taneszközökön át a vizsgarendszerekig); tanárképzések, tanártovábbképzések, nemzetközi és hazai kutatások, fejlesztések és konferenciák egész sora jelezte az integrációs szándék oktatáspolitikai komolyságát. Másfelől viszont – az iskolai gyakorlatban, a diákok életében – ez a tantárgy lényegében nem létezik: elsikkad, a különböző szakos tanárok óraszámhiányát enyhíti, vagy a hagyományos tantárgyak (többnyire a történelem) óraszámát gazdagítja. A társadalomismeret tantárgy látszólag van, de valójában még sincs. Mintha az iskolarendszer „se befogadni, se kilökní” nem tudná; mintha a magyar közoktatásban egy sajátos immunrendszer működne, amely csak a felszínen, csak látszólagosan engedné integrálódni ezt a tantárgyat.

\*

Az osztályteremből nézve is furcsa ellentmondásokat kellett megélnem. Az 1990-es évek végén az egyik társadalomismeret órán egy általam különösen kedvelt diák jelentkezett, majd – ártatlan szemmel, de provokatív módon – körülbelül a következőket mondta-kérdezte:

Nemrég került a kezébe a *Nemzeti alaptanterv* társadalomismeret tantárgyra vonatkozó szövege, amelyben azt olvasta: a tárgy alapvető feladata az, hogy „*segítse a felnövekvő nemzedékeket eligazodni az egyre bonyolultabb társadalmi viszonyok között, támogassa sikeres társadalmi beilleszkedésüket.*” „Akkor mi most mit fogunk tanulni?” Valami *Legyetek jók, ha tudtok*-féle „prédikációkat”, és ezzel „sikeres lúzereket” nevelek belőlük, vagy „hazudni, csalni, lopni” tanítom őket, hogy sikeresebben beilleszkedjenek a mai magyar társadalomba?

Nem emlékszem, hogy akkor mit is válaszoltam (még lehet, sikeresen töröltem tanácstalanságom élményét). Azt azonban tudom, hogy később is sokat beszélünk a tényleges társadalmi viszonyok és a kívánatos közösségi együttélés ellentmondásairól, egy iskolai tantárgy szerepéről és lehetőségeiről: az értékrendről és értékválságról; a pedagógiai ethosz nevelési küldetésstudatáról; a tárgy értelmiségi szerepvállalásáról. Arról, hogy meg kell fogalmaznunk a kívánatos és élhető társadalom értékeit, meg kell ismernünk a reális társadalmi viszonyokat is, de persze a legfontosabb az, hogy olyan gondolkodási és cselekvési mintákat, erőt és hitet kapjunk a tanulás és a tanítás során, amelyeket hitetlenül képviselni is tudunk életünk során. Valahogy így. A társadalomismeret tantárgy ellentmondásos viszonyrendszerének továbbélése azonban életre szóló „*déjà vu*” maradt számomra.

\*

Az ideai tanévtől megint bizonytalanná, látszólagossá és ellentmondásossá vált a társadalomismeret tárgy helyzete. Miközben a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv fejlesztési céljaiban és irányelveiben a korábbiaknál hangsúlyosabbá váltak a közvetlen szocializációra irányuló jelenismereti elemek (erkölcsi nevelés, hazafias nevelés, állampolgári neve-



lés, médiatudatosság), a tényleges iskolai gyakorlatot szabályozó tartalmi elemek szintjén inkább visszalépés történt. Megszűnt a társadalomismeret tárgy korábbi tantárgyi, illetve modultantárgyi státusza: a társadalomismeret korábbi tananyaga integrálódott a történelem tantárgyba.

Tantervelméleti szinten akár még igazolni is lehetne, hogy az általános és középiskolai történelmi tanulmányok végén kapjanak helyet a jelenre vonatkozó tanulmányok. A tényleges iskolai gyakorlatban azonban ez a sajátos aránytalan „társbérlet” több szempontból sem szerencsés. Legfőképpen azért, mert a történelem és a társadalomismeret tantárgy pedagógiai szemlélete és módszertana nagymértékben eltér egymástól, amelynek összehangolására a történelemtanárok<sup>4</sup> nincsenek felkészítve. A történelem ugyanis dominánsan leíró jellegű tantárgyként szerveződik. A társadalomismeret esetében – a fogalmi keretek átadásán túl – a hangsúly inkább a személyes társadalmi tapasztalatok földolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak. A történelem tantárgy tehát legfeljebb a társadalomismeret fogalmi kereteinek árnyalt közvetítését tudja magára vállalni maradóképpen, a többi elem érvényesülése meglehetősen bizonytalan ebben a formában.<sup>5</sup>



4 A két tárgy összevonása komoly egzisztenciális érdekeket sértett, hiszen az elmúlt évtizedekben sok, nem történelem szakos tanár is képesítést szerzett a társadalomismeret tantárgy tanítására, akik a jelenlegi formában lényegében nem taníthatják a tárgyat.

5 Az utolsó évfolyamok történelem tantárgyba integrált társadalomismeret elemei az iskolai gyakorlatban – az amúgy is időzavarba került történelemtanárok óráin – nagy valószínűséggel el fognak sikkadni.



# Elbeszéletlen történetek

## Spira Veronika

---

### Az osztály iskolát kerül (3. rész)

(Pedagógiai esszé)

#### Három arc nagyban

De nemcsak a Batta-féle előadások győztek meg arról, hogy él a gyerekekben ez a humanizálódási igény. Néha furcsa, ennek ellentmondani látszó jelzések is érkeztek egy-egy gyerektől. Különösen ilyen volt Szamos Jóska. Lehetetlen volt nem felfigyelni rá. Kedves, lányos arcú, alacsony fiúcska volt (annál hatalmasabbra nőtt negyedike), elég vastag szemüveggel és kitűnő bizonyítvánnyal. Könnyedén és elegánsan mindig mindent tudott, félelmetes memóriája volt, évekre visszamenőleg. Vágott az esze, ha valami új összefüggésre kellett rájönni. A felvételi lapjáról kiderült, hogy valamilyen szakközépiskolába készült, és csak azért nem sikerült bejutnia, mert az alkalmassági vizsgálaton nem felelt meg a látása miatt. Az első kis felmérésből, amelynek csak az volt a célja, hogy megismerkedjem a gyerekek körülményeivel, érdeklődésével, további céljaival, azonnal szemembe ötlött Szamos Jóska válasza: ő autószerelő akar lenni. Ezen egy kicsit elképedtem. Sok mindenre gyanakodtam, arra is, hogy talán a szülők óhaja, hogy fiukból is szakmunkás legyen (édesapja asztalos volt). Azonban egészen más derült ki. A szülők nagyon is tisztában voltak gyerekük ritka képességeivel, és szerették volna, ha továbbtanul. Jóska volt az, aki hallani sem akart ilyesmiről. Váltig hangoztatta, hogy jó lesz ez neki, csak hagyjuk őt szépen békén. Jól fog keresni, és neki ez elég. Volt valami furcsa ebben a daczban, amelylyel elhatározásához ragaszkodott. Már csak azért is, mert teljes erővel tanult továbbra is, a reáltárgyakat, a nyelveket senki sem tudta nála jobban. A magyarórákon ugyan vörös volt a füle, egy kicsit zavarban volt. Eddig azt hitte, hogy ez is olyan „szalonképes” tárgy, mint a többi, ahol békén hagyják az embert, és nem követnek el minduntalan váratlan határsértést az ember belső világába, amihez senkinek semmi köze. Ha ilyesmi történt, mindig feszengett. Hogy kerül a csizma az asztalra? Ez a dacos elzárkózás a továbbtanulástól, a magyartól, mindenféle beavatkozástól és humanizálástól, látszólag és különösebb

feltűnés nélkül két éven át tartott. Egy váratlan és szokatlanul sokat fecsegő periódus után (szokatlan, mert mindig figyelt az órákon, hogy otthon kevesebbet kelljen tanulni) előbbre ültettem néhány paddal. Illetve csak ültettem volna, ha sértődötten ki nem jelenti, hogy szó sem lehet róla, és ha óvodásokra emlékeztető daccal és méreggel nem hadonászott volna a tagjaival. Másnap aztán békésen odaült ugyan, de mint utólag kiderült, a többi tanár előtt titokban tartotta a dolgot, és más órákon továbbra is a régi helyén maradt.

A magyar azonban egyre jobban ment neki, már nem csak a becsületes ötösök szintjén. Titokban nem hagyta nyugodni, hogy egyes lányok nála többet és komolyabbat olvassanak, és jobban értsenek a dolgokhoz. Lassan a legötletesebbek közé tartozott a magyarórákon is, és az iskolakerülések még buzgóbb résztvevője lett. Bár nem akarta, hogy észrevegyék, igéylelte kiruccanásainkat.

Amikor elkerültem az iskolából, néhány hónap múlva találkoztunk. „No, Jóska, még mindig az autószerelés?” – kérdeztem. „Á, dehog, tanárnő, csak teljesen hülye voltam. Meg dühös, hogy a szemem miatt akkor nem sikerült a szakközépiskola.” Csak mosolygott már a régi dacokon, és sajnálta, hogy az iskolakerüléseknek és a jó közös magyaróráknak vége. (Később Jóskát fölvettek a műszaki egyetemre, de ennél több is történt, feloldódott, sikerült őt megnyerni a művészetek és az emberi – addig szeméremből titkolt – dolgok számára.)

Egészen más volt Kós Zsuzsi, akit nem kellett megnyerni a művészeteknek, mert titokban maga is írt (hajmeresztő helyesírással) novellákat, verseket, jól szavalt, műsorokat állított össze és rendezett (és persze ő vezette a *Napló*t iskolakerülésünk két éve alatt). Ha lehet valaki egyszerre „kulturálatlan” (a szó már körüljárt értelmében) és művészetrajongó, akkor ő az volt. Mint a „természet vadvirága”, olyan volt, impulzív, szenvedélyes, kotnyeles, indulatos, vad és érzékeny. Mindenkit megsértett egy perc alatt, de elsőként állt a segítségre szorulóknak mellett. Nem ismert félelmet, és nem bánta, ha az egész osztállyal szemben magára maradt. Mindig azon dühösködött, hogy ez az önző, tunya népség semmi közösségi életre nem képes, mind csak magára gondol. Örökké beszélt, a kirándulásokat is végigbeszélte, a meredek kaptatókat is beleértve, de a rábízott titkokat élete árán sem fecsegte volna ki. Egyszer szólt csak nekem, de becsületszavamat kellett adnom, hogy csak megpróbálok segíteni, de nem tudok semmiről – hogy valakivel az osztályból otthon milyen bajok vannak. És vegyem már észre, hogy Tóbiás Klára, a nagyon csöndes és szelídnek látszó kislány mennyit szenved és milyen boldogtalan. És csináljak már valamit.

Zsuzsáék vagy nyolcan voltak testvérek, ő volt a legkisebb. Csak egy nővérét ismertem a sok testvér közül, akit a fölöttünk járó évfolyamon tanítottam (éppen az ellentéte volt, elmélyülő, csöndes, okos kislány, aki egyenletesen, minden tárgyból jól szerepelt, a hűmán tárgyakban erős volt), a többiek már mind felnőtt kenyérkeresők voltak, szülei pedig a nyugdíjhoz közel járó munkások, jó néhány unokával. Zsuzsa esetében a humanizációs folyamat, a nevelődés szükséges iránya az eddigiekből is jól látható. Valóban nevelődésre volt szüksége, hogy a benne élő sok emberi érték ne csapjon át a legszociálisabb, legértékesebb magatartásból elementáris természeti csapásra emlékeztető váratlansággal fékezhetetlenségbe. Ebben a még nem „humanizált” állapotában bizony nem ritkán önvészélyes, ritkábban – de az is előfordult – közveszélyes volt.

Számtalanszor megesett például az osztályfőnöki órákon, amikor a kötelező fegyelem és demokrácia viszonyáról volt szó, hogy minden erejével arra törekedett, hogy „leleplezzem” bennünket, akik azt mertük állítani, hogy a szabadság csak rendre, biztos értékítéletre és önfegyelmre épülhet. Ilyenkor aztán bátran kifejtette, hogy „Tanárnő, ez manipuláció! A tanárnő és egy zsarnok között semmi különbség, ha így gondolkodik!” Meg „szabadság az, ha az ember a maga ítéletei szerint cselekedhet, és nem kell megkérdése nélkül csinált szabályokhoz alkalmazkodnia”. Máskor meg ugyanilyen meggyőződéssel és némi önironiával jegyezte meg, hogy „igen, néha az agyamba fut a vér, és akkor csak mondom, csak mondom, és úgy érzem, legjobb lenne jól odavágni – aztán lecsillapodok, és azt sem tudom, mért dühösek rám a többiek, csak nem sértődtek meg a hülyék”!

A tanulásban is ilyen szélsőséges volt. Néhány tárgyból állandóan a bukás fenyegette (matematika, orosz), magyarból legtöbbször ötös volt. De ha véletlenül négyest kapott, mert munka és erőfeszítés nélkül szeretett volna tündökölni, akkor természetesen felháborodott. Ilyenkor határozottan tiltakozott minden „magolás” ellen. Máskor meg energiáját nem kímélve tanult, előadásokat vállalt, szorgalmi feladatokat írt. Néha úgy tett, mintha nem értené, miért kell olyan anyagokat is megtanulnia, amik nem érdeklik, máskor meg a továbbtanulásra gondolva mindenre kész volt, csak majd egyszer sikerüljön.

Kevés volt a két együtt töltött év arra, hogy ítéletei megszilárduljanak, önfegyelme jobban ellenőrizze gondolatait, cselekedeteit. De másodikban még így is megkezdődött benne egy lassú letisztulási folyamat, bár még nem lehetett tudni, tartós lesz-e, vagy marad-e minden a régiben. Az volt talán csak biztató, hogy mindez másodikban kezdődött el, amikor a kamaszkodás tetőzni szokott a gyerekek többségénél, amikor a szülők is a legtöbbet panaszkodnak arról, milyen szemtelen, nevelhetetlen lett hirtelen a gyerekük, még az is, akivel addig alig volt probléma.

És még így is, ebben a „félkész”, ellentmondásos, szélsőségektől szaggatott állapotában is Kós Zsuzsi volt az osztály lelke. Nemcsak a napló vezetése miatt, amellyel megteremtette közös emlékezésünket, hanem azzal is, hogy jobb időszakaiban – és az ilyen tiszta pillanatok azért szép számmal voltak – nyakába vette, ha kellett, az osztály ügyes-bajos dolgait, a tunyáknak ébresztőt fújt, az egyes programok szervezőin önként, mint az osztály lelkiismerete rajta tartotta a szemét. Csak próbálták volna meg ellazsálni az iskolakerülések gyakorlatias oldalát: a buszjegyek, a vonatjegyek vásárlását – nem kerülhették el a felcsattanásait: „Akkor talán ne is menjünk sehova, nem igaz! Minek is az! Ülünk csak szépen otthon, ha nektek úgy is jó!” A másodikos év végi háromnapos kirándulásunkat úgy tudtuk olcsón megoldani, hogy a közeli télesztől 3 x 8 órai társadalmi munkáért kaptunk egy buszt sofőrrel együtt. Amikor aztán néhányan elkezdték a nyafogást (mert egy vasárnapot és a tavaszi szünetből két napot kellett erre áldoznunk), hogy ők nem érnek rá, hogy ők inkább kifizetnék a buszt, ő volt az, aki elmagyarázta, mi a „közösség érdeke”: „Remélem, nem képzelitek, hogy a ti részetekeket is mi fogjuk ledolgozni? Vagy talán miattatok menjünk ki negyedszer is dolgozni?” Ott is voltunk mindannyian, sőt még Oláh Zsuzsi is, aki külön kérte, ha megbukott is tavaly, hadd jöhessen velünk kirándulni, úgy szeretne, és szívesen velünk tart a társadalmi munkára is. Kellemes kora tavaszi napsütésben dolgoztunk egy szép domboldalon. Egy lólegelőről tüntettük el

a bokrokat és égettük le a tavalyi füvet. Főleg az utóbbi munka váltott ki osztatlan lelkesedést. Mindenki kiélhette a benne szunnyadó gyújtogatási vágyat. Nem csoda, hogy azzal az érzéssel fejeztük be a munkát, amit valaki így foglalt össze: „Gyerekek, ez olyan jó volt, mint egy kirándulás.”

Zsuzsival kapcsolatban máig sem vagyok nyugodt. Elkallódik-e vagy azzá tud majd válni, amilyen lehetőségek benne szunnyadnak? Képes lesz-e fegyelmezetten élni, vagy állandó konfliktusokba fog keveredni a környezetével vélt és valós igaza miatt? Nem tudom. Mikor elváltunk, mindez még nem dőlt el...

Schlitter Ildi azok közé tartozott, akikről mindig akadt valami feljegyezni valója Kós Zsuzsinak a *Napló*ban. Vidáman járt-kelt közöttünk. Talpraesett, kedvesen szemtelen megjegyzései különösen a foci és más futkározások közepette – nem kerülhették el krónikásunk figyelmét. Kislányosan élvezte, ha kiszabadulhatott a megszokott mindennapokból, noha otthon is elég nagy szabadságot élvezett. A szülők megbíztak benne (és joggal). Szabad idejében jöhetett-mehetett a városban kedvére. Gyakran lehetett vele találkozni, ahogy nevetgélve, beszélgetve kirakatokat nézegetett, sétált, vásárolt a barátjaival. A felszínes tekintet nem is vett észre benne mást, mint egy kicsit cserfes, kicsit szeszélyes hangulatú (hol duzzogó, hol nevető), kicsit sértődős, de nyíltszívű kislányt, aki nem dolgozza magát halálra. Bár néha dühödött elszántsággal tanult, hogy behajtsa magán az előre eltervezett jegyeket, és akit inkább az élet kellemesebb oldala érdekel. Pedig nem egészen így volt. Viselkedése eltakarta az avatatlan szem elől ösztönös és mély vonzódását az igazi értékek iránt, ami talán a legnagyobb erénye volt. Az iskolakerülések és a magyarórák kezdettől fogva fontosabb szerepet játszottak az életében, mint ezt akkor bárki gondolhatta volna.

Az egész azzal kezdődött, hogy Ildi megsértődött. Megsértődött azon, hogy csak hármast kap magyarból. Pedig általános iskolában mindig ötös volt, igaz, hogy kevés munkával, mert szeretett olvasni, könnyen és jól fogalmazott. Ítélete azonnal készen volt – nem értékelem őt, észre sem veszem az erényeit, sőt, ki is jelentette, hogy már el is ment a kedve az egésztől. Persze ez nem tartott sokáig. Hamar rájött, mi az új követelmény lényege: alaposabb tanulás, több önálló gondolkodás, elmélyültebb, figyelmesebb olvasás. Nem sok idő, de annál több erőfeszítés kellett ahhoz, hogy ismét az ötösök közé számítson. Neki is, akárcsak a többieknek, be kellett járnia azt az utat, amely majd összhangba hozza emberi értékeit a teljesítményével. Vagyis: nevelődnie, kulturálódnia, humanizálódnia kellett. Ahogy ráérezett arra, hogy miről is van szó, szinte ivódott belé minden tudni-, látni-, megértenivaló. Emellett olyan vidám és harmonikus volt, hogy senki sem gondolhatta, hogy ha egyszer elválnak útjaink, olyan engesztelhetetlen ellenszenvet fog érezni új tanára iránt, hogy majdnem megbukik magyarból. Pedig – ahogy később megtudtam – így történt. Sajnos önmagának is és az új tanárunknak is nehéz perceket okozott. Vajon meg tudja-e valósítani azokat a terveit, amik korábban éltek benne?

## Egy egész iskolakerülés – széljegyzetekkel avagy az égi kupa válogatott csapata

„– Tessék mondani, merre van Tác?  
– Nem tudom fiam, én pont az ellenkező irányban lakom.”

„Kilenc óra körül érkeztünk meg Székesfehérvárra. Mikor a leszállásra került sor, többen így kiálltottak (!) fel:

– Szerintem menjünk még egy kört!

Bár mi szívesen elfogadtuk volna a javaslatot, mégis leszálltunk és kiszolgáltattuk magunkat október csípős szelének.” Kós Zsuzsi költői megfogalmazása alighanem egészen független a régi magyar költészetre fordított néhány órától – bár ami azt illeti, valóban hideg volt.

„Az állomásról a buszmegállóba mentünk. Ott volt egy csomó busz, és mi kékre-zöldre fagyva. Nem értettük, Vera néni ennek ellenére miért csak egyetlen buszra akart felszállni. Az elégedetlenség mondatai szaporodnak – végül is egy iskolakerülés során azért ne fázzon az ember. A vég beteljesülése előtt megérkezett az is. Felszálltunk rá, de sajnos csak két megállót mentünk, s azalatt jeges testünk fel sem engedett. Szóval a belvárosba mentünk vele. Elsőnek a Szemináriumi templomba mentünk. Ez volt az egyetlen eredeti templom. Valóban nagyon szép volt.” A Napló bal oldalán három levelezőlap, fekete-fehér, kettő a templombelső, egy a homlokzatot mutatja be „Bent a gyönyörű barokk díszítések mellett áhítatos embereket találtunk. Egyikük meg is kért „szépen”, hogy az isten házáat hagyjuk el. Hát, kérem, el is jöttünk. Ahogy tovább mentünk, egy fényképészt találtunk. A kirakataba ki volt rakva egy pár fotó. Egy katonatiszt képe alatt egy pár hónapos ikerpár képe volt. Szamos Jóska így szólt csodálkozva:

– Nézd, összenőttek!

Sokunknak okozott problémát, hová dobjuk a csokis, cukros stb. papírokat. Egyszerűen olyan tiszta és szép utcák voltak, hogy senkinek sem volt képe szemetelni.” Lassacskán megenyhül a hideg okozta ingerlékenység, és javul a székesfehérvári összkép is iskolakerülőink szemében. „Utunk az egyház történeti múzeum (!!!) felé vettük. Előtte azonban útba ejtettünk egy játszóteret. A játszótér az István parkba (!) volt. Mikor mindenki jól kihintázta magát, s nem fázott, az István szoborhoz értünk, és Fóti Péter sztár fotókat (így, különírvá) készített, amik persze most sem sikerültek. Fóti Péter új sztár után nézett:

– Most a lóról egy képet! – mondta.

– És engem vettél célba – elégedetlenkedett Vera néni. Így történt! Papp Pista és Sós Ricsi felmáztak István lovas szobra mellé. Meglepő volt a hasonlóság. Valaki fel is kiáltott:

– Papp biztos István leszármazottja.

Négyesbe (!) készült tehát még egy kép. István és a három ló. (!) A felmáztás könnyebbnek bizonyult, mint a lemáztás, ebbe (!) még Szamosnak is segíteni kellett. Ricsi kérte:

– Józsikám, alám is gyere, de vigyázz, mert leesem!



Szegény Szamosnak elege volt, még szerencse, hogy István a lovával együtt maradt a helyén.”

Nemcsak a Szent István-szobor iránti sajátos féltés érdemli meg a figyelmünket, hanem az akkori Sós szokatlanul udvarias hangja is! „Ezek után elmentünk az egyház történeti múzeumba.” (!) A helyesírásban a legfőbb a következetesség. „Útközben Vera néni megkérdezte:

– Tessék mondani, ez az egyház történeti múzeum (! harmadszor!)?

– Mindjárt jövök – volt a válasz. Elcsodálkoztunk.

– Csak nem ő a múzeum? – vetődött fel a kérdés.

– Nem, ő az ereklye – jegyezte meg Bea. Szóval a néni fél perc múlva kinyitotta az ajtót, és mondta:

– Sajnos nem lehet bejönni, mert nincs itthon az, aki körül viszi (!) az idegeneket.

– És mikor jön vissza? – kérdeztük.

– Azt, kérem, nem tudni, talán egy órákor.

– Most nincs senki, aki körül vinne (!)? Zsuzsi következetes az igekötőket az igéktől távol tartó gyakorlatában.

– Nem! Csak a nyugdíjas papok vannak itthon – volt a válasz, és a néni eltűnt (!) a nagykapu mögött.

– Nyugdíjas papok? Tiszta röhej – nevetett Papp Pista.

– Miért? Te is leszel nyugdíjas Papp – torkolta le Bea.” Bea ezen a napon elemében volt.

Ez már a második poénja.

„Továbbmentünk, míg egy teljesen modern templomba nem értünk. Itt is mise volt. Legelőször a sport faliújság (!) szúrt szemet nekünk. Meccsekről voltak képek, és alattuk szövegek.” Ennél a mondatnál ér véget a naplóoldal. Bal felén István király szobra, Papp és Sós nélkül. De térjünk vissza a sportfaliújsághoz: „Az egyik kép egy futball meccset (!) mutatott, s alatta ez állt:

»Uram add, hogy a mérkőzés, melyet testvéreimmel együtt játszok, olyan fenséges szer-tartás legyen, amelyet igazán vársz is tőlünk. Hogy mikor majd bírói sípoddal 'lefújod' az életünket, valamennyien bejussunk az égi kupa válogatott csapatába.«

Mondanom sem kell, hogy ezek láttán rögtön elkellett (! Zsuzsi és az igekötők!) hagynunk az égi szövetségi kapitány házáat, mert többünkől kitört a kacaj. Végre beértünk a citybe. Ricsi felmászott az országalmára, ami egy tér közepén állt. Fóti Péter ezt is megörökítette, vagy legalább is (Zsuzsi remekel a különírás – egybeírás kérdésében is) úgy tett. Egyébként Fótinak nem csak ebben látjuk bűnét. A harmadik templomból, nem hisszük, hogy valami isteni sugallatra elhozott, talán véletlenül egy kis könyvecskét. Igazán olyan picurka volt. Kis könyv, kis bűn. De meg kell mondani, hogy a naplókészítők biztatására nyúlt az isteni kincs-tárba.” Hát innen a megbocsátó hang! Mellékelték is a Naplóhoz. „Hit buzgóságunkban (!) ismét egy templomba látogattunk el, a XVIII. szd. (!) cisztercita templom XX-beli (!) változatába. Mit égi kupa, sport faliújság, üvegajtós és párnás ülés. Itt mikrofon is volt. Sajnos, itt is azt mondták, majd később jöjjünk vissza megnézni a csodálatos rokokó szekrénykéket. Na jó! Vissza is mentünk, megnéztük. Addig elmehetnénk a Fekete Sas gyógyszertárba, hisz az is műemlék. De nem, nem mentünk! Hiszen az is zárva volt. Kezdtük magunkkal érezni a balszerencsét. Ekkor a sikátoron keresztül elindultunk a romkertbe. Egy utca teli volt

emlékműekkel. Anyos Pál, Vörösmarty és Virágh Benedek emléktábláit láttuk. A romkertben egy öreg hölgy fogadott, aki addig nem engedett az értékes kövek közelébe, míg nem tisztáztuk, hogy diákok vagyunk-e vagy csoport. Így pénzt kellett adni fejenként. A néni markában tízesek voltak. Miközben magyarázott nekünk, többször a pénzre nézett.” Itt a lap alja. A következő oldal tetején három fénykép a következő szöveg kíséretében: „kő kő és kő... ahogy mi láttuk, józan szemlélőként” – s azután alatta a makett és egy rekonstruált római épület a táci római ásatásokról. Aláírás: „és paloták, ahogy a tudósok látták egy át-mulatott éjszaka után.” És most figyeljük tovább Kóst:

„A rosszmájú Ricsi rögtön megjegyezte:

– Ránéz a pénzre, és rögtön megjön a kedve a beszédre.

Erre mi nevetni kezdtünk, s a néni megsértődött.

– Milyen iskola ez? – kérdezte, hogy a számlát ki tudja állítani. Hölgyünk irodájába sietett. Mi pedig elindultunk a köveken, átgázolva koronázótermeken, fürdőszobán, ebédlőn, sírokon, amikről a néni mesélt.

Egyébként a kertnek ötször akkorának kellett volna lennie ahhoz, hogy amit mondott, mind beférjen. A nő integetett, hogy menjünk le a kövekről. Mi pedig bájosan vissza-integettünk neki – Pá-pá. Odajött és átnyújtotta a nyugtát.

– Ez így szabályos – mondta. A papírról láthattuk, hogy a romkerti tündér nem más, mint [...] és most egy név következett, sőt a Napló utolsó oldalán a szóban forgó számla eredetije be is van ragasztva. Újra mesélni kezdett. Apránként mindenki elpárolgott mellőle, csak Patkós Bea hallgatta szenvedéllyel. A búcsúzásakor így szólt:

– Ha nem lettetek volna ilyen szemtelének, sokkal többet is mondtam volna.

Szamos azonban megnyugtatta:

– Így is túl sokat tetszett beszélni! – S ezzel a hölgy kilépett az életünkből.

Fóti az egyik utcában lencse végre (!) kapott egy öreg, hatalmas bajszerű bácsit. A sok séta után most már igazán kaja után kellett nézni. Ebéd után a buszmegállóba mentünk, amivel elmentünk Tácsra. Fel is szálltunk a buszra, de mikor megtudtuk, hogy oda-vissza 7 Ft., rögtön le is szálltunk s elindultunk stoppolni. Sajnos azonban, azt sem tudtuk, hogy merre kell menni. Kós odament egy öreg nénihez és bácsihoz:

– Tessék mondani, merre van Tác?

– Nem tudom, fiam, én pont az ellenkező irányba lakom – mondta a kedves bácsi.” Ahogy ezt már egy korábbi fejezetben idéztem is, sőt ennek a fejezetnek a mottójául választottam. „Végül egy fiútól mégis megtudtuk, merre van. Ekkor kezdődött a stoppolás. Mindenki Molnár Gabit kezdte biztatni:

– Gabi, stoppolj!!

– Miért pont én? – kérdezte.

– Mert ha bedobod a rossz formádat, mindenki megáll.

– Ezt megkapta! A végén stoppolta az egész banda, még sem (!) állt meg semmi. Talán pont ezért. Végül egy megállóhoz mentünk, majd a lányok felszálltak a buszra azzal, hogy vissza majd vonattal jövünk. A fiúk azonban jóval előttünk mentek, és nem tudtunk nekik szólni. Fél órát vártunk a buszra. Útközben a sofőrre áldoztunk mindent, a dunakavicstól kezdve Molnár Gabi mosolyáig, hogy álljon meg a fiúknál, hogy felvegyük őket. Végre megtört a jég, és beleegyezett. Egyszer csak felbukkannak fiaink, és mi büszkén



mondtuk: – Ők azok! A busz megállt, a fiúk pedig elkezdtek kiabálni: – Nem szállunk föl, gyalog megyünk. A buszvezető mérgesen becsukta az ajtókat, és elindult. Mi pedig égtünk, mint a kalapgyár (!)

Így érkeztünk meg Szabadbattyánra. Innen újra gyalog mentünk. Senki sem könyörült rajtunk, s mi csak róttuk a kilométereket (!) Az egyik széüilt leányzó egy motorosnak úgy intett, hogy az majd leesett ijedtében a motorról.” A név elhallgatása nyilvánvalóan tapintatból történt. A *Napló* nem arra való, hogy bárkit „feljelenstünk”. Így érkeztünk meg TÁCra, ahol nekiláttunk olajbogyót enni. Egyébként nem volt semmi érdekes, azt is Molnár Gabival néztük meg. Tény, hogy ami érdekes lett volna, zárva volt.” Ez a vidéki múzeumok esetében nem ritka. „A kertőr jött, hogy adjunk pénzt, mert fizetni kell. Mi azonban megtagadtuk az engedelmességet. Eközben Lángh Györgyi, osztályunk új, de már oszlopos tagja, így szólt:

– Nekem kijönnek a vakbeleből a varratok, de különben nincs semmi különös.

Visszamentünk a pályaudvarra, és Vera néni maradék pénzén kiegészítő jegyet vettünk, amire semmi szükség nem volt.” Kós Zsuzsi úgy értette, hogy Fehérvárig nem jött a kalauz. „Megkérdeztük, hogy nem voltak-e itt a fiúk. Mondták, hogy voltak, de csak hárman, s az előzővel elmentek Fehérvárra. Tácon láttuk őket, de úgy vettük észre, mintha előlünk szaladtak volna el. Szóval kezdtünk értük aggódni. Vártuk a vonatot. Valaki felkiállt (!)

– Mi ez, vonat?

– Jaj, igen.

Mindenki kapkodni kezdett, mire Lángh megszólalt:

– De hogy (!) most pecsételik a jegyeket.

A vonaton Székesfehérvárig sziporkáztunk, úgy, hogy dőlt a szerelvény. Fehérváron le szálltunk és kiabáltunk a fiúknak, hátha meghallják. Azok mintha erre vártak volna, előbukkantak, s az utazás többi része a boldog viszontlátás jegyében (!) telt.”

## Utólagos kommentár

Eredetileg nem szándékoztam kommentárt fűzni ehhez a naphoz, amely egy iskolakerülés most már teljes eseményorát tartalmazza – már amennyi a *Napló*ban erről fennmaradt. Mégis, ha most visszagondolok erre a napra, még elismerőbben kell nyilatkoznom a naplókészítőkről, hiszen művükben éppen a leglényegesebb elemek maradtak meg. Sőt, azt hiszem, az iskolakerülés intézményének kialakulásában és szokásjoggá emelkedésében a *Napló*nak magának is kulcsszerepe volt. Óhatatlanul is a *Napló* rögzített szövegének szemszögéből láttuk magunkat, s a *Napló*ba bekerülni még nem kifejezetten hízelgő említéssel is nagy dicsőségnek számított, s a halhatatlanság érzetét sugallta a résztvevőknek, és most, ahogy az „osztályfőnökünk” alanyú mondatokat átolvasom, nekem is. Az új meg új események gazdagították a *Napló*t. A *Napló* szemlélete pedig egyre többünket segített hozzá ahhoz, hogy úgy nézzünk egymásra, mint lehetséges későbbi szereplőkre. A *Napló* elkészítése később közös, „össznépi” szórakozásunkká vált. Említettem, hogy nemcsak Kós Zsuzsi írta, hanem mindenki igyekezett ezzel-azzal besegíteni, sőt már a kirándulás

során, legtöbbször a hazafelé vezető úton megkeresték Zsuzsit, hogy ezt vagy azt ki ne felejtse.

Csodálkozva és – miután kikerültem azóta én is az iskolakerülés magától értetődő normarendszeréből – nagy izgalommal olvastam a *Napló* által „romkerti tündér”-nek nevezett hölgyről, és a vele való összeütközésről megemlékező passzust. Nem állítanám, hogy fellépése túllépte volna azokat a határokat, amivel Sós vezérletével felcsattanni már szinte kötelesség. Mégis, ha a csoport és a közötté jelentkező ösztönös ellenszenvre gondolok, nem tudom az iskolakerülőket sem elítélni. Az én érzésem az, hogy a konfliktus tulajdonképpen onnan ered, hogy az a hangnem, amit megütött (bár nem volt sem sértő, sem lekezelő) túl gyerekes, túl kezdetleges volt a gyors és pontos információkra törő, és bizonyos mértékben magukat már teljes értékű felnőtteknek tekintő diákok elvárásaival szemben. A kölcsönös ellenszenv – amint az már lenni szokott – a rövid együttlét alatt mindkét részről egymást növelte, hiszen nem sétáltak volna a köveken, ha nincs bennük a bosszankodás. Igen érdekes volt még, hogy maga a szöveg, amit a hölgy mondott, semmivel sem volt alacsonyabb színvonalú, gépiesebb, személytelenebb adathalmaz, mint amiből már oly sokat nagy türelemmel, sőt sok esetben kifejezett érdeklődéssel voltunk képesek egy állító helyünkben végighallgatni. A „romkerti tündér” fő hibája talán a hallgatóságra érzéketlen bürokratizmus volt, az, hogy napi hivatali kötelességéből ki nem látva nem volt érzékeny a hallgatóságára, amit mondott, még egy mosoly vagy érdeklődő gesztus erejéig sem azoknak szólt, akikhez beszélt. Iskolakerülőink pedig – láttuk – rosszul túrték a személytelen hivatalosságot. Búcsúzzunk el hát még egyszer a romkerti tündértől, aki bizonyára nem érdemelte meg személyében a *Napló* rávonatkozó kitételeit, de ha egyszer rosszul becsülte fel a romkert érdeklődőit... S van olyan eset, amikor már ennyi is elég.

„*Osztályunk új, oszlopos tagja*”, ahogy a *Napló* nevezte, Lángh Györgyi neve először jelenik meg a lapokon. Óróra még esik majd szó, itt csak annyit, hogy az iskolakerülők azonnal maguk közé fogadták. A két bejegyzés kölcsönös örömről tanúskodik: Lángh Györgyiéről, aki egyre felszabadultabbá vált, ahogy kezdtek előtte világosakká válni az iskolakerülés íratlan törvényei, s maguké az iskolakerülőké, akik ezennel új tagot köszönthettek soraikban. Lángh Györgyi hamar feltalálta magát, és ezzel vállalható, elfogadott személyiséggé lett.

Igencsak zárójeles megjegyzés, hogy a fent idézett naplóbejegyzésekből jól kiolvasható, hogy műemlékekben, látnivalókban korántsem szegény hazánk mennyire készül fel arra, hogy műemlékeit, amelyeket az útikönyvek, idegenforgalmi kiadványok lelkesen propagálnak – nyitva is tartsa. Bár az iskolakerülők jókedvét ez nem tudta elvenni, nem is tudok hirtelen olyan kirándulásról, ahol egy-két vagy több, előre feldolgozott cél-látnivaló ne lett volna zárva. És még az a jó eset, ha tatarozás miatt nem jutottunk be valahova, bár az is évekig elhúzódhat. Sokkal bosszantóbb, ha a nyitva tartásért felelős személy (munkaidőben) éppen nincs ott, „elugrott” valahova, és nem is kerül elő ott tartózkodásunk ideje alatt. Mindez tetézve egy kis kaptatóval, dombtetővel, már olyan élménynek számít, ami szinte kiváltja az eredetileg tervezett látnivaló örömét. Vajon mit gondolnak e múzeumok, emlékházak fenntartói? Majd legközelebb csak ezekért a zárva talált nevezetességekért csoportosan el fogunk tudni újra utazni hozzájuk, hogy esetleg akkor is zárva legyenek?

Mivel az iskolakerülések jó része vasárnapra esett, akarva-akaratlanul részesei lehetünk az ünnepnapra egyházi szertartásoknak. Nem tudom, ki mit vett észre, ki hogyan reagált erre, de a fehérvári kiutasítás a „paradicsomból” korántsem az első eset volt. Magam előtt látom azt a fekete hajú, erős testalkatú fiatal papot Tatáról, aki bibliaórát tartott éppen, s amikor bementünk, a legnyilvánvalóbb metakommunikációs jelzésekkel adta tudunkra, hogy legjobb lesz rövid úton távoznunk, bár ekkor magatartásunk erre semmiképpen nem adott okot. Nehéz a benyomásokat megszerezni és valami általánosat kijelenteni. Mindenesetre ebben is volt részünk. Lehet, hogy a mi „szellemünk” volt az (és most nem a persellyel kapcsolatos idéetlen, ízetlen Berta-féle „humorra” gondolok), ami érződött, és kiváltott érzéseket, ellenérzéseket.

## Nevelhetetlen ifjúság?

Sok a panasz a fiatalokra mindenütt, járműveken („Nahát, ezt a szemtelenséget!”), „És hogy beszélnek! Micsoda mocskos a szájuk!”), „Hát már mindent megengedhetnek maguknak?”), tanári szobákban („Még pár éve ezt nem merték volna megcsinálni.”), „Évről évre nehezebb dolgunk lesz.”, „Egyre neveltelenebbek, egyre kevesebbet tudnak, egyre kevesebbet akarnak dolgozni.”), otthon a családban és szülői értekezleteken („Tessék elhinni nekem, nem tudok mit csinálni vele.”, „Verjem meg? Az sem használna semmit!”), „Tessék vele nagyon szigorúnak lenni.”), hivatalos fórumokon stb. Valóban neveltelenebbek a mai gyerekek, vagy azoknak van igazuk, akik azt mondják csöndes, nyugodt hangjukon: „Nem kell idegeskedni, mi is ilyenek voltunk. Majd benő a fejük lágya.”

Hajlok arra a véleményre (a megszorításokat most elhagynám, bár volnának bőven), hogy gyermekeink jobban függetleníteni tudják magukat a különféle nevelő hatások alól, mint szeretnénk. A gyerekek nem kis része a nap jó néhány óráját mindenféle felügyelet nélkül tölti, úgy, hogy arról sem az iskolának, sem a szülőknek nincsenek pontos információi. Főleg idősebb kortól, és azok a gyerekek, akiknek a szülei késő délutánig dolgoznak, nem napközisek, nagymama sincs, vagy ha van is, a gyerek könnyen kiküszöböli ezt a „természetes” akadályt. Nincs pontos statisztikai adatom, hogy egy-egy évfolyamban, akárcsak egy kerületben is hány ilyen gyerek van, de mindannyian tapasztaljuk, hogy igen sok. A középiskolások nagy része – ezt többéves személyes tapasztalatból tudom – ilyen. Minden gyakorló tanár tudja, hogy míg a gyerekek 80%-ának nemcsak mindkét szülője dolgozik, de még nagyszülők sincsenek, addig 6-700 gyerekből nem lehet feltölteni egy 90-es létszámú tanulószobát. Legjobb esetben a felét, harmadát veszik igénybe a családok évről évre. Sok szülőnek feltettem a kérdést, mit csinál a gyerek kettőtől ötig. A válaszok mindig hasonlóak voltak: „Gyakran elmén jön a megállóig, és segít hazavinni a csomagokat. De legtöbbször otthon ül és tanul.” „Nem hiszem, hogy rossz társasága lenne, ismerem azt az egy-két kislányt, akikkel barátkozik, még általánosba együtt jártak.” „Csak akkor szokott elmenni otthonról, ha már mi hazajöttünk és elengedjük, de 9-re legkésőbb akkor is hazajön.” „Nem hiszem, hogy beengedne valakit a lakásba, amíg mi nem vagyunk otthon. Mindig egyedül találjuk. Megmondaná valaki a házból, ha ilyesmit látna.”

Azért ne gondoljuk, hogy a szülők teljesen nyugodtak, de hát mit tegyenek. Nem is sorolnám azokat a lehetőségeket, amikkel nem egy gyerek él, és amivel megtalálja a módját annak, hogy a szülőket az iskolával, az iskolát a szülői felügyelettel nyugtassa meg, ő pedig az így nyert időt egy harmadik helyen töltsse. Mindez közismert, nemcsak nálunk, hanem az egész világon. És az is, hogy a gyerekek úgy nőnek fel, hogy idejük jelentős részét kizárólag egymás társaságában töltik, és jó néhányan nem tudják felszabadultan jól érezni magukat felnőttek jelenlétében, legyenek azok szülők vagy tanárok. Ha választhatnak, legtöbbször a felnőttek nélküli program mellett döntenek. És mivel a legtöbb esetben módjuk is van választani: velünk vagy nélkülünk töltik-e a szabadidejüket, élnek is ezzel a szabadsággal. Sok szülő és tanár úgy érzi, és nem alaptalanul, hogy alig tud beleszólni a gyerek életébe, alig tud olyan helyzetet teremteni, amikor a gyerek hallgat rá és követi a tanácsait vagy a követeléseit. Pedig vitathatatlan, hogy minden gyereknek szüksége van éppen a sokat emlegetett kulturálódás és humanizálódás szempontjából, hogy a felnőtt társadalomtól megkapja azt a nevelést, ami emberré alakulása szempontjából nélkülözhetetlen. A megoldást még nem sikerült megtalálni. Társadalmi szinten még a próbálkozások korát éljük, családi, iskolai szinten pedig mindenki keresi az egyedi megoldás lehetőségét, az ő osztálya, az ő családja, az ő gyerekei számára. Az iskolakerülések is ilyen célt szolgáltak. Szerettem volna olyan oldott, fesztelen légkört teremteni, amiben a gyerekek elfelejtik, hogy felnőtt is van a társaságukban, mégis nevelődnek a jelenléte és alig észrevehető, mégis meghatározó törekvései által. Iskolakerüléseink két éve és „ércnél maradandóbb” dokumentuma, a *Napló*, arról győznek meg, hogy az, amit el szerettem volna érni, nem lehetetlen. A gyerekek nem nevelhetetlenek és nem megközelíthetetlenek most sem, csak talán nehezebb megteremteni hozzá a lehetőséget. Nehezebb, mert nem áll módunkban „kényszeríteni” senkit, nevelésükhöz az ő beleegyezésükre is szükségünk van. Így aztán, ahogy már írtam, programjaink nem voltak kötelezőek, még közvetve sem. Nem próbáltam olyan eszközökhöz folyamodni, amik mégiscsak kényszerítő erővel hatottak volna. Vagyis sosem jegyeztem meg pontosan, kik voltak ott, és kik nem. A jelenlét semmilyen előnnyel nem járt, mint ahogy a távollét sem jelenthetett hátrányt senki megítélésében vagy kapcsolatunk közvetlenségében. Az egynapos programokat is úgy készítettük elő, hogy még aznap reggel mindenki még egyszer dönthessen, van-e kedve jönni vagy sem. Vagyis ilyenkor nem vettük meg előre a vonatjegyeket, hanem csak reggel, indulás előtt szedtük össze a pénzt.

Hogy iskolakerülésünk színhelye és programja mi is legyen, azt részben közösen határoztuk meg, részben én döntöttem el. Hogyan is történt ez? Voltak helyek, ahova el akartam vinni az osztályt. Olyankor csak bejelentettem „Gyerekek, vasárnap Esztergomba megyünk, megnézzük a Keresztény Múzeumot meg a várost. Ki ér rá? Kinek van kedve eljönni?” Kb. 16-18-as minimális létszámra mindig lehetett számítani a 33-36-ból (az osztály létszáma különböző okoknál fogva változó volt). Így volt mindazokkal a programokkal, amikről nem tudhattak, vagy maguktól eszükbe sem jutott volna. Máskor közösen határoztuk el, hova menjünk: „Városnézés vagy túra legyen?” Ilyenkor hosszabb vagy rövidebb veszekedés, sértődés, agitálás és egyéb kiabálás után nagyjából kivehető lett a többség véleménye. Így indultunk neki pl. börsönnyi túránknak, így a fehérvári városnézésnek. Volt aztán mozifelelősünk, aki a szerdai közös óráinkon felolvasta, milyen jó

filmek mennek a héten. A színházfelelősünk havonta egy osztályfőnöki órán tájékoztott bennünket, volt, aki a kiállításokat kísérte figyelemmel. De akár közösen döntöttünk, akár én kezdeményeztem a programot, a lényeges az volt, hogy aki eljött, tudta, jól fogjuk érezni magunkat. Miért? Azt hiszem, azért, mert én is jól éreztem magam mindig. Nem „vittem” őket kirándulni, hanem én is alig vártam, hogy utazhassak; a heti rohanás, iskolai munka, szellemi és fizikai kifáradás után felszabadult játékosággal eltöltsek néhány órát, erdön-réten átvágva, vagy kevésbé ismert város utcáit róva. Engem is ugyanaz a kíváncsiság és felszabadult jókedv utáni vágy hajtott, mint őket. Meg az, hogy a rohanás, kapkodás miatt mindig rövidre szabott beszélgetések helyett bárkivel vagy bárkikkel nyugodtan, akár órákat is végigbeszélgethessek. Énekeltünk és játszottunk kedvünkre, kerítést másztunk, ha kellett, és ugyanolyan természetességgel mélyedtünk el a régi épületek, templomok hűvös hangulatában, egy-egy múzeum képeinek szépségében, mint a jó levegő, a virágszedés vagy a focizás örömeiben. Semmi más titka nem volt annak, hogy mindenki jól érezte magát, mint ez. Nem kellett kettes sorokban vonulni, számolgatni a létszámot, és rémülten mindenkin rajta tartani a szemem, hogy vajon mire vetemedik, ha nem nézek oda, mert annyi minden szabad volt, hogy nem volt nehéz elérni, hogy mindenki megértse, mik a határok, amin túl nem lehet menni. Ezeknek a határoknak a megszegése nem ritka az iskolai kirándulásokon. Tudom és megértem, hogy sok kolléga miért nem vállalja szívesen a kockázatot. Valamennyien sok ijesztő esetről hallottunk, amik közül a szelídebbek közé tartozik, ha néhány fiú részegre issza magát, vagy egy-két-három gyerek megszökik a csoporttól vagy eltéved. Ennél szerencsétlenebb kimenetelű eseteket is hallottunk valamennyien. Mégis meg mertem kockáztatni, hogy viszonylag nagy szabadságot engedjek a gyerekeknek, és magam is részt vettem minden olyanban, amit a tanárok nagy része talán nem tenne. Bíztam abban, hogy mással is, nem csak fenyegetéssel és szigorral lehet együtt tartani a gyerekeket (ahogy az előbbi esetek mutatták, a szigor nem vezet feltétlenül fegyelemhez) akkor, ha le tudjuk kötni a figyelmüket, ha mi magunk tudjuk nyújtani a szórakozást, és nem csak ellenünkre érezhetik jól magukat. Egy eset volt csak, amikor ez mégsem sikerült teljesen. Talán emlékeznek rá, nyakunkba szakadt az eső, mielőtt elértük volna a gézaházi turistaházat. És másnap délig esett az eső. *„Fél hétre mindenki beért. A gondnok tálalta a vacsorát. Fél hétkor hozta a salátát. Hétkor a többi. Az elhízottabbak nem bírták megvárni a vacsorát, és az asztal alatt nekiestek a salátának. Vacsora: meggybefőtt, krumpli és mócsing. S ettől kezdve evés volt, és zene és evés. Fél tizenkettőkor álomra szenderültünk volna, de néhány eszeveszett nőszemély szellemesdit játszott. A fiúk azonban nem ijedtek meg. A kudarcot vallott szellemek visszabújtak az ágyukba. Végre 3 óra tájt már Schlitter sem bírta és elaludt.”*

Most figyelem! A második nap története: *„7-kor keltünk, megreggeliztünk és ültünk. Kint ugyanis zuhogott az eső. Nem tudtunk elindulni. Így a lányok szobájában összeve-rődött a banda és elkezdtünk játszani. Általában azonban csak tengett-lengett mindenki.”* Ez volt a helyzet, amikor néhány fiú és egy-két lány az „idegbeteg” gondnokot titokban rávette, hogy eladjon nekik néhány üveg sört, és unalmukban besöröztek. Ez közös meg-egyezéssel nem került be a *Napló*ba. A szokványos iskolai büntetésektől is eltekintettünk, a helyett zártkörű (vagyis csak az osztály tagjaiból álló) tárgyalást vezettünk le. Először tisztáztuk a „bűneset” résztvevőinek számát és személyét, majd az eset pontos lefolyását.

Azután közösen példás ítéletet hoztunk: eltiltás az összes közös programtól, felfüggesztéssel a következő előfordulásig. Másodikban egy ilyen eset sem fordult elő. Bizonyos dolgokat nem követünk el egymás ellen. Már becsületből sem.

Hogyan is foglalhatnám össze, amit tapasztaltam? Nem nevelhetetlenek, nem megközelíthetetlenek a gyerekek. Csak a felnőttek többségének nincs ideje, módja, ereje, hogy befektesse azt az energiát, ami ehhez szükséges. És tény, hogy nincs, nem a gyerekek iránti szeretet hiányzik, és nem a jóakarát. Fáradtak és elfoglaltak vagyunk, egy-egy osztály, egy-egy család gyerekeinek a felneveléséhez egy vagy több emberre volna szükség, aki csak ezzel foglalkozik. De sem a szülők, sem a tanár nem tudja, és nem tudhatja ezt vállalni. Mégis, ha nem tudunk rá kellő időt szakítani, azt tudnunk kell, hogy nemcsak a gyerekek mások manapság, hanem elsősorban a felnőtt társadalom gyereknevelési szokásai változtak meg, és csak ennek következtében maguk a gyerekek. Így nincs okunk rájuk haragudni, ha neveletlenek. Ha már nem jut eszünkbe magunkra haragudni (hiszen jogosan hivatkozunk objektív körülményekre), még kevésbé van okunk nevelésünk eredményét – a gyerekeket – okolni a létrejött helyzetért.









# Pedagógigai jelenetek

## Debreczeni Tibor búcsúfellépése Nagykőrösön

---

### Hargita Péter: Készülj a halálra!

„Pokolország és Menny között  
a körlift jár nyiszorogva.”<sup>1</sup>

Ez az intelem jut eszembe, visszaemlékezve *Debreczeni Tibor* 2013. május 17-i búcsúszó-jának tetőpontját jelentő előadásunkra.

Mindannyian szembesülünk néha az elmúlással. Kérdés, hogy hogyan birkózunk meg azzal a belátással, hogy egyszer majd el kell mennünk, és csak mások emlékezetében, diákjainkban élünk tovább, ha hagyunk magunk után valami „nem romlandót”. A mérlegkészítéstől sokan visszariadnak, rettegve a haláltól, a szembesüléstől, illetlenségként kezelve a halált mint témát. Pedig az öregek tudják, és egyre valószínűbben érzik, hogy készülniük kell az elköltözésre.

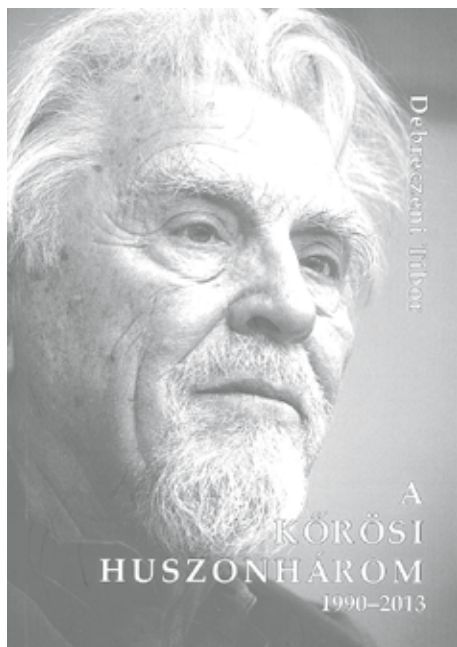
A végső elszámolásra készülő írótól idézett *Debreczeni Tibor* Nagykőrösön, a Károli Gáspár Református Egyetem Főiskolai Karán, olyan különös módon, ahogyan még sohasem találkozhattunk vele. *Szabó Lőrincet* és *Márai Sándort* hallgattunk egy 85 éves, fizikailag lassan fogyatkozó, de mégis mozgékony és szellemileg ereje teljében lévő előadótól, vibráló személyisége vívódásaiként önmagával, számadásként saját földi létéről.

Ezen a „búcsúvacsorán” amolyan „csendestársként”, zongoristaként vehettem részt. Amikor Tibor bátyám megkért, hogy a prózák, versek között játszanék-e valami odailőt, kissé megijedtem, és nemcsak azért, mert nem vagyok zongorista, hanem sejtettem sem volt, hogy milyen zenéssel is tudnám kísérni a mondanivalóját. Kétségeim csak erősödtek, amikor elolvastam a szövegeket. Megdöbbsentem, megdermedtem, könnyeztem. Igen – gondoltam –, ez a hatás, a soha vissza nem térő pillanat varázsával, még fokozottabban érvényesül majd a jelenlévő diákokban, kollégákban és barátokban. Az intimnek is nevezhető pillanatokhoz végül *Chopin* kissé merengő á-moll keringőjének témáját választottam.

---

1 Vári Fábíán László: A páternoszter kosarában





*Debreczeni Tibor Merítő* című kötetének (2004) utolsó opusaként – amelyben színjátékok, elemzések és naplójegyzetek is olvashatók – adta közre a „*KÜLÖNBÉKE Vári Béla est(é)je, szerkesztett játéka három jelenésben*” feliratot viselő, 2003-ban készített önálló műsorának szövegét. Vári Béla, az előadó alteregója három nézőpontból jeleníti meg önmagát. Az elsőben szembesíti magát az egykori énjével, a másodikban az 50 éve körülötte élő embereket jeleníti meg, a harmadikban pedig – amit most hallhattunk – bölcs rezignációval vall arról, *hogyan lehetett itt élni*. Bár a bemutató már tíz éve volt, de Tibor 75 éves korában készített, és most a búcsúzásra időzített előadása az a nyolcvanöt év töltése révén átütően hatott. „Vári Béla” utolsó vallomása megrázó volt, hiszen az életút első hatvan éve zivataros történelmi időben, egy diktatúra csikorgó napjain át vezetett. Az ifjú főiskolások talán

nem is érthették minden vonatkozását az elhangzottaknak, de hát nekik nem is annyira a múlttól, hanem a jövőjükről szólt az előadás, hogy mi lesz majd velük a mai viharok közepette.

*Ha tudtam volna régen, amit  
ma már tudok,  
ha tudtam volna, hogy az élet  
milyen mocsok,*

*nem fütyörésznék most az uccán  
ilyen vígan:  
valószínűleg felkötöttem  
volna magamat.*

Az élet „szerencséje”, hogy nem tudjuk előre, mi is vár ránk, az élet iskoláját lépésről lépésre lehet csak kijárni. A harminchárom éves *Szabó Lőrinc* vallomását teljesen *Debreczeni Tibor* gondolatainak éreztük:

*De valamit a sors, úgy látszik,  
akart velem:  
megmutatott mindent, de csak lassan,  
türelmesen:*

különbékét ezért kötöttem  
a semmivel,  
ezért van, hogy csinálom amit  
csinálni kell,

ezért becsülök úgy egy-egy jó  
pillanatot,  
ezért van, hogy háborúban  
verset írok

s a leprások közt fütyörészek  
és nevetek  
s egyre jobban kezdem szeretni  
a gyerekeket.

Debreczeni vallott arról is Márai Füves könyvéből (1943) vett idézetekkel, hogy az emberek teljességgel kiszámíthatatlanok, és mégis csodálatosak, hogy az igazi élmény az ember számára *önmagának megismerése*, hogy a szomorúság nem rossz dolog, sőt az élet megszépítője.

„Egy napon meghalok: s ez is milyen csodálatosan rendjén való és egyszerű! Történhetett velem más, jobb, nagyszerűbb? Nem történhetett. Megéltam a legtöbbet és a legnagyszerűbbet, az emberi sorsot. Más és jobb nem is történhetett velem.”

Debreczeni Tibor igazi drámapedagógusként és kiváló előadóként, mint megannyiszor a különböző szövegek értelmezése közben, úgy most is, talán utoljára, vagy hátha mégse, a búcsújával is tanította diákjait, barátait. Tanította, hogy hogyan lehet szembenézni azzal, ami elkerülhetetlenül közeleg, az elmúlással, és közben hogy lehet mégis élni a jelent.

## Czékmány Szandra: Annál többet

Mikor meghallom *Debreczeni Tibor* (vagy, ahogy mi becéztük: Dété) nevét, egy kedves, ősz hajú, de fiatalos lendületű idős férfi képe jelenik meg előttem. Olyan oktatóé, akiből sugárzik az élet, a bölcsesség és számtalan pedagógiai tapasztalat, és akinek jó érzés a közelében lenni.

2009-ben lettem a nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskola hallgatója. Ahogy megláttam az irodalmi színpadot mint szabadon választható tárgyat, rögtön felcsillant a szemem. Mindig is olyan diák voltam, aki szeret szerepelni, így nem kellett sokat gondolkodnom azon, hogy válasszam-e ezt a tárgyat vagy sem. Viszont akkor még nem sejtettem, hogy annál többet foglaj majd magában ez az óra, mint egyszerű vers- és szövegtanulást.

A darabok, amelyeket az elmúlt négy évben a Karácsony Sándor Irodalmi Színpad előadott, s amelyekben szerepelhettem, a következők voltak: *Gulyás Lajos*, a leve-

li 56-os mártír lelkész életét elbeszélő *Egy XX. századi krónikás éneke*; a *Pont, pont, vesszőcske*, összeállítás a múlt század hatvanas-hetvenes éveinek magyar prózájából és költészetéből; *A páternoszter kosarában*, válogatás *Vári Fábián László*, a kárpátaljai kortárs költő verseiből és prózáiból; a *Lányok kiáltozása a felnőttkor kapujában*, a kamaszkori válságot, zűrzavart klasszikus és kortárs magyar költészet alkotásaival felidéző pódiumjáték. Mindegyik előadás nagy élmény volt és sok tanulságot hozott, gyarapodást történelemismeretben és önismeretben. Különösen emlékezetes volt Kárpátalján előadni *A páternoszter kosarában* című műsorunkat azon a főiskolán, ahol *Vári Fábián László* tanít. Még nagyobb öröm volt, amikor a Budai Református Gyülekezetben személyesen is vendégünk volt az előadáson.

De persze minden előadásunk emlékezetes maradt valamiért. Személyesen a *Lányok kiáltozása a felnőttkor kapujában* volt a legizgalmasabb, hiszen közvetlenül rólunk, a társulatról és a társulatnak is szólt. Amikor ezt testvériskolánkban, a marosvásárhelyi Tanítóképző Főiskolán adtuk elő, az előadás meleg fogadtatása alkalmat teremtett új kapcsolatok, barátságok kialakulására.

Május 17-én 10 órakor volt *Debreczeni Tibor* búcsúelőadása. Tanár úr először stand-up comedy stílusban beszélt az életéről, a főiskolán töltött 23 évről. Két mulatságos, őszinte részletet idézek föl. Elmesélte, hogy felesége, Vilma néni megkért bennünket, ne bosszantsuk fel, ne engedjük kiabálni, mert árthat az egészségének. Ezt mi buzgón betartottuk, próbákon gyakran megszólalt a csapat, kórusban, hogy „Tanár úr! Vilma néni megmondta, ne tessék kiabálni, mert felmegy a vérnyomása!” Aztán felidézte régi veszekedését jelenlegi dékánunkkal, *dr. Szenczi Árpáddal*, mikor is indulatában azt mondta: „Árpád! Te már rég elmész a főiskoláról, mikor én még itt leszek!” Hát nem így lett. Szerencsére. Tette hozzá önriróniával.

Ezután következünk mi a *Pont, pont, vesszőcskével*, végezetül mesterünk búcsúelőadása, oktatónk, Hargita Péter zongorakíséretével. Benne volt minden. A kezdet és a vég, vidámság és szomorúság. Jó érzés volt „Dété” tanítványának tudni magam. Szerencsére megmaradt a remény, hogy nem vonul véglegesen vissza, találkozhatunk még a mi mesterünkkel.

Azt írtam, az irodalmi színpad többet jelentett mint vers- és prózatanulást. Sokkal többet. Darabjainkkal sokfelé eljutottunk a Kárpát-medencében. Református gyülekezetek belső világába pillanhattunk be. A társulattal szinte kis családdá váltunk egy nagyon jó nagyapa szárnyai alatt. Megtanultunk szöveget mondani, de közben személyiségünk, jellemünk is formálódott, mert „Dété” ezzel is törődött. Belső lehetőségeim, adottságaim megismerésében, kihasználásában is új fejezetet nyitott nekem a színpad.

Az együtt töltött pillanatokat soha nem fogom elfelejteni. Boldog vagyok, hogy ilyen tanárom lehetett mint Debreczeni Tibor, és hálával tartozunk neki mindazért, amit értünk tett. Isten áldja meg életét és további munkásságát!

*A következő két írás Debreczeni Tibor: A körösi huszonhárom (1990-2013) című, a Játszó Ember Alapítvány által kiadott kötetéből való, melyben a szerző a főiskolán töltött tanári éveket idézi fel.*

## Csizmadia Sándor: A Sámán

Maroknyian voltunk, az egyik színdarabját tanította be nekünk. Kicsi főiskola, így kevés jelentkező a drámapedagógia órákra, sokszor félszeg, gátlásos diákok... hát, nem voltunk színészióriások...

Aztán az egyik raccsoló, kappanhangú fiú elmotyogta a szorgalmasan bemagolt, gyűjtő hangulatú költeményt (legalábbis Petőfi annak szánta, de most forgott a sírjában), én meg csak fogtam a fejem, hogy ezzel akarunk mi kiállni az emberek elé? Ennek a gyerekeknek újjá kellene születnie ahhoz, hogy ezt a verset el tudja szavalni, nemhogy egy színdarabban játsszon...! Félve néztem a Tanár Úrra, már előre láttam, hogy vöröslő fejjel, legyintve mond le róla, küldi el melegebb égtájra. De Debreczeni Tibor nem véletlenül így, nagybetűvel Tanár Úr.

– Na, figyelj csak ide, édes fiam! – pattant fel székéből, jellegzetes mozdulattal simítva félre hosszú, ősz haját.

És elkezdődött valami olyan, amit azóta sem láttam soha senki mástól.

A Tanár Úr sorról-sorra tanította újra a verset úgy, hogy közben lobogó hajjal, átható tekintettel, totálisan átszellemült arccal, hevesen gesztikulálva ugrálta körbe a fiút, egy másodpercnyi szünetet sem tartva, ha kellett az arcába üvöltötte a vers egy-egy lángoló sorát, egész testével játszott, egész lényével, egész valójával adta át azt a vibráló energiát, lelkesedést, tüzet, amit annak idején Petőfi érzett.

És húsz perc múlva a raccsoló, kappanhangú fiú lángba borította a termet versével. Tátott szájjal néztük végig, ahogy kihozta az izzó szemű forradalmárt a reménytelen esetnek tűnő diákból. Egyértelmű volt, hogy varázsereje van az Öregnek.

Azt hiszem, akkor kezdtük el egymás között úgy hívni: a Sámán.

[...]

Hisz nem lehet az, hogy csak egy hétköznapi tanárember volt, aki így felszabadította a lelket, szellemet, tehetségemet, aki a gátlásos, szorongó, kisebbségi érzésekkel teli kisfiúból egy önmagát kifejezni, sőt másokat meggyőzni tudó, talán tehetséges embert faragott! Hisz amit kaptam, egész életemet meghatározta szakmailag, lelkileg, minden téren.

Mert akár Orosházán, általános iskolai tanárként, akár Nagykőrösön, a Magyar Televízió játékfilmjében szerepelve, akár Nairoiban, angol főnemesi család házitánítójaként, akár Budapesten, nemzetközi nyelviskola angoltanárjaként... Vagy éppen Indonéziában, országos médiumoknak nyilatkozva, Colombóban, a dél-kelet-ázsiai régió diplomáciai rengetegében eligazodva, Sri Lankán, ahol a cunami okozta traumát kezeltük utcai drámajátékokkal, országos mozgalmat elindítva ezzel... Mindenhol, minden helyzetben, minden alkalommal támaszkodhattam arra a kommunikációs készségre, kreativitásra, önbi-zalomra, fellépésre, amit a Tanár Úr szabadított fel bennem, amire a Tanár Úr tanított.

## Debreczeni Tibor: Tíz éven át. És hány helyen!

A Jeremiád<sup>2</sup> tíz éven át repertoár-darabunk volt. Mást is bemutattunk közben, de ezt – míg voltak közvetlen vagy közvetett emlékezők, s míg hívtak minket –, nem lehetett kiiktatni a programunkból. A tíz év alatt három szerezposztásban, ötvennégy hallgató játszott a darabban. Ennyien szembesültek – szereplőként – a tragikus történelmi valósággal. Nem számoltuk, de száznál is többször léptünk fel templomokban, gyülekezeti házakban, iskolákban. S ha jól gondolom, tízezerrel is többen lehettek, akik megrendülten álltak fel a helyükről az előadás végén.

Néhány előadás élménye, leválva a többiről, maradt meg bennem. Visszavittük az előadást Tiszaladányba. A templomban jelen voltak az adatközlők, s azok hozzátartozói, hát ott szem nem maradt szárazon. Megható volt látni azt a szeretetet, ahogy az idős asszonyok fogadták a velünk lévő szerzőt, Dobozi Esztert. És Váriban, Kárpátalján, a szülőfalumban, ahová ugyancsak elvittük a Jeremiádot – Vári Fábián László szervezte a találkozót –, rajtam volt a sor, hogy elbőgjem magam. Ott voltak a nézőtéren azon kevesek is, akiknek sikerült visszajönni a Gulágról, s ott volt az elhunyt nagybátyám lánya és családja is.

És most megjelennek előttem az erdélyi templomok a Sóvidéken, Kolozsvárt, Sepsi-szentgyörgyön, Marosvásárhelyen. Kiderült, hogy az előadásunk az összeseregülő nézőkben másféle kálváriákat is megidézett. Ceausescut és a Duna-deltát. Emlékszem, Marosvásárhelyt a vártemplomban az előadásunk után, szinte a könnyeivel küszködve tudott csak megszólalni a lelkész, Fülöp Dénes, aki, mint kiderült, miután részt vett az erdélyi ötvenhatos eseményekben, és a hatalom által bűnösnek találtatott, börtönbe, majd a Duna-deltába került több esztendőre. És a püspök, Csiha Kálmán Kolozsvárt, miután a Jeremiádot bemutattuk a Farkas utcai templomban, megrendülten szólt, utóbb mesélve el a maga Duna-deltai kálváriáját.



2 A darab, a dokumentum-oratórium címe: Tiszaladányi jeremiád. Dobozi Eszter: Csak a napnyugtát nízítük című szociográfiájából készült (Csokonai Kiadó, Debrecen, 1991). A kötet a szovjet csapatok által kényszermunkára elhurcolt tiszaladányiak történetéről szól.



# Kitekintés

## Simon Tünde

---

### Jó gyakorlat Kambodzsában<sup>1</sup>

Az organikus iskolamodellekben a gyakorlati közösség, a tanulást segítő környezet, az együttműködés, a közös misszió hangsúlyos szerepet kap. A közösségben a tagok kollektív bölcsessége befolyásolja a jó vagy rossz döntéshozatalt és a működést. Legfontosabb motívuma a bizalom és a nyitott környezet (*Hiatt-Michael, 2008*). A kambodzsai ősi kultúra talaján, a közelmúlt eseményeinek súlyos következményei és a jelen terhei között működik egy olyan oktatási intézmény, amely az esélyegyenlőség megteremtésében heroikus és példaértékű munkát végez.

Kambodzsa neve szorosan összefonódott Angkor Wattal és a vörös khmerekkel, a dicső, fényes régmúlt és a borzalmakkal teli, sötét közelmúlt szimbólumaival. Ez a két szimbólum jelen van a hétköznapiakban, a khmerek megtépzott, mégis büszke öntudatában. A Délkelet-Ázsiában élő emberek magas intelligenciával, ősi kultúrával, matematikai, asztrológiai és más tudományokban szerzett sokrétű tapasztalataikkal maradandó, egyedülálló emlékeket hagytak az utókorra. A 21. században újra felkelt a nap a Kambodzsai Királyságban. A háborús csapások megszűntével, a gazdasági beruházások beáramlásával fejlődés indult az országban, érezhető a kambodzsaiakból áradó remény és optimizmus. De a remény ellenére hosszú út áll még előttük, rengeteg problémával kell szembenéznük. Az ország sem gazdaságilag, sem politikailag nem stabil, nincs túl a demokrácia fájdalmas útkeresésén, de legalább béke van.

---

<sup>1</sup> Húsz évvel ezelőtt láttam egy képet, mely egy sztupát ábrázolt a dzsungel mélyén. A kép belém égett, és akkor kezdődött Indokína utáni vágyódásom. Néhány éve elkezdtem szövegetni a szálakat Kambodzsa felé, és amint tehettem, elindultam. A véletlenek összjátéka sodort abba az intézménybe, melyben önkéntesként szerzett tapasztalataim megváltoztatták az életem.

A 105. és 109. oldalon látható fotókat a helyszínen készítettem.

A 14,2 milliós lakosság mintegy 180 000 km<sup>2</sup>-en él. Az ország államberendezkedése is a végleteket tükrözi. Államformája királyság. A tavaly elhunyt, rendkívüli tisztelettel körülvevett király *Szihanuk* herceg kisebbik fia, aki Prágában tanult balettművészetet, de valójában a pártvezető, *Hun Szen* irányítja az országot. Hun Szen volt polpotistából jó politikai érzékkel megáldva még időben átállt, és a vietnamiak segítségével igen fiatalon, huszonevésen lett vezető, ami rendkívül ritka eset Ázsiában. Kambodzsa sajátos vegyületet adja a kommunizmusnak, feudalizmusnak és kapitalizmusnak. Kambodzsa nem a turisztikai reklámokból ismert boldog, mosolygó falusiakból áll, akik tradicionális ruhákban tradicionális énekeket énekelnek és táncolnak cölöpkunyhóik mellett, és nem is a hírműsorokban látható, szeméthegeyeken turkáló, sanyarú sorsú családok jellemzik. Minden négyzetméteren sár és arany, édes illatok és latrinaszag; az ellentmondások országa, ahol a nehéz körülmények között élőknek is jut olykor egy-egy boldog pillanat. A lakosság 22,8%-a él a kritikus szegénységi küszöbön vagy az alatt, ami kevesebb mint napi egy dollár huszonöt cent. Magas a tizenöt évnél fiatalabbak aránya, az átlagéletkor huszonkét év. Ha végigkerékpározunk egy falun vagy a külvárosokban, döbbenetesen sok gyerekkel találkozunk. Az ország számára nagy kihívás, hogyan tudja ezt a nagyarányú fiatal népeséget tudáshoz juttatni, hiszen a felnőttek körében is csak most nőtt fel az az első generáció, amely a felsőoktatásba is eljutott.

Kambodzsában gyakorlatilag nincs tankötelezettség, hiszen nem ellenőrzik. Nem hivatalos becslések szerint a lakosság 36%-a írástudatlan, további 27% funkcionális analfabéta. (Az ázsiai országokra nem ez a jellemző, az országok többségében 95%-os az írástudók aránya.) Az írástudatlanság a nők körében, valamint különösen a falusi gyerekeknél magas arányú. Állampolgári jog az óvodai, alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatás, és bár az alkotmány tartalmazza a minőségi oktatáshoz való jogot, de a falusi gyerekek könnyen lemorzsolódhatnak az iskolából, mert nem tudják megoldani az utazást az iskoláig, vagy munkaerejükre szüksége van a családnak. Az USAID (Egyesült Államok Nemzetközi Fejlesztési Hivatala) adatai alapján az utóbbi évtizedben jelentősen nőtt a beiskolázás, 2011-ben elérte a 96%-ot az alapfokú, 34%-ot a középfokú és 21%-ot a felsőfokú oktatásban beiratkozók aránya.<sup>2</sup> Kambodzsa hatalmas lépésekkel, nagy lendülettel próbálja behozni lemaradásait. Délután öt órától fehéringes egyenruháját büszkén viselő gyereksereg özönlik ki ezerszám az iskolákból, és lepik el az utcákat és utakat. Az egyenruha jelzi az iskolába járás kitüntetett rangját, és diszkréten takarja a társadalmi különbségeket. Csak avatott szem tud különbséget tenni a mosolygó arcok között. Aki eljut a középiskoláig, nagy esélye van a bennmaradásra. A középiskolák próbálnak haladni a korral, így vannak, amelyek nyelvi laborral, tornapályával is rendelkeznek.

2 <http://cambodia.usaid.gov/node/161>



# Pour un Sourire d'Enfant (Egy gyermek mosolyáért)

## Az intézményről

A Pour un Sourire d'Enfant (PSE)<sup>3</sup> egy francia humanitárius szervezet, amely tizenhat éve dolgozik Kambodzsában. Segítenek a rendkívül elszegényedett családokban élő vagy bántalmazott gyerekeknek, akik kénytelenek dolgozni, fájdalmas és veszélyes körülmények között élnek (szeméttelenen élnek, akár dögöt is esznek). Ezeknek a gyerekeknek a társadalomba való visszailleszkedését tűzték ki célul, biztonságos környezet megteremtésével, a tanulás lehetőségének biztosításával. A PSE biztosítja számukra az élelmiszert, lakhatást, egészségügyi ellátást (a családjaiknak is), az oktatást (alap- és szakképzést). Mintegy 2000 fiatal lépett már ki az intézményből, és él emberhez méltó életet.

A történet 1995-ben kezdődött. Az alapítók, *Christian és Marie-France des Pallières*, miután látták a phnom penh-i szeméttelenen élők embertelen életét, nem tudták az addig megszokott mederben folytatni az életüket,<sup>4</sup> úgy érezték, valamit tenniük kell. Először az étkeztetésben segítettek, de ez nem volt elég, hiszen az erőforrások végessége miatt ez csak átmeneti segítség lehetett. Visszatértek Franciaországba, mozgósították a családot, barátokat, ismerősöket, majd Kambodzsában megalapították az egyesületüket. A kaland 20 gyerekkel indult 1996 tavaszán, és mára már több mint 6000 gyermekről gondoskodtak. A mindenki által megbecsült házaspár, „Papi” és „Mami” ma is az intézmény területén él. A menedzsment tagjai mindannyian khmerek, jól képzett és motivált csapat. Minden évben pontos cselekvési és költségvetési terv szerint dolgoznak. Összességében nagyjából ötszáz alkalmazottjuk van: tanárok, orvosok, szociális munkások, szakoktatók, IT-szakemberek, karbantartók, adminisztrátorok és mintegy száz önkéntes Kambodzsában és Európában. Az intézmény szerződéses kapcsolatban áll a *Royal Government of Cambodia's Ministry for Education*nal (Kambodzsai Királyság Oktatási Minisztériuma), ami feltétele a folytonosságnak.

Az oktatás az elsődleges tevékenység, de számos támogató projekt elengedhetetlenül szükséges az oktatás sikerességéhez. A részt vevő gyerekek mindennapi alapvető szükségleteit – tisztálkodás, étkezés, egészségügyi ellátás – ki kell elégíteni. Az anyák és kisgyermekük támogatása is szerepel a programban, ami nemcsak megelőzi a veszélyeztetettség súlyosbodását, hanem növeli az iskolai munka hatékonyságát is, hiszen nem mindegy, hogy egy gyerek milyen fizikai, mentális és szociális kondíciókkal érkezik az iskolába. Ez a támogatás és ellenőrzés kiterjed az anyák és kisgyermekük orvosi, pszichológiai és táplálkozási felügyeletére, higiénéjára, valamint a várandós és szoptatós anyák folyamatos vizsgálatára és életvezetési, alap-egészségügyi oktatására, mely feladathoz külön közpon-

3 <http://www.pse.asso.fr/>

4 Életükről bővebben: „Quatre Enfants et un Rêve”, by the des Pallières family, Editions Nouvelle Citéma (Négy gyermek, egy álom).



tot hoztak létre. Az oktatás sikerességéhez elengedhetetlen a gyerekek lakhatásának biztosítása, a családok anyagi, társadalmi, egészségügyi és oktatási támogatása. A tétel, hogy minden gyerekeknek joga van az egészséghez, nem csak szlogen az intézményben. Az orvosi szolgáltatás alapellátás a családok számára. Az utóbbi években az alapellátást biztosító, rendelőnek berendezett buszok járók körbe a családokat a régi szeméttelen. A traumát elszenvedett gyerekek pszichológiai támogatást kapnak. Az ellátáshoz a védőoltások, vitaminellátás, egészségügyi és higiéniai oktatás tartoznak. A mobilkórházak négy állami iskolának is nyújtanak szolgáltatást. Az árva és a veszélyeztetett gyerekek, valamint azok a vidékiek, akik nem tudják megoldani az utazást, több mint négyszázan, állandó lakói az intézménynek, illetve mintegy kétezer gyerek kollégiumi ellátásban részesül. Kétszáz gyerek fizetett nevelőszülőknél lakik. A gyerekek utaztatásához (kirándulások, hazaszállítás) buszokat tartanak fenn. A mozgássérült és szegény vagy vidéki gyerekek halmozott hátrányban vannak. Ez nem lehet oka az oktatásból való kizárásnak. Buszok szállítják őket is a családjukhoz, illetve külön lakrészt alakítottak ki számukra. Az új, 2011-ben elkezdett kollégiumi épület tervezésekor figyeltek az akadálymentesítésre is.

Az alapítás után rövid időn belül rájöttek, hogy csak akkor tudnak segíteni ezeknek a gyerekeknek kikerülni a nyomorból, ha olyan képzést és tudást adnak nekik, ami megteremti a munkához jutás lehetőségét. Nem lehet hibázni. Az elszegényedett családok számára a gyerek fontos munkaerő. A gyerek iskoláztatása jelentette bevételkiesést olyan szakképzéssel lehetett csak kockáztatni, amely képzés alkalmazkodik a munkaerőpiachoz, és amely által a felnövő gyerekek valóban munkához jutnak. A cél érdekében folyamatos munkaerőpiacot felmérő tanulmányok készülnek a jövőbeli szakmai követelmények megismeréséért. A kutatás kambodzsai szakemberek és európai egyetemek bevonásával történik. Az eredmények határozzák meg a képzési területeket.

Az előkészítő év hivatott arra, hogy személyre szabottan felfedezzék és fejlesszék azokat a kompetenciákat, amelyeket a gyerekek hasznosíthatnak a jövőben, és kijelöljék szakmai orientációjukat. A képzést előkészítő osztályokban egy évig heti 18 órában tanulják az angol nyelvet, ugyanitt cél a munkaerőpiac megismerése és megértése, tájékozódás a szakmákról és a vállalkozások működéséről, mindezt kiegészítve irodatechnikai ismeretekkel. Különböző szintekre oszlik a képzés. A kilencedik szint sikeres elvégzésekor bizonyítványt kapnak, a tizenkettedik szint az utolsó év, az érettségi éve. Az iskolába 6-7 évesen kerülnek a gyerekek, a szakképzést pedig általában 13-14 évesen kezdik el. Akik későbbi életkorban lépnek be, azok gyorsított rendszerben tanulhatnak, évente két szintet lépve. Az előkészítő évet 17 éves korig kell elkezdeni. Ellentétben az állami iskolákkal, a diákok teljes munkaidőben tanulnak. A cél az, hogy szilárd alapjuk legyen anyanyelvől (khmer), matematikából, természettudományokból és egy idegen nyelvből (francia és/vagy angol), ami elengedhetetlen az idegenforgalom miatt.

A tanítás során a gyakorlati munka elsőbbséget élvez, a *hands-on teaching* (kézzelfogható, gyakorlatias tanítás) fontos része a szakmai képzésnek. Minden képzési szektorhoz tartoznak olyan berendezések, amelyekkel később a diákok találkozhatnak helyi cégeknél. Emiatt építettek szállodát, éttermet, fodrászatot és wellness szolgáltatást ellátó helyet, kertet, és felállítottak egy fiktív céget, a Khyol-t a titkári és üzleti képzéshez. A környezettudatosságra nevelés folyamatosan jelen van a gyerekek életében. A műanyagok

térhódítása, a vizek szennyezettsége napi problémákat okoz az országnak. Az intézmény területén rendszeresen találkozunk óriásplakátokkal, amelyek felhívják a figyelmet a környezetvédelemre. A gyerekek büszkék rá, hogy tiszta, iható víz folyik a csapból, hiszen ez keveseknek adatik meg az országban.

A PSE programja kiterjed a gyerekek családjára is. A szervezeten belül társadalmi feladatokat ellátó munkahelyeket alakítottak ki, ahol a családtagokat foglalkoztatják, így juttatva őket rendszeres jövedelemhez. Ilyen munkák a szakács, varrónő, takarító, karbantartó, kertész, kőműves stb. A varróműhely negyven anyát foglalkoztat, ők varrják az összes egyenruhát, valamint készítik a saját üzletükben értékesített kiváló minőségű termékeket, ruhaneműket és ajándéktárgyakat. Rövid távú, hat hónapos szerződéseket kötnek, melyeket meg lehet újítani. Ez a hat hónap lehetővé teszi, hogy minél több család munkához jusson, és segít, hogy visszanyerjék az önbizalmukat, hogy képesek felelősségteljes munkát vállalni és végezni. A család anyagi helyzetében beálló, a gyerek iskolába járásával keletkező bevételkiesést rizs kiosztásával kompenzálják. A 2010–2011-es tanévben 670 tonna rizst osztottak szét mintegy 1500 családnak. Egyes családok olyan lehetetlen életkörülmények között élnek a szeméttelepen, hogy megszervezték néhányuk (jelenleg 70 család) lakhatását. Az alapítvány vásárolt földeket, amelyeket kis parcellákra osztottak, ahová úgynevezett „50 dolláros”, hagyományos kambodzsai gólyalábas házakat építettek. Az intézetben végzett munkával a családoknak lehetőségük van visszafizetni a költségeket, így tulajdonossá válhatnak. A föld a PSE tulajdona marad, az ő felelőssége kutakat és wc-ket építeni. Annak elkerülése érdekében, hogy a nagyon kicsi gyerekek elkísérjék anyjukat a szeméttelepre, a PSE úgynevezett *pailote*-t nyitott (szalmakunyhó-bölcsődét), ahol a 2–5 éves gyerekekről gondoskodnak. A PSE egy folyamatosan mozgásban lévő, a helyi igényekre, sajátosságokra reflektáló, organikusan működő intézmény.

## A napi rutin

Hajnal fél ötkor néhány gyerek álmosan bóklászik az udvaron. Tradicionális kockás kendőiket a nyakukban, a derekukon vagy ruhaként viselik. A fürdőszobaként működő hangárokhoz sétálnak, ahol hatalmas alumínium lavórokban és betonkádban fürödnek, és kezdik el tanítás előtti napi tennivalóikat. Minden reggel hétkor összegyűlnek, külön-külön a lányok és a fiúk 50-100-as csapatokban, a hangszórókból harsány, jókedvű, messzire szálló ritmusok szólalnak meg, és kezdődik a tánchoz hasonló reggeli torna. A tornát gyerekek vezetik, senki nem kéri számon, ki mennyire pontosan követi az utasításokat. A tanárok megfigyelők. Nap mint nap mindig ugyanazok a khmer diszkózenék szólnak, mert nem a szórakozás a cél, hanem a reggeli közös együttlét és mozgás. Ezután a sportpályán hosszú sorokban összegyűlnek a diákok, világít a sok fehér ing. Felhúzzák a zászlót, meghallgatják a tanulásra buzdító beszédet, majd elvonulnak a tantermekbe. A tantermek többsége nagyon puritán, a falakat legfeljebb térképek, magyarázó tablók díszítik, minden funkcionális. Délig nem sok mozgás van az épületek környékén. Néhány család hozza az orvoshoz a kicsi gyerekeket. Távolból kolostorok csengői és a szerzetesek

meditációja vagy a kihangosított spirituális szólamok, egy esküvő vagy temetés zenéi hallatszanak, illetve a tantermekből a gyerekek hangos, közös olvasása, az ismeretek kántálása. Az újonnan érkezett kisebb gyerekek sétálgatnak, nem szólnak rájuk, ha nincsenek órán. Első feladat a biztonság megteremtése, a bizalom elnyerése és természetesen a fizikai stabilitás elérése. A közösség, a társas kapcsolatok jelentik a biztonságot, a közösséghez tartozás a legfontosabb érték. Az új gyerekekkel társaik és a felnőttek egyaránt törődnek. Mindenhová bekukucskálnak, és szinte folyamatosan valamilyen étel van a kezükben.

Délben kezdődik az ebéd. Megélelnkülnek az udvarok, a sportpályák, az utcák, üdvözlések sorozata, mosolygó arcok százai mindenfelé. Nyitott kantinokban hosszú sorokban állnak a diákok, és elképesztő gyorsasággal folyik a kiszolgálás. A több ezernyi diák egy órán belül megebédel. Az alumínium tányérokba minden nap rizs, valamilyen hús és zöld színű, európaiak számára ismeretlen zöldség kerül. Egyszerű, az egészséges élethez szükséges, minden tápanyagot tartalmazó, tápláló ételek. Ez a reggeli, ebéd és vacsora minden nap. Néha egy lecsóhoz hasonló eledel színesíti a választékot. A monotonia túrésére edződik az a fiatal, aki egészen kicsi korától ezen az egyébként finom kosztan él, naponta háromszor, tíz-húsz éven át. A környék utcáin kapható szendvicsek, gyümölcsök és nádszörp színesítik az étkezést, amit a saját beosztással élő, idősebb diákok az ösztöndíjukból finanszíroznak. Amijük van, szívesen megosztják. A szárított csiga desszert fogyasztása társas tevékenység. Ki tudna ellenállni, ha helyetl kínálva három nevető khmer gyerek nyújtja felé a nejlonzacskónyi csigát és a csípős szószot! S bizony kínálnak. Délben kinyit a „pékség”. Egy nyitott kis kocsi megtöltenek a cukrász és a pék tanulók termékeivel, és európai mértékkel mérve fillérékért, finom édes és sós péksüteményekhez lehet jutni. Ezek részben francia ihletésű, részben khmer eledel.

A délután egy és három óra közötti idő a pihenés és a *self-study* (önálló tanulás) időszaka. A bentlakó kisebb gyerekek visszavonulnak szobáikba (melyek némelyike délelőtt még tanteremként funkcionált) aludni, a külsősök leterítik szorosban egymás mellé gyékényeiket a fedett közösségi tereken, lehevernek, és egy-két óra alvás következik. Itt-ott szétszórtan kisebb csoportok együtt tanulnak, olvasnak, vizsgáikra készülnek. A csendes pihenő után este hatig újra folytatódik a délutáni műszak az iskolában. Hattól egészen sötét estebe nyúlóan a gyerekek szabadidős tevékenységeken vesznek részt, melyek irányításában az önkéntesek is részt vesznek. A legnagyobb tér megtelik kicsikkel és nagyokkal. A mintegy kétezer bentlakó gyerek iskola utáni foglalkoztatása komoly feladat. Gördeszkáznak, fociznak, rollereznek, akadályversenyeket szerveznek, táncbemutatót rögtönöznek, khmer tradicionális táncot tanulnak, kézműveskednek, khmer bokszedzések vannak, rockzenekarok próbálnak, társasjátékozhatnak, filmeket nézhetnek, karaokezhatnak, és ebben az idősávban kap teret a képzőművészeti foglalkozás is. Minden este átalakul a tér egy rendkívül mozgalmas, sokszínű közösségi játéktérre, és a játékok, miután lemegy a nap, a reflektorok fényében folytatódnak. Hétfő esténként *priya*-ra (közös imára) gyűlnek össze a gyerekek. Ez az együttlét a közös szellemi útról, a közösséghez tartozásról, a családról, az együttérzésről, a szeretetről szól. Egymás kezét fogva énekelnek, vagy csendben, lehajtott fővel befelé figyelnek. Ha haláleset történik, megemlékeznek az elhunytól és családjáról.

Péntek délután speciális foglalkozáson vesznek részt a végzős, szakmát tanuló fiatalok. Általában a városból meghívott gazdasági, üzleti, politikai szakember tart előadást, akitől személyesen és közvetlenül lehet kérdezni. Ez általában több órás program, amit a földön (a délután alvóhelynek használt térben) ülnek végig a diákok. A kommunikáció gyakorlása, a gyakorlati életben való tájékozottság és eligazodás a tanulmányok során egyre hangsúlyosabbá válik. A tudatosság beépül a diákok mindennapjaiba, folyamatosan keresik az alkalmat a körülöttük élő felnőttekkel a párbeszédre, az idegenekkel való kommunikációra, mely remek lehetőség a nyelvgyakorlásra. A nyitottság tudatos törekvés, mely egyaránt jelen van a szakképzésben, a fent említett pénteki foglalkozásokon vagy a szabadidős tevékenységekben. Olyan szakemberek (művészek, egészségügyi dolgozók, üzletemberek stb.) jelennek meg a gyerekek között, akik a várost, a világot hozzák be az intézmény falai közé. Természetesen vannak több napon átívelő, fesztiválszerű rendezvények, ahol megmutathatják tehetségüket a színpadon; vagy előadóművészek érkeznek, illetve gyakoriak a sportrendezvények.

Péntekenként az intézmény területén található pici, de jó színvonalú étterem társasági szintérré változik. Ez az étterem az egyik helyszíne azoknak a lehetőségeknek, ahol a diákok gyakorolják és megtanulják a szakmát, legyen az szakács, felszolgáló vagy menedzser. A pénteki „három dolláros ebéd” idején az intézmény területére érkeznek Phnom Penh kiválóságai. Divatos itt étkezni. Közben megismerik az intézmény életét, közvetlenül lehetnek tanúi eredményeiknek, üzletek köttetnek, a diákok találkoznak a városi elittel, megmutathatják kvalitásaikat. A bevétel eltörpül a mellett a haszon mellett, amit ez az alkalom az emberi kapcsolatok építésében jelent.

A nyitottság megnyilvánul abban is, hogy sok a fal nélküli közösségi tér. A körülmények folyamatosan változnak, az újabb igényekhez újabb beruházások szükségesek. A gyerekek létszáma oly mértékben növekszik, hogy a 2012-ig épített házak befogadóképességén jócskán túlnőtt. A régi épületek nem megfelelőek a mozgásukban akadályozottak zavartalan közlekedéséhez sem. A szobákba való visszavonulás nem hasonlítható az Európában megszokotthoz. A létszám növekedése folyamatosan próbára teszi, és állandó feladatok elé állítja nemcsak a vezetőket, hanem a gyerekek között élő bármely felnőttet. Egy felnőttre száznál is több gyerek jut. Itt nincs magánélet sem felnőttnek, sem gyerekeknek. Magántulajdon sem nagyon. A gyerekek tizenöten-harmincan alszanak egymás mellett a földre terített matracokon egy nagyobb szobányi térben. Ugyanez a tér napközben átalakul tanteremmé. A terem egyik pici oldalszobája vagy sarka a felnőttek területe. Nincs tárgykultusz. Ami ma az enyém, lehet, hogy holnap már másé lesz, legyen ez akár játék vagy ruha. Az infrastruktúrát folyamatosan fejleszteni kell. Mára elkészült egy új kollégiumi épület, ami akadálymentesített és komfortosabb lakóhelyet biztosít a gyerekeknek.





## A híd

A kambodzsai gyerekek más vallási, történelmi, társadalmi, gazdasági alapokon nőnek fel, mint az európai gyerekek. Ezek a gyökerek jelentősen meghatározzák társas kapcsolataikat. Az ázsiai társadalmakban a közösség szerepe kiemelt fontosságú, és az egyének közötti hierarchia természetes és elfogadott. Az individualista társadalmakra jellemző önérvényesítő, aszertív magatartás szinte teljesen hiányzik a gyerekekből. Ezek az együttműködés alapvető meghatározói. Rajz szakos tanárként elsősorban a szabadidős tevékenységek szervezésében tartottak rám igényt, ami bár nem kötelező, mégis fontos része az oktatásnak. A sport és a tradicionális tánc és ének a napi órarendbe is beiktatott tevékenység, de a képzőművészet csak az esti órákban kap teret. De minden nap! Nem kötelező, de a gyerekek rendkívül hálásak minden törődésért, és lelkesen vetik bele magukat mindenféle tevékenységbe. A kicsik nem beszélnek a khmeren kívül semmilyen nyelven, ez némiképp megnehezítheti a foglalkozások szervezését. Mivel a khmer nyelv annyira különbözik bármely általunk megszokottól, első találkozáskor a nemzetközinek vélt szavak is használhatatlanok. Mit lehet tenni? Jelen lenni. A jelenlét és a mosoly a kommunikáció hídjának első pillérei.

### *Kéznymat-mandala*

A következő lépcsőfok az érintés. Tapogató, nyomkodó, ölelő kezek, kíváncsi érintések. Az egyik lelegevenebb kislány kezére beszélgethető arcot rajzoltam. Ezzel az animációval megindult a párbeszéd köztünk, a bábjáték utat épített a pillérekre. Sorban jöttek a gyerekek, akik beszélő arcot akartak a kezükre, és ha lekopott, visszatértek az újabbert. Aztán a tempera következett, befestettem az első vállalkozó kedvű gyermek kezét. Kíváncsi tekintetek vettek körül, mi lesz ebből. Rányomtunk a kék kezet a lapra, aztán érkeztek a többiek. Egy hete voltam köztük, mire elindult az alkotás. Jelenlét, mosoly, érintés, rajz, majd a színekkel bővült a „kommunikáció”. A festés folytatódott ujjal, tenyérrel a papíron. Eleinte a nevüket írták le khmerül, angolul, a „PSE” és „I love” feliratok jelentek meg a képeken, ezek voltak a kapcsolatteremtés eszközei. Rajzolás közben megtanulhattam és megtaníthattam néhány szót, amire a jövőben építhettünk. A hagyományos képalkotó eszközök mellett megjelent a fényképezőgép a kezemben; annyira vonzotta őket, hogy modellekből pillanatok alatt fotósokká váltak. Gyorsan megtanulták a gép kezelését, valamint a „camera”, „stop”, „play” és „attention” (fényképezőgép, megállítás, lejátszás, figyelem) szavakat is, melyek elengedhetetlenek, ha egy gép kerül hús, sodró lendületű gyerek kezébe. Mivel a gyerekek szívesen szerepeltek a kamera előtt, ez az alkotás új területei felé vezetett. A fotó vagy a film mint konkrét cél és kézzelfogható eredmény jelent meg, így a fotózás és a filmzés számos más készséget és ismeretet fejlesztett, gyarapított, mozgósított. Ettől kezdve a fotókat nem én készítettem, a gyerekek váltak saját tevékenységeik, játékaik, alkotásaik és életük dokumentátoraivá.

### *Kopácsolásos happening*

A gyerekek rajzait nem tehetjük ki a falakra, mert az a közösség egységét megzavarná, a kiemelés ellentéteket és versengést szíthat, ezért a megmutatkozás más módját kellett megtalálni. Volt néhány nagyon rossz állapotú, esőáztatta, használaton kívüli farost tábla a sportpálya mellett, melyek remek háttérként szolgálhatnának egy esetleges előadáshoz és a fotózáshoz. A téma könnyen adódott a gyerekek rajzain leggyakrabban szereplő motívumokból és a folyamatosan gondot jelentő flakonok hasznosításából. A drambai, azaz elefánt volt az első szavak egyike, amit megtanultam. Az elefánt mitikus állat Kambodzsa-ban és Thaiföldön egyaránt. Ezért az egyik felületre elefántok kerültek, a másikkra pedig egy virágoskertet varázsoltunk. Az előzőleg megformázott és lefestett flakonvirágokat szögekkel rögzítettük a felületre, s mivel kalapácsunk csak egy darab volt, kövekkel, tégladarabokkal vertük a szöveget a falba. A szórófesték illata és a kopácsolás hangja messzire elért, és nagy nézősereget vonzott az estébe nyúló alkotáshoz. Egyre többen vettek kezükbe követ, és verték a ritmust, sokakat megmozgató happeninggé alakult az este, melybe mindenki csatlakozhatott kedvére. Virágok kerültek nemcsak az előkészített festett kertünkbe, hanem az oszlopokra is. A hangoknak egyébként is nagy jelentősége van az országban. A templomokra akasztgatott csengettyűk a szél legapróbb mozgására is megszólalnak, űzve a démonokat, szólítva a szellemeket, és jelezve az élet állandó változását és múlandóságát. Az épületre sűrűn akasztgatott festett flakonok is meg-megszólaltak, finoman, halkán, tompán koccantak az akció alatt, két erőteljes költés között.

### *Flyingfish project (Repülőhal projekt)*

A kambodzsaiaknak különleges viszonyuk van a vízhez. Angkor virágkorában mindvégig kulcsfontosságú volt az öntözővíz megőrzése. Ezzel összefügg a tisztelet, amellyel a khmerek a kígyók előtt hódoltak. Indiában a *nagák* és a *naginik*, a kígyók és a kígyóányok a vizek és a termékenység istenei. Angkor bonyolult és nagyszabású vízhálózatának megépítéséhez gondolkodó fők hosszan tartó együttműködésére volt szükség. A tárolókban összesen 75 millió m<sup>3</sup> vizet lehetett felfogni, ami azon túl, hogy elképzelhetetlenül nagy mennyiség, azért is meglepő, mert pusztán a csekély hozamú Siem Reap folyó vize táplálta őket. A khmerek ma is a vízből és a vízen élnek. Úszó falvak, vízben, lábakon álló házak, vízzel elárasztott rizsföldek jellemzik a tájat. Ha a khmerek piknikeznek, azt is a vízen teszik. A víz az elsődleges élelem, a rizs és a halak éltetője. A khmer ősök fénykorában kialakított vízhálózatokból nem sokat őrzött meg az utókor, így mára annyira szennyezettek a vizek, hogy távolról sem lehet az élet forrásainak nevezni őket. A khmerek ősidőkből való vonzódása a vízhez és a vízi élőlényekhez nagyon gyorsan kiderült a gyerekek rajzaiból. Elkezdtünk halakat rajzolni. Eleinte megint egy használaton kívüli farostáblát festettünk be, abból a célból, hogy „megtöltsük” étellel. Szépen gyarapodtak is a halacszkák, mindenki maga helyezte el a saját halait a felületen. Egész halcsaládok születtek így, anyával, apával, testvérekkel, olyan gyerekek által, akik nem élhetnek a saját családjukkal. Családhoz kötődő vágyaik, emlékképeik elevenedtek meg a táblán. A fényképezőgép állandó



jelenléte a szereplési vágyat is mindig előhívta, alkalmi játékok, rögtönzött előadások szereplői lettek a papírhalak. Mivel több hal készült, mint amennyi felület megtölthető volt, a maradék halakhoz készítettünk átlátszó folyót. A munka kapcsán megismerkedtem a varróműhelyben dolgozó anyákkal, akik rendkívül készségesen fogadtak. Elláttak túvel, cérnával, maradék textilekkel. A selymeknek ez a sokfélesége ilyen mennyiségben még soha nem állt rendelkezésemre. Elkészítettük tehát a halakkal teli égi folyamot.

### *Magic-box project (Varázsdoboz projekt)*

A bábjáték és animáció hatalmáról nem voltak kétségeim, de valódi erejét Kambodzsában tapasztalhattam meg. Animálni annyit jelent, mint lélekkel telíteni, életre hívni a holt anyagot, kísérlet a teremtés csodájának átélésére. Mozgással életre kelhetnek papírdarabok, testrészek, tollak, ceruzák, rizsszemek, a söprű, de animálunk akkor is, mikor elnevezzük az autónkat, mosógépünket vagy bármely tárgyat. Az animáció segített az első interakciókban, és az animáció volt az, aminek segítségével szavak nélkül még a legzárkóztabb gyerekek is kifejezték érzelmeiket, vágyaikat. A könyvtárban találtam néhány kétnyelvű (khmer-angol) khmer mesét. Ezeket tudtuk együtt használni. Az elképzelés szerint természetesen egy előadás lett volna ideális, amit az együtt töltött idő rövidege miatt nem lehetett kivitelezni. A mesék alapján viszont megindult a bábkészítési és animálási folyamat, ami teljesen ismeretlen volt számukra. Ez azért meglepő, hiszen az árnyjáték ősi tradíció az országban, sőt a hagyományos táncok sokszor dramatikus játékok. A gyerekek színeznék, ügyesen és szívesen másolnak, de a képi jelek szabad használatától még nagyon messze voltunk. Készítettünk óriás és kézi síkbábokat. Továbbra is népszerű eszköz maradt a kamera, melyet ekkorra néhányan professzionálisan használtak, és a megosztásra sem kellett külön figyelnem. Kézzel kézzel járt, a szabályokat betartva mindenki használta. Az evőpálcikára rögzített rendkívül egyszerű papírbábok hamar életre keltek. Beszélgettek, közeledtek egymáshoz, táncoltak, haragudtak, szerettek. Papírdobozokból, textilekből mini színházakat készítettem, amit lassan tanultak meg használni. Ezek voltak a Varázsdobozok. Nem csak a foglalkozásokon, napközben is egyre többször vették kezükbe a bábokat, és szerepjátékokat játszottak a dobozokban. A foglalkozások fénypontja az az este volt, mikor az egyik nagyobb lány, *Vanneun*, több figurával előadott egy teljes, általa kitalált történetet. Bár khmerül mesélte, de a látványos bábjáték és a gesztusok által pontosan követni tudtam a történetet. A többiek áhitattal hallgatták, és akkor valóban megtörtént a csoda: határokat léptünk át, falakat bontottunk le, felszabadultak a kreatív energiák, és a teremtés kapujában állva új világok tárultak fel.

---

## IRODALOM

CSERMELY PÉTER – KOVÁCS ISTVÁN – MIHALIK ÁGOSTON – NÁNÁSI TIBOR – PALOTAI ROBIN – RAK ÁDÁM – SZALAY MÁTÉ (2009): Hogyan küzdik le a válságokat a biológiai hálózatok, és mit tanulhatunk tőlük? In: *Magyar Tudomány*, 170. évf. 11. sz. 1381–1390.

FROMM, E. (1993 [1956]): *A szeretet művészete*. Háttér Kiadó, Budapest

HIATT-MICHAEL, D. B. (2008): *Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform*. [URL: <http://www.adi.org/journal/fw01%5CHIatt-Michael.pdf>] Letöltés: 2013. 12. 05.

LAO-CE (1994): *Tao Te King*. Weöres Sándor fordítása Tőkei Ferenc prózafordítása alapján. Tericum, Budapest

MÉRŐ LÁSZLÓ (2008): *Az elvek csapodár természete*. Tericum, Budapest

SÁNTA GÁBOR (1985): Khmer építészet. [URL: <http://epiteszforum.hu/hazateres-khmer-epiteszet/>] Letöltés: 2013. 12. 05.

URÁK ISTVÁN (2007): *Humán ökológia*, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Természettudományi és Művészeti Kar, Kolozsvár. Egyetemi jegyzet. [URL: <http://kt.sapientia.ro/data/dokumentumok/segedanyag-humanokologia.pdf>.] Letöltés: 2013. 12. 05.

---





# Szemle

Suzanne Vallières: Pszichotrükkök – 0-3 éves korig;  
Pszichotrükkök – 3–6 éves korig; Pszichotrükkök – 6–9 éves korig;  
Pszichotrükkök – 9–12 éves korig; Pszichotrükkök – kamaszokhoz  
Anthony DeBenet – Lawrence Cohen: Hancúrozni jó – apás játékok  
otthon és a szabadban.  
Libri Könyvkiadó Kft., Budapest, 2013

.....

## Tanítsunk nevelni?

Nagy csomag gyermeknevelési könyvet kapott a Libri Kiadótól a szerkesztőség. A recenzió ürügyén kicsit elgondolkoztunk arról, hogy kell-e egyáltalán, és ha igen, hogyan szabad és érdemes nevelési kézikönyvet írni. Mivel a kötetek pszichológus szerzője nem titokoltan saját szülői tapasztalataira is reflektál pszichotrükkjeivel, olyan szerzők segítségét kértük az elemzéshez, akik olvasóként ugyanezt a kettős szerepet jelenítik meg: szülőként és szakemberként megszólított szerzőink a sorozat egy-egy kötetére, illetve általában, a pszichológiai „csináld magad” irodalom kultúrájára reflektálnak.

Az írásokban tükröződik, hogy „forró” területen járunk: a szakemberek demonstrálják szövegeikkel, hogy mit jelent szülőként megszólítva lenni. Miközben elemeznek, érzelmileg is reflektálnak, megmutatva az effajta irodalomnak az ismeretterjesztésen messze túlnyúló hatását.

Mert a pszichológiai ismeretterjesztés sajátos műfaj: olyan szövegről van szó, amiben az olvasó nem elsősorban ismeretet és gondolatot, hanem megerősítést, megértést, megnyugvást keres. Egy empátikus közeget, amelyben bizonytalanságaival, szorongásaival, sőt, alkalmanként kétségbeeséseivel együtt is feloldódhat. Egy okos, erős, jó barátot. A tanácsadó könyv olvasója folyamatosan saját történetét éli, vetíti a szövegbe. A szövegnek pedig úgy kell okosnak és iránymutatónak lenni, hogy közben befogadja a belé vetített ezernyi különböző történetet.

## Peer Krisztina: Pszichotükrök

Beismerem, fenntartásokkal kezelem azokat a segítő könyveket, amelyek irányt mutatnak – a gyermekneveléstől kezdve az életvitelen át – bármilyen témában. Ne egy könyv mondja meg, mit hogyan kellene csinálnom – úgy érzem, ez gátol. A tanácsadás ebben a formában hiteltelen és személytelen. A tanácsadás önmagában megbéníthatja az embert, hirtelen elhagyjuk magunkat és a tanácsadóra támaszkodunk.

*Suzanne Vallières*, a *Pszichotükrök 0–3 éves korig* című könyv szerzője kanadai pszichoterapeuta és fejlesztő pedagógus, aki szakemberként és gyakorló anyaként is sorra veszi az egyes életkorokra jellemző fejlődési sajátosságokat, jelenségeket és a lehetséges problémákat: a fogantatást, a méhen belüli fejlődést, a kötődést, a rémálmokat, a gyermeki játékokat, a szobatisztaságra szoktatást, a dackorszakot, a gyerekkori félelmeket, a mese szerepét a gyermek életében, a bántalmazást mint nevelő eszközt, valamint a szocializációt, s nem utolsósorban az apa nevelésben betöltött szerepét. Aztán sorra trükkökkel látja el az olvasót. Pszichotükrökkel.

A könyv nem szakembereknek, hanem pszichológiában és sokszor a nevelésben sem jártas középosztálybeli szülőknek íródott. A közérthetőség viszont olykor szájbarágássá válik, ami ellenállást válthat ki az olvasóból. Annyiszor ismétli és foglalja össze a tudnivalókat, tanácsokat, hogy ettől pont az olvasói figyelem vész el. Ugyanakkor szóhasználatában, nagyon helyesen, igyekszik kerülni a szakkifejezéseket. Emellett a szöveg nyelvezete diszkurzív; a szakmai tartalom mellett érvel, kifejti az okokat, még ha egyes esetekben szakmai hibát is vét. Folyamatosan az olvasóhoz beszél, ettől a problémát sajátunknak érezhetjük, és bevonódva, megszólítva, a megoldásokat is könnyebben magunkévá tehetjük. Feltéve, hogy el tudjuk képzelni: más megoldása az én megoldásom.

A könyv nem tudományos értekezés, mégis sok kutatási eredményre hivatkozik. Ezek a hivatkozások nem pontosak, csakúgy, mint a könyv végén található felhasznált irodalom. Mindemellett sok alapismeretet közöl, ami igen hasznos lehet nem csak a gyakorló szülőknek (lásd méhen belüli képességek).

Amikor olvastam a könyvet, hiányoltam sok mindent. Hiányzott a terhességnek az a mozzanata, amikor nem minden csúcshuper és fantasztikus, amikor vannak nehézségek, sőt időközönként meg nem történtté szeretnénk tenni az egészet, amikor nem értjük, miért nő egy idegen lény a hasunkban. Hiányzott a segítség ahhoz, hogy a kismamák a szorongásukat is el tudják fogadni. Hiányzott az apa, akinek a hiánya az anyát csak túlterheli. A szerző az apát nagyjából a gyerek megszületésekor kapcsolja be, pedig sokkal szerencsésebb lenne helyet találni neki már a magzati korban is – persze nem biztos, hogy a „Beszéljünk hát hozzá nyugodtan minél többet!” tanács a legkomfortosabb. Az ilyen és ehhez hasonló mondatok, bár az „ideális” helyzetet írják le, csak a szorongást erősítik, mert nem mutatják meg a történet nehéz oldalát, és azt sem, mit csináljunk, ha nem így érzünk („Igyekezzünk derűsen és kiegyensúlyozottan eltölteni a gyermekvárás 9 hónapját: a baba érezni és értékelni fogja ezt!”).

„Kezdő szülőként” címkézve még hülyébbek és esetlenebbek leszünk, mint amilyenek egyébként lennénk, ha nem hívnák fel rá mindenhol a figyelmünket, és nem növelnék a feszültséget tovább azzal, hogy mivel semmit nem tudunk, jobb, ha mindennek

utánaolvasunk, és könyvből jól megtanulunk szülni és szoptatni. Nem lehet a terhesség alatt a bölcsődéről és az alvási problémákról gondolkodni, amikor még fel sem dolgoztam, hogy van valami vagy valaki bennem.

Az olvasásra buzdítást kiegészíteném igényes és korrekt szakirodalommal, mielőtt a „kezdő” anya a netet kezdi el böngészni, ami még veszélyesebb lehet, ha nem tudja helyén kezelni az onnan áradó rémületet. Viszont akad olyan tanács is, amit valóban megfogadnék: ha szülok még egy gyermeket, biztosan betárazok rengeteg előre elkészített ételt a fagyasztoába.

Telitalálat a könyv 19. oldala, amikor a terhesség alatti nehézségekre hívja fel a figyelmet – segít azzal, mit lehet tennünk, ha baj van. Legfontosabb üzenete: segítséget kérni is tudni kell!

Az *Ez az én rongyim* című fejezet kifejezetten hasznos és érdekes azok számára is, akik már találkoztak a „rongyival”. Hiányoltam az ujszopás említését, ami a plüssmacikon és a cumikon túl újszintén átmeneti tárgy a gyermek életében, és legalább olyan gyakori, mint a cumi. Cumizni sem 2-3 éves életkorig, hanem egészen iskolás korig elfogadható, ott majd a kortársak úgyis segítenek a leszokásban. Ne mi vessünk véget neki, elég, ha Vekerdy szavaival élve „elviseljük”. És óva intenek minden szülőt attól, hogy a gyerek rongyiját mi válasszuk ki, csak azért, mert könnyen mosható és megfelelő a mérete.

A gyerek altatása kényes kérdés, rengeteg eltérő álláspont és szakmai vita van a témával kapcsolatban. A szerző, bár létező és érvényes, mégis számomra teljesen idegen álláspontot képvisel azzal, hogy ne ringassuk a gyermeket álomba, mert akkor nem tanul meg magától elaludni (egy újszülött gyerek?), és semmiképpen se engedjük, hogy velünk aludjon, vagy akár átjőjön éjszaka, inkább mi magunk menjünk vele vissza a szobájába, mert „sokkal jobb lesz ez így a későbbiekben nemcsak nekünk, de neki is.” Azt nem tudjuk meg, miért. Zárójelben jegyzem meg, hogy mi, felnőttek sem szeretünk egyedül aludni, jó dolog összebújni a férjünkkel, feleségünkkel, de a gyerek, az menjen külön szobába, külön ágyba. És az se számít, ha beteg.

Miért nem kényszerítjük mindenáron a csepp gyerekeket az egyedüllétre? A könyv szerzője szerint azért, mert azt hisszük, így lehet a legjobban megnyugtatni őket, vagy belefáradtunk a küzdelembe, nincs erőnk éjjelente felkelni, vagy túlzottan féltjük és óvjuk őket, vagy nem akarunk kettesben maradni a párunkkal, vagy túlságosan hozzá vagyunk növe a gyerekeinkhez. Azaz tömény patológia. Az eszébe sem jut, hogy fejlődéslélektanilag így gondoljuk helyesnek, és nem csak éjjel, a sötétben és az ágyban tudjuk elképzelni a házaseletet. Arról már nem is beszélek, hogy mi a helyzet az egyszobás lakásokkal.

Örültem, hogy a bölcsődeválasztás belekerült a könyvbe, mert szakemberként is általában az óvodaválasztást segítjük, az online, illetve offline irodalmak nagy része is ezt taglalja. Az egyéves kor alatti intézménybe adást csak indokolt esetben támogatjuk, erről azonban a magyar szakirodalomban sokat lehet olvasni. Eltekintve egy fordítási bakitól (családi bölcsőde helyett családi napközi) ez hasznos és átgondolt fejezet.

Külön öröm volt számomra, hogy a gyerekek egyik életkori sajátosságát, a harapást külön fejezetben tárgyalja. Legtöbbször ugyanis hajlamosak vagyunk nagyon elítélni

azt a szülőt, akinek a gyereke harap, ha lök, ha üt, ha sikít és így tovább. Elfelejtjük a „tünet” mellé tenni az életkort. Hangsúlyozza, hogy a gyerek helyett kimondott szavaknak ereje van, azaz ha helyette verbalizálunk, az segíthet feldolgozni az indulatokat, a mélyen lappangó szorongást.

A rémálmokkal foglalkozó fejezetnél elbizonytalanodtam, hogy az *Éjszakai ijedelmek* alfejezet vajon a pavor nocturnus (éjszakai felriadás) patológiáját hivatott-e tárgyalni, vagy csak nagyon hasonlít rá. Ha az, kár, hogy nem mondja ki, ha pedig nem az, akkor mi is valójában? Egy szónak is száz a vége, *Suzanne Vallières* szerint még a rettegő, éjszakai álomból felriadó gyerek esetében se „engedjünk a kísértésnek (mert megbánjuk...!)” Micsoda szülői önzés ez?!

A szobatisztaságra szoktatás fejezete hasznos, bár hiányoltam a szülők megnyugtatósát, amire azért lehet szükség, mert szinte kivétel nélkül mindenki tele van szorongással az óvodakezdés előtti nyáron, hogy vajon mit szól majd az óvónő, ha még bepisil a gyerek, lehet, fel sem veszik az intézménybe. Ezért mélyen hallgatunk arról, ha, bár már ügyesen használja a bilit pisiléshez, de a kakihoz elkéri a pelenkát.

Az *Ez az enyém!* című fejezet a birtokviszonyról, ennek életkori megjelenéséről szól. Kár, hogy arra akar tanítani, hogy „ne irigykedjen” a gyerek. Hiszen pont a leírt életkori történet miatt nem mondhatjuk azt rá, hogy irigy.

A rettenetes kétévesek (terrible two) korát azon túl, hogy félrefordítják (borzalmas kétéveseknek), módszeresen összekeveri a dackorszakkal, ami egy szakember tollából elég nagy baki. Ezt már csak az tetézi, amikor a félelmet és a szorongást szinonimaként használja.

A szörnyek megjelenésével előkerülnek az életkori félelmek, és a szerző tanácsa, hogy „Az a legjobb, ha mi nem félünk... Ha mégis, legalább próbáljuk meg palástolni, mert különben nem tudunk segíteni, csak rontunk a helyzeten!” Felszólítani valakit, hogy ne féljen... hát, meg lehet próbálni, hátha valakinek sikerül. Vannak fokozatok, ha félünk is, uralkodhatunk magunkon és nem ordibálunk, de a gyerekek elmondhatjuk, hogy anyu vagy apu most megijedt. Ugyanis a testünk összes rezdülése ezt fogja közvetíteni felé, ezért nem érdemes megpróbálni átverni. Azt mondani a gyerekeknek, hogy „tudjuk, hogy félsz a szörnyektől, de szörnyek nincsenek, hidd el, nem léteznek” pedig igen szakszerűtlen tanács, hiszen éppen ezzel negligálok, veszem semmibe a félelmét. Helyette sokkal inkább javaslom azt: ha felkapcsoljuk a villanyt, a szörnyek eliszkolnak.

A kistestvér érkezése nehéz időszak, erről biztosít is a szerző. Továbbra is azt gondolom, hogy őszintén mindent meg lehet osztani a nagyobb gyerekekkel (pl. hogy mikor már óriási a hasam, nem tud az ölembe ülni, de mellém tud bújni és én átkarolom), és nem kell hazugságokkal áltatni. (Ezt a kisvakondot a testvéred hozta neked ajándékba – honnan is, persze, az anyu hasából?!)

Külön fejezetet szán a gyerekbántalmazásnak, élesen elhatárolódva egyetlen pofontól is. Azt a nézetet vallja, hogy lényegében mindegy, hogy a fenekére, vagy az arcára ütsz-e a gyerekeknek, mindkettő a te szülői tehetetlenségedről szól.

A szocializáció fogalmát – feltételezem – eltérően használja a szerző, mint szokásos, mert ha nem így lenne, nem írna olyat, hogy az 3 éves korban kezdődik. Ezt a terminológiai problémát egy szerkesztői vagy fordítói lábjegyzettel ki lehetett volna küszöbölni.



Szeretném, ha ez és más hasonló tanácsadó könyv is sokkal inkább támaszkodna a szülői kompetenciákra, felmentené a sokszor szorongó kisgyerekes anyákat és apákat. Ha nyelvezetében is partnerként tekintene rájuk és nem tanító jelleggel mondaná a magáét. Ha elhinné, hogy vannak alternatív utak.

## Bánfi Balázs: Tipikus helyzetek, tipikus válaszok

Pszichológusként és szülőként is általában ambivalens érzéseim vannak a gyermeknevelésről szóló könyvekről. Mégis, amikor szülőként nehéz helyzetbe kerülünk, amikor elbizonytalanodunk, valóban segíthet egy külső szempont, egy jól összeszedett, felépített szakkönyv. Segíthet kiemelkedni a helyzetet övező érzelmek kavargásából, objektivitást adhat, segíthet eloszlatni a szorongásunkat, bizonytalanságunkat. Konkrét szakmai ismereteket is nyújthat, fontos információkkal szolgálhat.

Ugyanakkor rossz irányba indulhatunk el szülőként, ha a gyereknevelési könyv iránymutatásait mechanikusan és kizárólagosan kezdjük el követni. Felmerülhet a hitelesség, a személyesség kérdése, ami pedig a nevelésben kulcsfontosságú. Tényleg egyetérték-e azzal, amit mondok vagy teszek, vagy csak jobb ötlet híján követem a könyv javaslatait. A személyesség, az intimitás, a pozitív érzelmek adják a szülő-gyerek kapcsolat lényegét; ezek nélkül hiába követjük szóról szóra a legjobb könyvek tanácsát, nem fogunk boldogulni a csemeténkkel. A másik oldalról, időnként akár szakmai szemmel nézve rossz válaszokat is adhatunk gyermekünk viselkedésére, de ha megadjuk számára az érzelmi melegséget, biztonságot és rendet, akkor nem fog kárt szenvedni.

Közhelyszerű, de a jó érzelmi kapcsolat szülő és gyermek között a legjobb védelmi faktor a gyermek számára, ami szinte bármilyen károsodástól képes őt megvédeni, és szinte bármilyen nehézséget orvosolni tud. Ha ez sérül – akár igyekszik a szülő ennek kompenzálására, akár nem –, nevelési problémák sora bontakozhat ki, amelyet egy nevelési szakkönyv nem képes kezelni. Ebből következik, hogy az ilyen jellegű könyvek az alapvetően jól működő, kisebb átmeneti zavarokkal küzdő családoknak lehetnek képesek valódi segítséget nyújtani, de komolyabb probléma esetén nem elegendőek.

Fontos szempont még a szülő általános állapota. A párkapcsolat problémáival, esetleg egzisztenciális, vagy érzelmi nehézségeivel küszködő szülő kevésbé képes következetesen és tudatosan reagálni a nevelési helyzetekben, amit egy szakkönyv olvasása nem fog megoldani. Sajnos a nevelési szakkönyv keltheti azt az illúziót, hogy képes levenni a szülők válláról a neveléssel kapcsolatos nehéz döntések terhét. Ez azonban hamis illúzió: nem kerülhető el a neveléssel kapcsolatos lelki munka, a nehézségek, félelmek megbeszélése, átgondolása a szülők részéről. Szükség van erre azért, hogy mi szülőként fejlődjünk, és azért is, hogy mélyebben megérthessük gyermekünk viselkedésének okait, hátterét.

A nevelésről szóló könyvek tipikus helyzeteket vetnek fel, és ezekre tipikus válaszokat adnak, jobbakat vagy rosszabbakat. A mindennapi életben pedig valóban vannak tipikus helyzetek, melyekre jók a tipikus válaszok. *Suzanne Vallières: Pszichotrikkök – 3–6 éves korig* című könyvében szülői és pszichológusi szempontból is a jobb válaszok vannak jelentős többségben.



Nagyon pozitívnak és a gyakorlatban hasznosíthatónak tartom a könyv megközelítését, hogy alapvető viszonyítási pontokat, követendő irányokat, kereteket ad meg. Igyekszik érzékletesen elmagyarázni, bemutatni a gyermekben zajló lelki folyamatokat, így empatikusan bevonja a szülőt a gyermek helyzetébe. Ezzel elérheti azt, hogy a szülő kilép a konfliktusok esetén gyakran előforduló szembenálló helyzetből (már megint nem fogadsz szót), és a mélyebb megértés, átélés segítségével képes lesz arra, hogy a korábbi, esetleg sikertelen nevelési technikáit felcserélje a szerző által javasolt megoldásokkal.

A könyv alapvető fejlődéslelektani ismereteket is átad. Komoly hangsúlyt helyez a családi élet szabályai, keretei kialakításának szükségességére, hiszen ezek alapvető fontosságúak az egészséges lelki fejlődéshez, és gyakran hiányoznak a mai családokban.

Praktikus a kötet szerkezete: az áttekinthető fejezetekre tagolt könyvben a szerző minden fejezet végén kiemeli a gyakorlati szempontokat, így a szülő bármikor percek alatt felfrissítheti a témára vonatkozó tanácsokat, és akár egy feszült helyzetben, közvetlenül is képes lehet az ott leírtak alkalmazására.

Talán a szóhasználat terén előfordulnak kicsit erős megfogalmazások (büntetés helyett szerencsésebb lenne a következmény fogalmának használata), de ezzel együtt az egész könyv attitűdje pszichológiai és szülői szempontból is megfelelő. Tartalmában kitér a korosztályra jellemző fontos területekre, gyakorlatias, követhető, szakmai szempontból helytálló, és nem utolsósorban hasznosítható tudást ad a szülőeknek.

## Földes Petra: Gyermekkor-szeletek

Ismerkedve a *Pszichotrükkök* című sorozattal, azzal a szerkesztési elvvel dolgoztunk, hogy minden szerzőnek legyen szülői tapasztalata a feldolgozott korcsoportról; így azután az összes iskolás korosztályról szóló kötet – a 6–9 éves, a 9–12 éves és a *Kamaszkor* című is nekem jutott. Talán ezért kezdtem el gondolkodni azon, hogy szerencsés-e a tartalomnak ez a fajta feldarabolása, a különböző korcsoportok külön kötetben szerepeltetése? Mert ami fejlődéslelektani szempontból indokolt és kiadói szempontból kifejezetten racionálisnak tűnik, az nem biztos, hogy a megcélzott szülők számára a legmegfelelőbb üzenetet hordozza. Vajon az-e a megfelelő attitűd, ha alaposan kiképezem magam az adott korú gyermekkel kapcsolatos tudnivalókról? Lehet-e a nevelésről ennyire problémacentrikusan, egy átfogó gyermekkép, a gyermekről (és a felnőttéről) való vízió nélkül gondolkodni? Alkalmas-e az életkor- és problémacentrikus megközelítés a nevelés lényegének megértésére és megragadására?

Részben – ahogy *Bánfi Balázs* is látja – alkalmas lehet, amennyiben megelégszünk azzal, hogy a tipikus helyzetekhez rendelünk tipikus megoldásokat, valamint, ha elfogadjuk azt, hogy ezen a módon nem leszünk képesek az autonómabb szülőket megszólítani (a miérteket *Peer Krisztina* észrevételei gazdagon illusztrálják).

Adekvát és indokolt ez a feldolgozás, ha a jó nevelést a problémamentes gyermekkorral asszociáljuk, és azt a célt tűzzük magunk elé, hogy különösebb gondok és kielégés nélkül „abszolváljuk” a gyerekünk gyermekkorát. Ha egymástól elszigetelt, és

„pszichotrükkökkel” megoldható helyzetek sorozatának képzeljük a gyermeknevelést. Egyáltalán, ha elhisszük, hogy minden helyzetre van adekvát és azonnal ható megoldás.

Ha azonban a nevelést (és emberi dolgainkat általában) kevésbé sterilnek és kevésbé programozhatónak látjuk, ha számolunk az emberi esendőséggel, és inkább szerethető, mint tökéletes életet szeretnénk, akkor a *Pszichotrükkök* inkább bosszantani fog, mint megerősíteni.

Mert lehetséges, hogy valakinek inkább átfogó víziója, semmint konkrét technikája van, és nem „nevelési helyzetekben”, sokkal inkább egy kölcsönösségen alapuló fejlődéstörténetben látja a felnőtté válás folyamatát. Hogy ha valamihez, ennek a vízióknak az árnyalásához, pontosításához keres muníciót, támogatást. Az ilyen olvasót egyszerre érdekli valamennyi életkor, mert ugyanarról az életről szól; nincs szüksége viszont pszichotrükkökre, mert úgy véli, ha érzékenyen és értőn vesz részt az organizmusban, a helyzetek meg fogják mutatni a válaszokat is. Nos, egészen biztos, hogy a *Pszichotrükkök* nem az ő könyvük lesz.

Ha azonban elfogadjuk az életkor- és problémacentrikus szerkezetet, láthatóvá válik, amiben az egész sorozat – így az iskoláskort érintő három kötet is – kifejezetten erős, ez pedig a problémakörök megválasztása. A szerző problémaérzékenységéhez nem fér kétség; minden életkornál olyan jelenségeket tárgyal, amelyek a szülők számára valóban nyugtalanítóak lehetnek; ilyen a kisiskolások esetében a féltékenység, a kiskamaszoknál a hazugság vagy a kamaszkor időszakánál a rendetlenség vagy a lustaság. A szerző remekül kapcsolja ezekhez az aggodalomra (vagy bosszankodásra) okot adó viselkedésekhez a fejlődési szükségleteket, így igyekezőn megvilágítani a jelenségek hátterét.

A problémafelvetések tehát adekvátak – mégsem biztos, hogy működni fognak a javasolt válaszok is. Az ismeretterjesztő nyelven megfogalmazott fejlődéslélektani magyarázat után ugyanis következnek a pszichotrükkök, és ezzel a szerző eléri, hogy az előbb még felnőttként tisztelt olvasó (elmondom a te nyelveden, segítek neked megérteni, mert azt gondolom rólad, hogy képes vagy rá), hirtelen gyermeknek érezze magát (jobb, ha a szádba rágom, mit mondj, és mit tegyél). Rossz elgondolni, mi történik, ha valaki megfogadja a tanácsot, és ebben a gyermeki létállapotban fog bele a „nevelésbe”... Igen, a „nevelésbe”, amit a pszichotrükkök szájba rágásával az ilyen és hasonló könyvek konkrét cselekvésként tüntetnek fel. Nem állandó jelenlétként, hanem célzott aktivitásként. Most épp nevelem a gyereket (és utána, két nevelés között meg nem?).

Összességében, bár a problémafelvetések valóban adekvátak, az az érzésem, hogy egy érzelmileg erősen túltelített használati útmutatót olvasok. A felkiáltójelekkel telis-tele tűzdelt szöveg azt sugallja, hogy itt valami rettentő fontos dologról van szó, ami meglehetősen veszélyes, de a bölcs tanácsok megfogadásával révbe érhetünk és a megpróbáltatások után kifújhatjuk magunkat. Már ha van kedvünk megfogadni a tanácsokat... ezeket ugyanis számomra meglehetősen hiteltelenné teszi az, ami ebben a kötetben nem olvasható: a háromgyerekes szerzőnek egyáltalán nincsenek saját (magánéleti vagy terápiás) példái. A pszichológiai szakirodalom nem azért dolgozik példákkal, hogy kielégítse az olvasó mások küszködése iránti kíváncsiságát, hanem azért, mert éppen ezzel teremti meg a bevezetőben említett biztonságos érzelmi közeget. Ezzel jelzi, hogy az olvasóhoz hasonlóan másoknak is vannak saját, személyes, megismételhetetlen

történetei. Ezzel jelzi, hogy szabad érzelmi nyitottságban, megérintható állapotban olvasni; és ezzel hozza létre az igazi befogadás képességét és a változás lehetőségét a befogadóban.

A *Pszichotrükkökön* mindezt nem érdemes számon kérni. A kötet az, ami: tanácsadó könyv, és ahogyan magáról a fülszövegben ígéri, valóban világos, egyértelmű válaszokat ad. Arról azonban egyáltalán nem sikerült meggyőznie, hogy a gyereknevelés témájában lehet-e, szabad-e világos, egyértelmű válaszokkal operálni.

## Szél Dávid: Az apák helye

A koordinált játék járulékos, de egyértelmű és hosszú távú haszna, hogy a gyerek általa ismeri meg határait, önmagát, erejét, és megtanulja kontroll alatt tartani impulzusait.

*Anthony DeBenet* és *Lawrence Cohen Hancúrozni jó – apás játékok otthon és a szabadban* című könyvének valóban hasznosítható része ennyiben foglalható össze. Cseppet sem új információ ez, de legalább igaz.

A könyv ezen, kissé felszínes üzenete mögött eggyel mélyebben rejlő tartalma viszont kifejezetten sértő. Az orvos *DeBenet* és a pszichológus *Cohen* ugyanis azt közvetítik az apukák felé, hogy ők ugyan csak gyereknemzésre vannak, de ha mégis ott maradtak az anya mellett szülés után is, legalább tegyék magukat valahogy hasznossá, mert az mégsem járja, hogy hazamennek, és csak ülnek bután. Abban persze ne reménykedjenek, hogy a nevelésbe is be lesznek vonva, hordják csak haza a pénzt, aztán, ha majd legalább 2-3 éves lesz a gyerek, akkor talán, de tényleg csak talán, játszhatnak vele. Na persze csak akkor, ha felvértezik magukat ezzel a remek játéktárral.

Nincs tehát más dolguk a szerethető, de eredeti formájukban alkalmatlan apukáknak, mint hogy fogják ezt a kis – első olvasástól lapjaira hulló – kézikönyvet, felejtse el minden spontaneitást, s pontról pontra kövessék a gazdagon illusztrált hancúrozás-leírások utasításait.

A kiképzett apukák imádni fogják a szilaj duhajkodást, a rajcsúrozást és a hajcihőt, no, meg a kajabálást és hempergést a porontyukkal, csemetéjükkel, gyerkőcükkel, lurkójukkal, akivel bizonyos hancúrok esetén „*elmehetünk akár a tettettett hisztériás rohamig is*”. A vad játszadozásért – mint azt olykor ellentmondásos, máskor negyedigazságokat tartalmazó pszeudoetológiai példákon keresztül megtudhatjuk –, nemcsak az ember, de a vidra, a medve, a patkány, sőt, még a hangya (!) is odavan. Fajok között is. Persze. Amatőr természetbúvárként mindannyian jól tudjuk, hogy egy kis duhajért még a legéhesebb vadállat is vidáman lemond arról, hogy jóllakjon.

Ha viszont az emancipációra való igényünkön és a jópofi szóhasználaton túl még a rendesen hivatkozott és ismertetett vizsgálatok teljes hiányán is túl tudunk jutni, akkor a könyv rengeteg érdekes információt tartogat számunkra. Megtudhatjuk, hogy a hancúrozással megelőzhető a hiperaktivitás, no meg, hogy aki hancúrozik, illetve akivel hancúroznak, az okosabb, erkölcsösebb, kreatívabb és szerethetőbb lesz.

A könyvet igények nélkül lapozgatva nem kell a ténnyel sem foglalkoznunk, hogy a nettó 203 oldalas mű „elméleti” része csupán tíz százalékot tesz ki, a fennmaradó kilenc-

ven százalékban már csak a teljesen magától értetődő játékok leírása és a hozzájuk tartozó egész oldalas illusztrációk, no, meg néhány, a szerzők praxisából bemutatott példa kapott helyet. Itt aztán már tényleg teljes a bizalomvesztés, minden egyes szót az apák szájába pakolnak („*Őn elkezd örült módjára futni, miközben a lehető legidétlenebb repülőgéphan-gokat hallatja – lehetőleg jó nagy hangrobbanásokat is!*”, „*Te kinevetsz, mert elestem? – itt botoljunk el ismét – Hupszi, hát nem elbotlottam megint?*”), még véletlenül sem adva teret annak, hogy feltalálják magukat. És ezt még azzal is tetézik, hogy a példákban a férfiak rendre érzelmi nyomorultaknak vannak beállítva, akiket csak az omnipotens anyuka tud segíteni.

Pedig a könyvnek akár helye is lehetne a polcokon. Ha nem arról szólna, hogy milyen módokon lehet az apukákat kihagyni, hanem arról, hogy az apáknak mekkora szerepük van a fogantatás pillanatától kezdődően minden mondattal, érintéssel. Ha nem közhelyes példákkal, hanem valódi kutatásokkal és beszámolókkal mutatná meg, hogy milyen fontos nemcsak egy 2-3 éves, hanem már egy újszülött gyerekkel is az aktív játék. Ha a könyv arról szólna, hogy milyen az emancipált apuka, aki nem besegít itt-ott, hanem jelen van, aki annak ellenére, hogy esetleg sokáig dolgozik, aktív részese a nevelésnek, és nem csak egy agy nélküli játszótárs. Ha nem csak egy óvatos utalással segítené az apukákat abban, hogy munka után hogyan közelítsenek sokszor látszólag ellenségesen és elutasítóan viselkedő gyerekükhöz. Ha értően és érzően illusztrálná a könyv, hogy ez bizony az egész napos hiány manifesztációja. Ha olyan példákat láthatnánk, amelyek a családot egységként mutatják be, ahol a konfliktusokat közösen, odafigyelve és életszerűen oldják meg.

Az sem lenne utolsó szempont, ha nem hemzsegne a könyv a szakmaiatlanságoktól. Az egyik állítással szemben ugyanis a fiúk nem irtóznak a szeretetnyilvánítástól. Ha mégis, akkor nem azért, mert fiúk, hanem azért, mert egy bizonyos életkorban vannak, vagy azért, mert egy bizonyos ember egy bizonyos helyzetben igényli tőlük épp a szeretetet. Abban sem vagyok biztos, hogy a legjobb tanács az, hogy hagyj győzni a gyereked. Nem lesz tőle tudniillik nagyobb önbizalma a kortársjátékokban, viszont fogalma sem lesz arról, hogy mire képes valójában. Ez persze nem azt jelenti, hogy tiszta erőből kell mindent csinálni, de nyugodtan veszíthetnek a gyerekek néha. A játék lényege ugyanis éppen abban áll, hogy felkészítsen a felnőtt élet kihívásaira. Erről szól – és ezt helyesen ismerték fel a szerzők – az oroszánkölyköknél a „játékos” verekedés, erről szól a gyerekeknél az orvososi vagy a papás-mamás.

Ugyanezért káros az a javaslat, hogy ha nincs sérülés, akkor is bátran használjunk valódi kötszereket. Ezzel megint torz tükröt mutatunk gyerekünknek. Inkább adjunk puszit, simogassunk, legyintsünk, de lehetőleg ne csináljunk hülyét se magunkból, se a gyerekeinkből, és főleg ne dramatizáljunk túl egy banalitást.

Talán a legkárosabb pedig a párnacsata játék leírásánál adott szájbarágás a szavak és a szabályok súlytalanságáról: „*Oké, egyetlen szabály, az pedig az, hogy tilos fejre menni, és ezt vegyüek nagyon komolyan! Közben a hanglejtésünkkel és az arckifejezésünkkel – lásd a makákók, kutyák, farkasok első fejezetben leírt játékarca – érzékeltesük, hogy eszünk ágában sincs komolyan venni*” Miért menjünk fejre? És ha azt mondjuk, hogy nem szabad, akkor miért lehet mégis? Mi gátolja meg ezek után a gyerekeket abban, hogy másra is kiterjeszszék ezt a „szabály-nemszabályt”? Vagy mondjuk abban, hogy átmenjenek a pirosra?

Az apukáknak – és a gyerekeknek – tehát nem játéktárra, hanem pszichológiai térre van szüksége. Arra, hogy helyük legyen egymás életében, hogy mind az anyuka, mind az apuka (és persze a gyerek is) elhiggye, elfogadja, hogy a férfi több mint sejt- vagy pénzdonor, részt vehet a nevelésben, számít a szava, és főleg: pontosan tudja, mi a jó a gyerekeknek, anélkül, hogy vezetnék a kezét.

Fogadjuk hát meg a szerzők zárszóként, illetőleg önkritikaként is értelmezhető kérését, és „[felejtsünk] *el mindent, mert nem ez a lényeg*”. Mert – mint írják – a lényeg a gyerekekkel eltöltött minőségi idő. Valóban. Ehhez viszont aligha erre a könyvre van bárkinek is szüksége.





## Joachim Armbrust: Testvérvizsály – Konfliktuskezelő stratégiák szülőknek. Saxum Kiadó, 2013

### H. Horváth Zsuzsanna: Receptszerű konfliktuskezelés

A könyv szerzője német szociálpedagógus és pszichoterapeuta, szakterülete a gyermekek és szülők közötti kapcsolat, a testvéri közösség, illetve a gyermekek lelki konfliktusainak természete.

Az öt egymásra épülő fejezetből álló könyv a családok sajátos dinamikájáról szól, a hangsúly a testvérek egymáshoz és szüleikhez való viszonyán van. A szerző az első és második fejezetben tudatosan a szülők családi hátterére, onnan hozott értékeikre és jelen kapcsolatokra építi mondanivalóját, hiszen a gyermeknevelés során elsődlegesen ezen tényezők játsszák a főszerepet. Ebben a részben a szülők vitakultúrájával és értékrendjével is foglalkozik, amit kifejezetten hasznosnak tartok, mert egyrészt rávilágít annak jelentőségére, hogy a veszekedéseknek helye van egy család életében, másrészt hangsúlyozza a család értékteremtő és értékközvetítő funkcióját. A könyv következő fejezete a gyerekek és a szüleik kapcsolatától a testvérek szoros viszonyán át a családon belül kötött szövetségekig terjed, mely családi dinamikát a szerző szemléletes példák sorával illusztrálja. Itt a szerző határozottan jelzi a szülőknek, hogy mennyire veszélyes lehet, ha gyermekükre saját meg nem élt vágyaikat vagy a gyermek személyiségétől nagyon távoli szerepeket kényszerítenek, hiszen ez eltávolíthatja a gyermeket a családjától, ahova visszatálnia ugyan nem lehetetlen, de nagyon nehéz feladat. A továbbiakban már kifejezetten a testvérek közötti viszonyt, elsősorban konfliktusaik természetét ábrázolja, találó példákkal illusztrálva megközelítését. Megoldási javaslatokat is tartalmaz a könyv, például a hétköznapokban is könnyen kivitelezhető családi együttléteket (közös vacsora), melyek lehetővé teszik, hogy a konfliktusok ne mélyüljenek el és könnyebben feldolgozhatóvá váljanak.

A művet olvasva azonban érzéseimet szinte végig kettősség jellemezte. Egyrészt hasznosnak tartom, hiszen adekvát válaszokat ad a szülői szerepüket jól betölteni vágyó szülőknek, másrészt viszont elég sok hiányosságot és elnagyolt, szakmailag felületes gondolatot tartalmaz.

A könyv első részében a szerző azt állítja, hogy kellő ön- és kapcsolatreflexió nélkül nehéz feladat a gyermeknevelés, ráadásul a konfliktusok megoldása is kicsúszhat a kezünk közül, mélyebb traumákat okozva nemcsak gyermekünknek, hanem saját magunknak is. Jóllehet ez így van, a későbbiekben úgy kezeli a szülőt, mint aki a gyermeknevelés minden mozzanata során rendelkezik ezzel a készséggel, és nem hangsúlyozza, hogy ezért az állapotért a szülőnek folyamatosan tennie kell.

Továbbá szerinte a testvérek közötti konfliktusokat is egyértelműen *csak a kellő idővel, energiával, odafigyeléssel és valódi önreflexióval rendelkező szülők* tudják megoldani. Noha azzal én is egyetértek, hogy ezek a jó konfliktuskezelés alapvető feltételei, a szerző arról nem beszél, hogy mi a teendő olyankor, amikor például a szülőnek rossz időszaka, a munkája miatt kevés ideje vagy energiája van, de a konfliktushelyzeteket mégis meg

kell oldani valamiképpen. Szerencsés lett volna, ha megpróbál néhány egyszerű eszközt is adni az elfoglaltabb, fáradtabb, a pszichológiában kevésbé jártas „átlagszülő” kezébe. Előfordulhat, hogy hiába tudja egy szülő, hogy az övénél hatékonyabb szülői stratégiára lenne szüksége, a könyv olvasásakor elkeseredik, mivel azt látja, hogy az ő élethelyzetében – idő, energia, odafigyelés, önreflexió híján – esélye sincs a jó helyzetmegoldásra. *Különösen igaz lehet ez számos mai magyar családra, ahol egyrészt ezek az alapfeltételek nem adóttak, másrészt sok olyan megoldatlan, néha feloldhatatlan probléma merül fel, ami miatt a gyerekek közötti konfliktus igazából eltölpül.*

Ugyanezt a típusú problémát éreztem egy másik területen is. A szerző érezhetően a pszichológiához mint tudományhoz nem értő, ám aziránt érdeklődő laikus szülőknek ír, és kvázi „recepteket” ad, mellyel szerintem elköveti azt a hibát, hogy *csak egyfajta megoldást kínál eleve kontextusfüggő problémákra*. Az olvasó így nem igazán tudja érzékelni, hogy egy problémának sokféle megoldása lehet. A legtöbb esetben a konfliktusok megoldására egyetlen helyes utat jelöl ki, és bár nem lehet az összes lehetőséget megadni, mert a felsorolás sosem érne véget, de a több jó megoldás elvét érdemes lett volna hangsúlyozni. A teljesség igénye nélkül néhány olyan faktor, mely egy konfliktushelyzetet befolyásol és nem alkalmazható rá „receptszerű” megoldás: a gyermek és a szülő személyisége, aktuális érzelmi állapotuk, életterük, életkoruk, a konfliktust kiváltó esemény.

Meglátásom szerint a családok szerkezete az elmúlt évtizedekben változáson ment keresztül, kevesebb házasság kötötték és nagy százalékuk válással végződik. A könyvből azonban teljesen hiányzik az *egyszülős modell* ábrázolása, pedig ha a jelenlegi tendenciát veszem alapul, egyre többen kerülnek ilyen élethelyzetbe, és nekik lenne igazán nagy szükségük jól használható megküzdési és konfliktuskezelési módokra, hiszen egyedül, többnyire a családfenntartó szerepét kényszerűen magukra vállalva aligha tudnak megfelelni a szerző által támasztott alapkövetelményeknek: legalább kettővel közülük (idő és odafigyelés) a gyermekeit egyedül nevelő szülők jelentős hányada általában nemigen bővelkedik.

Emellett az átfogó megközelítés igénye szempontjából nem tartom szerencsésnek, hogy a szerző javarészt *több testvér* viszonyának rendszerét térképezi fel, a legtöbb alapeset három testvér között zajló folyamatokra reflektál. Természetesen vannak a könyvben kiváló példák két testvér esetére is, ám nem ez a modell dominál, márpedig magyarországi adatok szerint a házasságban vagy élettársi kapcsolatban élők 65%-ának van egyáltalán gyermeke, ebből 22% a kétgyermekes és csak 9% vállalt három vagy annál több gyermeket.<sup>1</sup>

Végül némiképp kifogásolható még a könyvvel kapcsolatban a tudományos *hivatkozások szinte teljes hiánya*. Miközben a szöveg szellemiségében értékes, az író olyan gondolatokat ad elő sajátjaként, melyek megtalálhatóak a szakirodalomban, hiszen bizonyított tételek, de a könyvben erre mégsem történik utalás. A 2. fejezet (*Alaphangulat a családban*) 3. alpontja (*Testközelség*) erre kiváló példa. A szerző itt leírja, hogy a gyermekeknek mennyire fontos a szülőkkel való testkontaktus, mert vigasztalást és biztonságélményt nyújt az (esetlegesen ellenséges) külvilággal szemben, illetve kiemeli a mozgás jelentőségét a személyiség fejlődése, önmagunk intenzívebb megismerése, az érzések kreatívabb

1 KSH – Népszámlálás, 2011



feldolgozása és a társas kapcsolatok szempontjából. Azon túl, hogy ez valóban így van, hiányolom annak jelzését, hogy ezek a tények, tapasztalatok a szakirodalomban már a 20. század első felétől jól ismertek. Nem gondolnám, hogy egy ilyen típusú könyv (hiszen nem szakembereknek szól) hivatkozásokkal legyen tele, de úgy vélem, hogy szükség lenne egy olyan irodalomlistára, mely segítséget nyújthatna az olvasónak, ha tovább kívánja szélesíteni látókörét az adott témában.

Zárásképp azt mondanám, hogy *Joachim Armbrust* összességében jó tanácsokkal látja el azokat, akik kézbe veszik a könyvét, és ugyan nem kapnak mindenre választ, de a könyv megfelelő kiindulási alapul szolgálhat mindazoknak, akik a családi viszonyrendszerek útvesztőjében szeretnének egy kicsit jobban eligazodni.



### **Dr. Kaposi, József: Changes in Curriculum Content Regulation in Hungary (2011-2013)**

The National Core Curriculum of 2012 defines common educational contents, which has a value in terms of socialization and social integration. It lists nine key competences, in accordance with the recommendations of the EU. Moreover, it sets as its goals ethical, patriotic, economic and monetary, democratic, physical and mental health, family life and media awareness education, development of self-knowledge and social culture, responsibility for others, environmental awareness, career guidance and the teaching of learning methods. The new NCC sets directives concerning the education of ethnic minorities, students with special needs and bilingual teaching. Curriculum frameworks give practical guidance for the implementation, and provide the systematic functioning and contentwise unity of national public education, between the level of the local curricula and the NCC. It puts more emphasis on practical knowledge, scientific knowledge and life-management competences. In order to ensure professional autonomy of schools, curriculum frameworks provide 10% of class time per subject that can be freely used for whatever content the school decides upon. They lay down previous knowledge necessary to be able to learn the given subject, recommendations on the amount of necessary class-time, a network of key definitions, potential points of connection between disciplines and justifiable requirements.

### **Pálvölgyi, Krisztián: Complex Interpretational Framework of the Implementation of the Bologna Process**

The Bologna process is an intergovernmental initiative which set the objective of creating a European Higher Education Area in 1999. With Hungary joining the Bologna countries, fundamental and very complex changes took place in the functioning of the higher education system, and the monitoring of these is an important task of higher education research.

As a part of the author's ongoing post-graduate research, a new model has been established based on the most relevant literature on the Bologna process, educational results and implementation research. The approach is not a model describing cause-effect relations, based on empirical research, but rather an intellectual design created in a theoretical way. Its aim is to help to analyze the implementation of the Bologna process in a multi-level, complex way, and to orientate empirical research done in this field, particularly the author's doctoral research which has its focus on the institutional level.

The model describes the intergovernmental, open policy platform where the framework of objectives of the Bologna process changes dynamically in the education policy communication area. The European level connects with national level processes through its specific implementation mechanisms, defined by its unique management structure. The national level Bologna implementation processes are built on conditions of system created by former implementation processes, therefore the model shows the main dimensions with the relations and relative weights of which national systems can be described. The model grasps the most important agents and the most relevant characteristics of the institutional level of the Bologna implementation process.

## **Szabó, Zoltán András – Dr. Fehérvári, Anikó:** **Changes in Maintaining and Financing Public Education** **in the Light of Legislation (2010–2013)**

From 2010, a significant transformation process has begun in Hungarian education policy, whose two central elements are maintaining and financing schools. This paper shows financial problems preceding the transformation, and analyses the legislative background of decisions that were made to address them. The first part takes a look at the problems concerning school financing – it places Hungary's public education spending in an international context, and explains the changes that took place in the 2000s in normative financing. The second part examines the background of public administration and education policy reforms related to the transfer of schools to the state, and also the characteristics of the accompanying legislative procedures. The paper then presents the changes in the financial circumstances of the microregional associations, the details of creating new administrative districts, and finally the main features of the complementary system of school districts.

---



# Média – oktatás (Médiatudatosság az oktatásban) (Bozsik Viola)

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2013. november 12-13-án rendezte meg éves konferenciáját, melynek témája az új Nat nevelési céljai között is szereplő médiatudatosság volt. Az impozáns Károlyi-Csekonics Rezidencián tartott kétnapos rendezvény központi témái az európai és magyarországi médiaoktatás; a média veszélyei; a médiatudatosság; a pedagógusok reprezentációja a médiában; az iskolai, illetve az iskolán kívüli médiaoktatás voltak.

A konferenciát *Balog Zoltán*, az emberi erőforrások minisztere nyitotta meg, majd az OFI részéről köszöntőt mondott *Horváth Zsuzsanna*, továbbá a KIM államtitkára, *Balatonni Monika*, valamint *dr. Koltay András* a Médiatanácstól és *dr. Böröcz István* az MTVA-tól. A köszöntőket *dr. Aczél Petra*, az OFI főtanácsadója, *Hargitai Lilla*, a Médiaunió ügyvezető igazgatója, *dr. Z. Karvalics László*, a Szegedi Tudományegyetem docense és *dr. László Miklós*, az ELTE adjunktusa előadása követte, média- és társadalmi tudatosság témában.

A szekcióüléseken a média veszélyeiről, az online adatvédelemről, az IKT tanulástámogató szerepéről, az információs műveltségről, az olvasási készségről és a könyvtárhasználatról, az új média hatásairól, a Z-generációról hangzottak el előadások, illetve tanári jó gyakorlatokat hallgathattunk meg.

Láthattunk kisfilmet az ózdi Hétes-telepről, ahol *Bódis Krisztina* vezet alkotásközpon-tú, szociális és integrációs modellprogramot, s ennek egyik termékét, az alkotótáborban részt vett gyerekek horrorfilmjének részletét is. „Ez Borsod-Abaúj-Zemplén megye, mi tudunk itt élni, vajon neked megy-e?” – szolt a kivetítőről, ahogy néhány vélemény is: „Krisztában az a jó, hogy ő minden héten itt van, ha ő nem lenne, még ennyink sem lenne.” Megismerkedhettünk a Búvösvölgy projekt koncepciójával, amely a nagyközönség számára jövőre feltároló médiaértés-központot takar, melyben a harmadikos–tizsedikes korosztályt várják interaktív szobákkal a Húvösvölgyi út 95-be, a reklámokkal, nyomtatott sajtóval, televízióval, hírekkel, internettel és mobilkommunikációval kapcsolatos foglalkozásokkal. A projekt szakmai tartalmának összeállításában többek között az OFI nyújtott segítséget. Ezen kívül bepillantást nyerhettünk az egri Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézetében folyó pilot programokba, melyek keretében az elektronikus tanulási környezet eszközeit kutatják, évről évre más izgalmas módszerekkel, *dr. Kis-Tóth Lajos* szakmai iránymutatása mellett.

Kerekasztal-beszélgetést folytatott az OFI folyóiratairól *dr. Aczél Petra* (*Új Köznevelés*), *dr. Csík Tibor* (*Könyv és Nevelés*), *dr. Fehérvári Anikó* (*Educatio*) és *dr. Gloviczki Zoltán* (*Új Pedagógiai Szemle*). Bemutatták a lapokat, majd az OFI-ban jelenleg folyó, a neveléstudományi-pedagógiai lapokkal kapcsolatos felmérés eddigi eredményeit értelmezték. Az *Új Köznevelés* célja bemutatni a pedagógusok színes, vonzó világát; a *Könyv és Nevelés* a könyvtárosok tájékoztatását tartja legfőbb feladatának; az *Educatio* interdiszciplináris

folyóirat, fő értéke a tudományosság; az ÚPSZ pedig az új kihívásokkal megküzdő pedagógusokat szólítja meg. Szó esett a papíralapú versus online megjelenés költségeiről, illetve az óvodapedagógusokról mint a szakcsajtó iránt rendkívül fogékony olvasói csoportról. A felmérésből szeretnénk választ kapni arra is, vajon a diákok olvasnak-e pedagógiai lapokat, kíváncsiak-e arra – a médiatudatosság részeként –, mit és hogyan írnak róluk.

A konferencia teljes időtartama alatt a budapesti Szent László Gimnázium médiafakultációs tanulói fotóztak és kameráztak, majd a két nap végén rövidfilmet vetítettek a nap során készített felvételekből. A konferenciát *dr. Kaposi József*, az OFI főigazgatója összegezte szakmai szempontból, majd az ünnepélyes zárszót *dr. Hoffmann Rózsa* köznevelésért felelős államtitkár mondta.

Elégedettségi kérdőívünk visszajelzéseiből:

*Az előzetes elvárásokról:*

„A téma új aspektusokból történő megközelítésére számítottam, és ezt is kaptam.”

„Általános információkat vártam, ezzel szemben nagyon konstruktív és kifejezetten dinamikus, sok használható információt átadó konferencia volt.”

*A konferencia értékeléséről:*

„Köszönöm a lehetőséget. Színvonalas programon vehettem részt. Gratulálok a szervezőknek és az előadóknek.”

„Megengedhetetlen egy szakmai konferencián ilyen mértékű csúszás a programban. Egy médiakonferencián az előadók médiahasználatára is érdemes lenne figyelni.” „Nem tartom illendőnek papírról felolvasni egy előadást a 21. században.”

„Kevesebb miniszter, államtitkár, több szakember!”

„A konferencia szervezési és tartalmi részével maximálisan elégedett voltam.”

„Igényes, körültekintő konferencia volt.”

(A konferencia előadásairól kötet készül az OFI gondozásában.)



---

## Szerkesztői jegyzet

---

Kiss Endre, lapunk szerkesztőbizottságának tagja és tiszteletbeli elnöke tagságáról lemondott, tíz éves bizottsági elnöki munkáját ezúton is köszönjük.

---

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2013 októberétől kezdődően felmérést indított a magyarországi pedagógiai, neveléstudományi lapokkal, folyóiratokkal kapcsolatos ismeretekről, igényekről és véleményekről.

Köszönjük olvasóink igen tanulságos válaszait, melyek közül bemutatunk néhányat:

### *Milyen küllemű lapot olvasna szívesen?*

- „Nem a küllem a döntő – legyen egyszerű –, a tartalomra költsenek.”
- „Színes, jól tagolt. Az elmélet-gyakorlat egyensúlyban legyen, vagy inkább a gyakorlat legyen hangsúlyosabb.”
- „Szinte kizárólag képernyőn olvasok ilyen lapokat, ezért az lenne fontos, hogy ne a papíralapú lapok beszkenelt változatát kelljen olvasnom. Különösen a többhásos formátumot kényelmetlen képernyőn olvasni.”

### *Milyen témákról olvasna szívesen?*

- „Központi oktatáspolitikai stratégiájáról. Jelenleg az oktatásban zajló kutatásokról, felmérésekről, nemzetközi és hazai szakmai kérdésekről. A valóságban megtapasztalt esetekről és problémákról, valamint azok megoldási lehetőségeiről. A társtudományok és a pedagógia együttműködéséről. Szakmai újításokról, új kísérletekről, számítástechnikai programok használatáról. Egy-egy pedagógus véleményéről és élményéről. Iskolai problémákról őszintén. Humoros írásokat, eseteket.”
- „Hazai és külföldi jó gyakorlatokról, módszertani újításokról, jogszabályi változásokról, nemzetközi és hazai kutatások eredményeinek felhasználhatóságáról, új és a gyakorlatban bevált tanulási módszerekről, konfliktuskezelésről, sikeres csapatépítésről, oktatásirányítás elképzeléseiről, hátrányos helyzetű tanulókról, tehetséggondozásról, fejlesztési ötletekről, motivációról, részképesség-zavarokról, pedagógiai dilemmákról, pedagógus életutakról, iskolákról és iskolai könyvtárakról, minőségfejlesztésről, projektekről.”
- „Tartalmát tekintve gyakorló pedagógusok napi tapasztalatait, munkájukkal kapcsolatos ötleteiket, gyermekek véleményét (szerkesztés nélkül) szívesen olvasnám. Szakmai konferenciákról szóló tájékoztatókat, beszámolókat, programokkal kapcsolatos tájékoztatást, lehetőségeket szakmai pályázatokra stb.”

- „16 éves tankötelezettség várható hatásai és feladatai az oktatás szereplőire nézve. Mennyire reális a mindennapos testnevelés a középiskolákban, mi a pozitív és mi a negatív hozadéka. Felnőttoktatás kérdései a különböző szinteken és területeken. Átjárhatóság kérdései az új tantervek tükrében. Szakképzés reális helyzete. Új andragógiai kutatási eredmények. A funkcionális analfabetizmus újabb szintjei és leküzdési lehetőségei.”

*Hogyan segíthetné az Ön pedagógusi munkáját egy ilyen típusú lap? Mit kellene tartalmaznia ahhoz, hogy hasznos legyen az Ön számára?*

- „A legfontosabb az ismeretszerzés. A konkrét pedagógiai gyakorlatomat nem feltétlenül befolyásolná (ahhoz átütő erejűnek kellene lennie), inkább a látókörömet szélesíthetné.”
- „Használható, alkalmazható, továbbgondolható mintákat.”
- „Gyakorlatban hasznosítható konkrét leírásokat.”
- „Eleven, érzékeny pedagógiai kultúrát közvetítő lapra vágyom, ami egyaránt reagál/reflektál mind a múltbéli, mind a kortárs pedagógia jelenségeire, az iskola világára. Felfedez, közvetít, értelmez. Hírt hoz és hírt visz!”

*Írna-e szívesen pedagógiai lapba? Ha igen, miről? Ha nem, miért nem?*

- „Mivel az előkészített, korrektúrázott cikkemet végül mégsem tették bele az ÚPSZ-ba, nem foglalkoznék ilyesmivel többet feleslegesen.”
- „Szívesen írnék a középiskolák világának (nem elit iskola) valóságáról. Szívesen írnék a felnőttoktatás lehetséges eredményeiről és a korszerű elvek és gyakorlatok megvalósításáról. Azért, mert hátha végre igaz képet kapnának azok, akik döntenek bizonyos kérdésekről, hogy másoknak is megmutatva kétkedéseinket, küzdelmeinket és eredményeinket, közösen gondolkodhassunk kollégáinkkal.”
- „Egyszer is elég belehalni a történeteinkbe, nem még! Na, de félre a tréfát(?), az eseményeket – bármilyen pedagógiai folyamatot, vergődést, kilátástalanságot, nagyszerűségeket, építkezést és váratlanságot – a maguk teljességében, életszerűségében megragadni, nehéz műfaj... Kitűnő emlékezet (vagy hozzásegítő technika) és rendkívüli őszinteség kell hozzá minimum követelményként, a TÖBBIRŐL nem is beszélve...”

*A kérdőív továbbra is elérhető az OFI honlapján:*

<http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/kerdoiv-kiadvanyokrol>

*Boszik Viola*