

ÚPSZ

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 11–12.



2013

Új Pedagógiai Szemle

az Oktatókutató 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

Internet: www.ofi.hu/upsz

Kiadja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Kiadói és Kommunikációs Központja

Igazgató: Pálfi Erika

Felelős kiadó: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.

Hírlap Üzletága

(1088 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

Látószög

„Élhetőbb lenne az életünk” – Németh Petra interjúi látássérült fiatalokkal 5

Műhely

Kurucz Orsolya Ágnes: Nemzeti szakképzési rendszerek az uniós irányelvek tükrében 17

Török Balázs: Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában..... 29

Pungorné Grebenár Katalin: A bölcsődébe járó kisgyermekek átmeneti tárgyai 40

Értelmezések, viták

Budai László: Ami oktatási, az nem tudományos!? 50

Elbeszéletlen történetek

Spira Veronika: Az osztály iskolát kerül (4. rész)..... 56

Pedagógiai jelenetek

Diószegi Endre: „Szövegelés” (Te is olvasol, ugye?) 66

Árokszállási Esztert, a kétszeres Ericsson-díjas középiskolai tanárt kérdeztük (Bozsik Viola) 71

Takács Géza: Költözések, iskolák – Beszélgetés egy négygyermekes házaspárral..... 76

Kitekintés

Meyer H. D. és Benavot A. (szerk.): Oxfordi összehasonlító neveléstudományi tanulmányok (Török Balázs) 92

Szemle

Réthy Endréné: Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere (Kováts-Németh Mária) 98

Bárdos József – Galuska László Pál: Fejezetek a gyermekirolomból (Kiss Hajnal) 102

Sebő József: A katedra túloldalán. Fiatal pedagógusok füveskönyve (Veszprémi Attila) 105

Lúdas Matyi – Budapest Bábszínház; Toldi – Színház- és Filmművészeti Egyetem (Rácz Anna)..... 109

Ciróka Bábszínház: A Csomótündér, Steps On Stage Kft.: Benga, Nézőművészeti Kft.: Ady/Petőfi, Színház- és Filmművészeti Egyetem: Borka Mumusföldön című előadások ajánlója (Fekete Anikó).....49, 75, 91, 97

Abstracts 113

Napló Buda Béla 1939–2013, ÚPSZ lapbemutató, Alternatív kerekasztal (Bozsik Viola) 115

Szerkesztői jegyzet..... 128

B4: Halász Margit: Narancsmadár (A 75 éves Tandori Dezső köszöntésére)

Számunk szerzői

Árokszállási Eszter ■ **matematika-fizika szakos tanár**

Paksi Vak Bottyán Gimnázium

Bozsik Viola ■ **szerkesztő**

Új Pedagógiai Szemle, Budapest

Dr. Budai László ■ **professor emeritus**

Eszterházy Károly Főiskola,
Általános és Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Eger

Diószegi Endre ■ **magyar-történelem szakos tanár**

Ady Endre Gimnázium, Budapest

Fekete Anikó ■ **színháztudományi mesterszakos hallgató**

Károli Gáspár Református Egyetem

Halász Margit ■ **író**

Budapest
www.halaszmagit.hu
www.facebook.com/halaszmagit

Kiss Hajnal ■ **magyar-angol szakos tanár**

Budapest

Dr. habil. Kovács-Németh Mária

■ **kutatóprofesszor**

Selye János Egyetem, Komárno – Komárom

Kurucz Orsolya Ágnes ■ **kutató-elemző**

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kutatási, Elemzési, Értékelési Központ,
Budapest

Németh Petra ■ **andragógia mesterszakos hallgató**

Debreceni Egyetem

Pungorné Grebenár Katalin ■ **csecsemő- és kisgyermeknevelő, szakmai vezető**

Hét Kastély Kertje Művészeti Óvoda és Bölcsőde,
Táplánszentkereszt

Pálvölgyi Krisztián ■ **kutató-elemző**

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Budapest

Rácz Anna ■ **színháztudományi mesterszakos hallgató**

Károli Gáspár Református Egyetem

Spira Veronika ■ **ny. gyakorlóiskolai vezetőtanár**

Budapest

Takács Géza ■ **tanár, főszerkesztő**

Új Pedagógiai Szemle, Budapest

Török Balázs ■ **tudományos főmunkatárs**

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kutatási, Elemzési, Értékelési Központ,
Budapest

Veszprémi Attila ■ **középiskolai tanár, egyéni vállalkozó**

Budapest



„Élhetőbb lenne az életünk”

Németh Petra interjúi látássérült fiatalokkal¹

Látássérült fiatalok szegregált és integrált oktatásának szembeállítását céloztam meg hét interjú segítségével, a megkérdezettek többségének egyaránt volt tapasztalata mindkét formáról. A kétféle intézményben szerzett élmények eltérése szembetűnő volt. Megfogalmazódott bennem a kérdés, minden körülmények között igazolható-e az integráció? Valóban szükség van-e a látássérültek integrált oktatására? Valóban az érdeküket szolgálja ez? Egyik interjúalanyom szavaival élve: „Amíg az integrált oktatás alapjai nincsenek megfelelően biztosítva – tanárok speciális szakmai felkészültsége, megfelelő oktatási eszközök megléte – addig az oktatás ezen formája nem lesz mindenki számára sikeres.” Az integrált intézményi élményeikről beszámoló diákok szavai az említett hiányt bizonyították, míg a szegregáltan tanuló fiatalok leírása iskolájukról és tanáraikról bizalmat ébresztettek bennem a speciális, elkülönült oktatási forma iránt.

Az oktatási intézmények kiválasztásáról az esetek többségében a látó szülő dönt. Vajon helyénvaló-e ez? Kapnak-e a jó döntéshez elegendő segítséget?

Mindenesetre kulcskérdés a szülő választása, hogy melyik intézmény mellett teszi le a voksát. Azután különösen nagy az iskola szerepe, hogy mennyire felkészült egy fogyatékossgal élő, sajátos nevelési igényű gyermek befogadására, oktatására, a teljes élet iránti igény felkeltésére, kielégítésére, képes-e a továbbtanulást, a munkavállalást, a sikeres, minél önállóbb életvezetést megalapozni, segíteni.

Magyarországon az utóbbi években sokat javult a fogyatékossgal élők helyzete (távoktatás, modern technikai feltételek biztosítása az egyetemeken, paralimpia), de sok megoldásra váró feladat van még.

¹ Az interjúkat Németh Petra az *Oktatás és munkavállalás a látássérültek aspektusából (Az integrált és szegregált tanulási és munkavállalási lehetőségek összehasonlítása)* című BA-s diplomadolgozatához készítette 2012-ben.

Nagyjából ugyanazokat a kérdéseket tettem föl a felkeresett fiataloknak. A beszélgetéseket nem egyenként közlöm, kérdésenként csoportosítottam a válaszokat. A kérdések után a megkérdezettek ugyanazon sorrendjében jönnek a válaszok, igaz, volt néhány kérdés, amelyre nem kaptam mindenkitől választ.

A megkérdezettek közül négyen a Vakok Állami Intézetében tanultak, hárman pedig a Fehér Bot Alapítványnál. Az interjúalanyok közül egy fiú volt és hat lány. A Vakok Intézetében az iskola módszertani vezetője választotta ki az interjúalanyokat, mondván, olyanokat küld hozzám, akik sok információval rendelkeznek, beszélések, kommunikatívák. A Fehér Bot Alapítványnál ellátogattam egy tanóra-ra és megkérdeztem, hogy ki vállalkozna ilyen interjúra, hárman jelentkeztek.

– *Milyen a családi háttere?*

■ Öt testvérem van, sosem éltünk jó körülmények között, jó családi kapcsolatban, épp ezért a szüleimről nem is szeretnék beszélni.

– Szerencsére nagyon jó, elfogadnak olyannak, amilyen vagyok. Két testvéremmel és a szüleimmel élek. Inkább nekem volt nehéz elfogadnom a helyzetemet, mert haszontalannak éreztem magamat. Viszont volt egy pont az életemben, amikor megváltozott minden. Egy nap otthon megálltam az udvar közepén, és mindenki csak arrébb tessékelt. Kiborultam és kitértem, hogy semmire sem vagyok jó. Ez volt a mélypont, de innentől kezdve, amit csak tudtak, megtanítottak nekem a családom tagjai. Ma már tapintás és szaglás alapján megcsinálók mindent, mint bárki más, de ehhez az kellett, hogy a családom is nyitott legyen felém.

■ Támogatnak és mellettem állnak, ők így ismertek meg, számunkra természetes, hogy így is szeretnek engem.

■ Huszonegy éves vagyok, Budapesten élek az édesanyámmal. Egy ideig bejárós voltam, de most már kollégiumban lakom, mert így sokkal egyszerűbb megoldani a mindennapokat. A szüleim sajnos elváltak, az édesapám valahogy nem tudta kezelni a helyzetet, hogy látássérült vagyok. Nehéz ezt feldolgozni, de együtt kell élnem vele.

■ Tizenkilenc éves múltam. Szolnok megyéből való vagyok. Nyolc testvérem van, édesanyámnak és édesapámnak én vagyok az egyetlen közös gyermeke. Jó a kapcsolatom a szüleimmel, de sajnos sosem volt bensőséges, mert a figyelmük nyolcfelé oszlott. Mindenben támogatnak, de külön életet szeretnék.

■ Nagyon jó a kapcsolatunk, amikor hétvégeként hazamegyek, mindig elmegyünk biciklizni édesanyámmal, rengeteg közös programot csinálunk. A szüleim mindenben támogattak, abban is, hogy ebbe az iskolába kerüljek, mert megértették, hogy szükségem van hozzám hasonló emberek társaságára.

■ Igazán jó a kapcsolatunk, sokat segítettek a látássérülés feldolgozásában, habár van egy olyan jó tulajdonságom, hogy szinte mindent azonnal feldolgozok. Sokszor kerülök mélypontra, de muszáj felállni, mert másképp nem lehet. Ha ezen megakadunk, akkor nagyobb dolgokon hogyan jussunk tovább?

– *Látássérülése veleszületett vagy szerzett?*

■ Születésemtől kezdve vak vagyok, háromhetes koromban veszítettem el a látásomat. Van ugyan még némi látásmaradványom, ami sajnos jelentéktelen, mert csak fényt érzékelek. Soha nem éltem meg tragédiának, mert így születtem, sokan viszont sajnálják magukat, és épp ezért elmegy mellettük az élet.

■ Születésem után hamar bekövetkezett a látásom romlása, most egy százaléknyi a látásképeségem. Sajnos, pár évvel ezelőttig hitegettek, hogy visszanyerhetem a látásomat, mert van/lesz rá gyógymód, de egyszer egy idősebb doktornő megmondta, hogy ne reménykedjek, semmi esélyem rá. Az akkor nagyon nagy lelki trauma volt, mert a remény nagyon sok problémán átsegített. Mégis, mintha egy kő esett volna le rólam, hisz nem reménykedem többet feleslegesen, annál nincs rosszabb.

■ Így születtem, épp ezért soha nem okozott gondot az elfogadása, feldolgozása. Látóideg-sérülésem és látótér-kiesésem van, körülbelül tizenöt-huszonöt százalékban látok, de ezen kívül sajnos van még más betegsége is, ez nagyban megnehezíti a mindennapjaimat, hiszen halmozottan hátrányosnak számítok.

■ Gyakorlatilag velem született a szembetegségem, nem tudni, hogy mitől alakult ki, de csak 6-8 éves koromban vették észre. Retinabetegségem van, a látóterem be van szűkülve és sajnos farkasvakságom is van. Szerencsére az idő előrehaladtával nem romlott a látásom, szinten maradt, de ezt fejleszteni kell nap mint nap, hogy ne romoljon tovább.

■ Összesen tíz százalékot látok, ez ugyan több, mint a semmi, de sok mindenhez nem elég. Születésemtől kezdve vagyok aliglátó, én már így nevelkedtem.

■ 1999-től kezdtünk el orvoshoz járni a szemem miatt. Sajnos, daganatot találtak a nyakamban és a szemidegemen is, amivel megműtöttek, de három százaléka megmaradt a daganatnak, így csak fényt és árnyékot látok. Nem a születésemtől fogva van ez az állapot, de nagyon sokat segített a környezetem abban, hogy elfogadjam a helyzetet. A legnagyobb szerepe ebben az utcánkban lakó, szintén látássérült néninek volt, akitől jött az ötlet, hogy járjak a Vakok Iskolájába.²

2 Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Gyermekotthona és Diákotthona, Budapest, Ajtósi Dürer sor 39.

■ Így születtem. Szentengely-ferdülésem van, a jobb szememmel három méteren belül látok el, a bal szememre pedig megvakultam. Messziről nagyobb tárgyakat még látok, de ezt nagyban befolyásolja a fény, napfény mennyisége, ugyanis erős fénynél nem is látok. Nagyon beleéltem magam abba, hogy meg lehet műteni a szememet, hitegettek is sokáig, de sajnos nem lehet, mert a kancsalság hamar visszaállna, mert azt már így szokta meg a szemem.

– *Mi okozza Önnek a legnagyobb gondot a látássérüléséből adódóan?*

■ A közlekedés. Nem modernek a közlekedési eszközök, és a mindennapokban sem lehet őket segítség nélkül használni. Nagyon hiányosak, egyáltalán nem látássérültek számára vannak kialakítva. Én úgy tanultam meg közlekedni, hogy édesanyámmal végigmentem minden útvonalon többször is, amit használnom kell, így megtanultam egyedül is elboldogulni az utcákon.

Minden egyes nap 5 órákor kelek, hiszen majdnem átgyalogolok az egész városon, nem szeretem a buszközlekedést, a gyalogláshoz pedig idő kell. Hallás alapján közlekedek, ha egyszer végigmegyek egy úton, visszatálok. Ez számomra kihívás is, hiszen szeretek minden dolgot az életben minél jobban megismerni. A fehér bottal való közlekedés lehetetlen, azt sík terepre készítették, ha azzal járnék, minden méter után meg kellene állnom, mert beleakadna valamibe. (Na persze nem a látássérültek számára kialakított jelzésekbe!)

■ A közlekedés nem okoz túl nagy gondot, de csak akkor, ha gyalog kell közlekednem. A tömegközlekedés gond, főleg a buszon való utazás. A buszokon sokszor nem lehet látni a jelzést, hogy hányas, ezért mindig meg kell kérdezzek valakit. Ez akkor rossz, amikor egyedül állok a buszmegállóban, nincs körülöttem senki. A legnagyobb gondot a vásárlás jelenti.

– *Hogyan érzi, a látó emberek miként ítélik meg a látássérülteket, hogyan viszonyulnak hozzájuk?*

■ Van olyan, aki lenéz, van, aki segít, valaki menekül, embertől függ és helyzettől, hogy éppen kivel találkozunk. Az a baj, hogy az értékeket ma már a külsőségek és az öltözködés határozzák meg. E tekintetben viszont mi, látássérültek hátrányban vagyunk, mert sokan nem látnak minket teljes értékűnek.

■ Úgy vettem észre, hogy általában félnek tőlünk, mert nem ismernek minket. A segítségnyújtásnál a dilemmázás a jellemző. Az emberek idegenkednek a látássérültektől, mert sok látássérült maga sem fogadja el a helyzetét, s ha emiatt visszautasítja a segítségnyújtást, akkor mogorvának tűnhet. Sok jó tapasztalatom is van, amikor segítettek, de sok olyan is, amikor valami megjegyzést tettek rám. Egyik ilyen esetem volt, amikor

átmentem egy zebrán és egy kislány ezt mondta nekem: „Ó, kislány, de csini vagy, kár, hogy vak vagy.” Ez elgondolkodtatja az embert. Aztán egy idő után megtanulja kezelni.

■ Érdekes kérdés... Sokszor nagyon furcsa kérdéseket tudnak feltenni a látók, de ezeken nem szabad megsértődni, mert mi sem ismerjük a világukat, és ők sem a miénket. Mi vakok sem tudunk abba belegondolni, hogy valójában milyen is lehet az, amikor valaki lát. Nekünk az, hogy látás, az lényegében egy nem létező dolog, mert ugye egy vak úgy él meg egy napot, hogy teljes sötétségben van. Tudja, mikor van reggel, mikor van este, de nem tudja elképzelni, hogy milyen látni. Amiről nem tudjuk, hogy milyen, az nem is hiányzik, másrészt meg nem is gondolunk rá. A látó emberek azért nem tudják, milyen nem látni, mert nem volt benne részük. Őket nem érinti ez a probléma, mert nem is hiányzik nekik, hogy megtapasztalják, milyen nem látni, mert nem kellett, hogy szükség legyen rá. Mi rákényszerülünk arra, hogy néhány dolgot, amit a látó ember a látás segítségével old meg, valahogyan kezeljünk, ez nekik sokszor érthetetlen. Például egy lámpás kereszteződésben mi nem látjuk a lámpát, viszont halljuk, hogy mikor, honnan indulnak el a kocsik. A vak nem a lámpát figyeli, hanem a forgalmat a párhuzamos közlekedés alapján. Ha előtted megy egy autó, akkor nem mehatsz át. Ha viszont elindul melletted az autó, akkor tudod, hogy át tudsz menni párhuzamos átkelésel.

■ Az emberek viszonyulását tekintve százból kilencvenöt odajön hozzám és segít, a maradék nem tud segíteni vagy nem is akar. Sok vak viszont elküldi a segítő embereket, mert vagy rosszabb, ha segítenek, mert azt nem szakszerűen teszik, vagy a látássérült kellemetlen helyzetben érzi magát például amiatt, hogy magázódjon vagy tegezódjon az őt segítővel, hisz nem látja, hány éves.

■ Az én szemszögemből ezt nem tudom megmondani, ugyanis fénynél nem látok annyira rosszul, nem látszik, hogy gyengénlátó vagyok, nappal teljes értékűen tudok közlekedni. Számomra, amint már említettem is, a sötétben való mozgás a nehézkes. Viszont, ha ki kellene emelnem egy dolgot, akkor azt mondanám, az a legnagyobb probléma, hogy a kívülállók, a látó emberek nem tudják beleképzelni magukat a mi helyzetünkbe, nem látják a probléma súlyosságát, vagy éppen csak nem vesznek róla tudomást, és függetlenítik magukat tőlünk. Pedig nem is gondolnák, hogy egy kis erőfeszítéssel mennyit tudnának segíteni nekünk. Talán több segítő, tájékoztató tévéműsorral lehetne ez ellen tenni.

■ Sokan nem akarják elhinni, hogy egy vak több mindenre képes, mint azt a látó emberek elképzelik. A mi világunk teljesen ugyanolyan, mint a látó embereké; mi is rendelkezünk tehetséggel, mi is kiemelkedünk dolgokban, nekünk is vannak nehézségeink és örömeink, és mi is érzünk, hallunk és látunk is, csak máshogy, mint a többi ember. Semmivel nem vagyunk kevesebbek, mint a többi ember, csak másmilyen életet élünk. Ennyi a titok kulcsa. Az emberek segítőkészségéről nem nagyon tudok nyilatkozni, mert a párom sokkal jobban lát, mint én, és ő nekem mindenben tud segíteni. Szinte mindenhova együtt megyünk, ha kimegyünk az iskolából.

■ A problémát abban látom, hogy nem tudják, hogyan álljanak hozzánk, hogyan szólítsanak meg. Csak értetlenül néznek – gondolom én – és nem tesznek semmit. Ez valószínű, hogy abból is adódik, hogy bizony nem kezel minket természetesen a társadalom. Ha kicsi koruktól az lenne a megszokott, hogy másmilyen emberek is vannak, akkor nem lenne ilyen probléma.

– *Miként vélekedik az épületek, középületek, közutak akadálymentesítettségéről?*

■ Olyan, hogy teljes akadálymentesítés, szinte sehol nincsen. Teljes akadálymentesítésről csak és kizárólag akkor beszélhetünk, ha a fogyatékossgal élő ember segítő nélkül is elboldogul. Mi ehhez a rossz környezethez próbálunk alkalmazkodni, mert nincs más választásunk.

■ Az épületek általában nincsenek akadálymentesítve, de még a középületek sem. Például ha megyek egy bankba, hangjelzéssel jelzik, hogy épp melyik sorszámú ügyfél következik, de nekünk az semmit sem jelent, mert nem látjuk a számot.

■ Nem olyan jó, de nem is olyan rossz. Talán azért mondom ezt, mert már megszoktam a kialakult helyzetet. Úgy vélem, a közösségi tereket úgy kellene kialakítani, hogy ránk is tekintettel vannak, mert nagy szükségünk lenne rá... De amint látjuk, csak nagyon kevés helyen van beszélő lámpa vagy a gyalogátkelést segítő, érdes felületű burkolat.

■ Halad az akadálymentesítés, egyre jobban, de még mindig nem eléggé. Egy szóval ki lehetne fejezni: kevés. A legnagyobb gondot azonban nem ez okozza számomra, hanem a vásárlás. A boltokban semmire, de tényleg semmire nincs ráírva Braille-írással, hogy mi is az. Így segítség nélkül boltban nem is tudunk vásárolni. A ruhavásárlás más kérdés, mert ott az anyagról meg tudom állapítani, hogy milyen, arról meg, hogy hogyan áll, megkérdezek valakit. Gondoljon bele, hányszor fordul meg egy héten élelmiszerboltban? Milyen rossz lenne, ha nem tudna órákig nézelődni, olvasgatni a termékleírásokat, nem látna semmit, és mindig azon kellene gondolkodnia, hogy kitől kérjen segítséget.

– *Érte-e már atrocitás vagy hátrányos megkülönböztetés a látássérülése miatt?*

■ Számtalanszor ért már, sajnos ezt meg kell tanulnunk kezelni. Amikor munkát vállaltam az iskola mellett, a fizetésnél sajnos nem annyit kaptam, mint amennyit megbeszéltünk. Kihasználtak, és kihasználták a fogyatékossgomat is, hogy nem látom, mennyi pénzt adnak át. Csak éppen arra nem számítottak, hogy én éreztem és tudtam ezt, attól függetlenül, hogy nem látok. Ugyanezt átéltem már sokszor boltban, hogy nem annyit adtak vissza, mint kellett volna.

– Minden nap ér ilyen, egy egyszerű bevásárlásnál is, hiszen nem tudjuk elolvasni, mi az, amit a kezünkbe veszünk. A környezet nem alkalmazkodik hozzánk, ezért nekünk kell alkalmazkodni. Van olyan viszont, amihez nem lehet, mert szándékos megkülönböztetés, ilyen volt számomra a középiskola, amikor mindegy egyes nap éreztem, hogy más vagyok, kevesebb vagyok, mint a többiek.

– *Hogyan alakultak a közoktatásban eltöltött évei, szegregált vagy integrált intézményben tanult? Mit gondol a jó tanárról? A gyermekét hova íratná, ha látássérült lenne?*

■ Nálunk csak látássérültek tanulnak. Első évfolyamon írástanulás van, az igazi ismeretsajátítás csak nyolc évesen kezdődik el. A nyolc évfolyam elvégzését követően itt lehet maradni szakiskolában, tizenegyedikről pedig szakmát lehet tanulni. Én most számítógépes-adatrögzítői szakmát tanulok, emellett pedig dolgozgatok néha, számítógépeket szerelek szét, rakok össze, kérésre.

Maga az intézmény nagyon otthonos és gyerekcentrikus, jó közösség alakult ki az évek folyamán. Minden tekintetben akadálymentesített. Az itt dolgozó pedagógusokról nagyon jó véleménnyel vagyok, rengeteg energiát fektetnek bele a mi oktatásunkba, épp ezért sokkal többet érdemelnének, mint amennyit kapnak. Ők tényleg azért dolgoznak, hogy nekünk jó legyen.

A monotonitás az, ami teljesen megöli a tudásvágyat és az érdeklődést, akármiről is legyen szó. Így van ez a tanításnál is. Nem jó, ha a tanár felolvas, hanem az a jó, ha kombinálja a beszélgetést az új ismeret közlésével. Ami viszont a legfontosabb, hogy emberközeli legyen, mert akkor lesz hiteles, és akkor tudunk bizalommal fordulni hozzá.

Látássérült gyermekemnek egyértelműen a szegregált iskolát választanám. Ugyan nem volt részem még integrált oktatásban, de más látássérültek tapasztalataira alapozva gondolom így, továbbá azokra a jó élményekre gondolva, amiket én itt átéltem. Én mindig is egy makacs, nehezen kezelhető gyerek voltam, de itt tudták, hogyan kell bánni velem, akár a természetem, akár a látássérülésem miatt.

Nekem nem lenne jó az integrált oktatás, én megszoktam már azt a bánásmódot, amit itt kapunk. Integrált oktatás során a tanárok kevésbé tolerálják azt, hogy mi mások vagyunk, a diáktársakról már nem is beszélve. Ez pedig hátráltat mindenkit, ami nem válik senkinek sem a hasznára.

■ Az általános iskolát szegregált iskolában végeztem, ahova csak látássérült gyerekek jártak. Erre az időszakra szívesen emlékszem vissza. A középiskolát viszont egy sérültekkel is foglalkozó integrált szakiskolában töltöttem, amiről az emlékeim sajnos nem pozitívak. Főleg a tanárokkal volt probléma, nem tudták elfogadni, hogy én látássérült vagyok. Mire összeraktam a segédeszközöket, addigra eltelt az óra fele. Tisztelet a kivételnek, mert azért volt olyan, aki vállalta, hogy otthon külön begépelje, kinagyítsa a szöveget nekem, de a többség úgy viselkedett, mintha ott se lennék. Semmiben nem segítettek, az osztálytársak sem, még a tanulni való szöveg felolvasását sem vállalták.

Volt olyan is, akinek a hozzáállása talán életem végéig végig fog kísérni. Egy angolóra alkalmával nem tudtam olyan gyorsan megoldani a feladatot, mint a többiek, és hallottam, amint a tanár odasúgta egyik diáktársamnak, hogy „látod, ezt is el kell viselni”. Ezzel nálam betelt a pohár, és egy év után otthagytam az iskolát. Azóta szegregált felnőttképzésben tanulok. Itt tudok haladni, tudok tanulni, mindenben segítenek, hogy le tudjuk tenni az érettségit.

Talpmasszörnek tanulok, és reménykedem, hogy talán el fogok tudni helyezkedni. Reggel 4 órától 6.20-ig buszsofőröknek masszírozom a talpát, hogy fel legyenek készülve majd a későbbi tényleges munkába állásra, hisz gyakorlati lehetőségem ezen kívül máshol nincsen. Pénzt nem fogadok el, ha hívnak, rögtön megyek, ez számomra tapasztalatszerzés, tudásfrissítés miatt fontos.

A jó tanár elfogadó és segítőkész. A legfontosabb szerintem a sérültekkel való foglalkozás terén, hogy ne csak azért legyen kedves, mert azt mondták neki, hanem belülről fakadjon. Mi ugyan nem látunk, de ugyanúgy érzünk. Ez sokat jelenthet abban, hogy szeressünk iskolába járni, tanulni, továbbtanulni és legyen jövőképünk.

A gyermekemet, ha látássérült lenne, szegregált iskolába íratnám be, ahol a neki megfelelő bánásmódot és oktatást kapná. Én a saját példámon láttam, hogy milyen törést okozhat egy gyermekben, ha nem olyan helyen tölti a napjainak a nagy részét, ahol megbecsülik és motiválják. Viszont kétszer is meggondolnám, hogy vállaljak-e gyereket, ha tudnám, hogy ilyen problémával küszködne, mint én. Talán azért gondolom így, mert megtapasztaltam kisebb koromban, milyen látni, milyen az az élet, amikor máson kell aggodni, nem a látássérülésből adódó problémák megoldásain.

■ Először egy integrált általános iskolában tanultam, majd átkerültem egy szegregált intézménybe, ahol csak vak és gyengénlátó gyerekek voltak. Ezután egy integrált szakközépiskolába kerültem, ahol irodai asszisztens szakmát tanultam. Sajnos ott nem segítettek nekem semmiben, nem voltak adottak a feltételek egy látássérült tanuló oktatására, ez nagyon lassította, akadályozta a tanulásomat. Jelenleg szegregált felnőttképzésben tanulok, készülök az érettségre. Nagyon szeretek ide járni, habár eleinte furcsa volt, hogy más a légkör, mint az integrált középiskolában. Itt az osztálytársakkal sincsen probléma, a másik helyen állandó jelleggel csúfoltak, ami nem kevésszer okozott lelki problémát. Itt sokkal könnyebben tanulok, egyedül az angol nyelv tanulása okoz gondot, azt sokkal jobb szintre szeretném fejleszteni.

Ha a gyermekem látássérült lenne, akkor szegregált intézménybe íratnám be. A szegregált általános iskola után nagyon nehéz volt az integrált intézmény. Nehéz volt megszokni a kisebb betűt, beilleszkedni, egy idő után a csúfolás és a nehézségek már nem is jelentettek újdonságot, egyik fülelembe, másikon kimentek a rosszalló megjegyzések, hiszen aki valamiért más, azt mindig szeretik kritizálni, kiközösíteni. Mindenhol van olyan ember, aki majd a kakukktojás lesz, függetlenül attól, hogy látó vagy nem látó. Ilyen az ember.

■ A kezdetek kezdetén látó iskolába jártam, de ott rengeteg probléma volt, és amikor már nem bírtam megbirkózni velük, akkor kerültem ide, ezt az iskolát ajánlották. Ide sokkal jobban szeretek járni, nem piszkálnak, a tanárok nagyon jól felkészültek és jól tudnak

magyarázni. A másik helyen rengeteg atrocitás ért, kirekesztettnek éreztem magam mind a diákok, mind a tanárok részéről, mert sosem kaptam segítséget. Gépíró-szövegszerkesztőnek tanultam. Nem nagyították ki a kért szövegeket, de még fénymásolni sem tudtam őket, mert nem is adták oda. Meg lehetett volna oldani, de nem akarták. Itt viszont nagyon könnyen befogadtak, hamar lett barátom, és úgy érzem, hogy itt csak fejlődök. Igaz, más tanulókat, mint amit elkezdtem, szőnyegszővést, de nem adtam fel a többi álmodmat sem. Nagy segítség továbbá az is, hogy csak hatan vagyunk egy osztályban, négyen vakok és ketten gyengénlátók, így sokkal nagyobb az egy emberre jutó figyelem. Fejlődni igazán pedig csak így lehet. Ha nekem lenne egy látássérült gyermekem, akkor biztosan szegregált intézménybe íratnám be. Sosem hagynám, hogy úgy bántsák, ahogyan engem bántottak.

■ Az iskolába a szüleim írtattak be, előtte látó iskolába jártam nyolc évig, meg egy kis időt a gyengénlátók iskolájába, majd ide kerültem. Most szővést tanulok, arra szakosodtam, egy év múlva fogok végezni. Az iskolában lehetőség van a tehetség kibontakoztatására is valamilyen szinten, és mi ezt komolyan is vesszük. Szintetizátorozni és énekelni is nagyon szeretek, énekkarra is járok, ha úgy alakulna az életem, akkor biztosan énekesnő lennék. Így valószínűleg a Hermina 21.-ben³ fogok majd élni, ha itt végzek, és ott is fogok dolgozni.

Az iskolát minden kérdés nélkül ajánlanám. Én megtapasztaltam már az oktatás más formáját is, itt az integráltra gondolok, de onnan eljöttem, és még a gyengénlátók iskolájából is elkerültem ide, holott az már kicsit speciálisabb iskola. Itt nagyon jó a közösség, lehet ezzel a kérdéssel kicsit elfogult vagyok, hiszen itt ismerkedtem meg a párommal is. Igaz, barátom nincsen, de sok a jó ismerős. A tanárok felkészültek és csak ránk figyelnek. Ezt az iskolát az összes többinél jobban szeretem, mert itt be lehet illeszkedni, ami nekem még itt is nagyon nehezen ment, mert elég csöndes típus vagyok, másrészt pedig nagyon nehezen fogadok a bizalmamba valakit, ahhoz nagyon jól ki kell ismernem őt.

■ Amikor elvesztettem a látásomat, a Braille-írótáblán nagyon-nagyon nehezen tanultam meg írni. Olyan Braille-ABC volt, hogy felül a sima „a” betű, alatta meg a Braille változata. Minden betűre emlékszem. Nagy akarat erő kellett hozzá, de sikerült. Először integrált iskolába jártam, most szegregáltba járok. Itt gyakorlatilag ugyanazt tanulom, természetesen a rajzot kivéve, ahelyett technika óra van. A rehabilitációs órák délután vannak, a szakkör és a közlekedési óra is. Az érdekes lehetne egy látó ember számára is. Van egy tanárunk, akivel mindig végigjárunk egy adott utat. Tüzetesen végigbeszélünk mindent, és sok-sok alkalom után már kívülről tudjuk a lámpaváltásokat, hogy hol vannak kiálló kövek, melyik kereszteződésben van beszélő lámpa, vagy éppen mikor kell rálépni a mozgólépcsőre az aluljáróban. Miután ezerszer végigmentünk az útszakaszon, következik a vizsga. Ekkor szinte mindig történik valami nagyon vicces eset, vagy adódik valami váratlan dolog, például valaki segíteni szeretne, azt pedig ilyenkor nem nagyon

vehetjük igénybe. Nekem nem volt rossz élmény az integrált iskola sem, mert nem bántottak, de egy idő után már nehézséget okozott abban a környezetben maradni.

Ha gyengénlátó vagy vak gyerekem lenne, akkor ide íratnám be, mert az oktatás nagyon jó, a tanárok felkészültek, segítőkészek.

■ Szegregált intézményben végeztem az általános iskolát. Utána elkezdtem a szakközépiskolát, ami integrált volt, de nagyon hamar rá kellett jönnöm, hogy fejlődni, tanulni ott nem fogok. Ott nem érettségiztem volna le. Nem fogadtak el, kinéztek, hogy csöndes és szorgalmas vagyok, nem vagyok bulizós, nem veszem fel a mai vagány stílust, amilyenek a velem egykorúak. Lelkileg nagyon megterhelő dolgok történtek ott, egyszer az osztályfőnököm azt mondta, hogy kötélből vannak az idegeim, annyi mindent elviselek. Voltak köztünk gyengénlátók, de mivel gyorsabban tudtak írni nálam, még ők is kiközösítettek. Minden rossz jelzöt megkaptam, csúnya, vaksi, ronda, ezt nagyon nehéz volt feldolgozni. A tanárok szerencsére jól viszonyultak hozzám, próbáltak igyekezni, hogy tudjak velük haladni, kinagyították az anyagot, egyedül ennyit tudtak segíteni. Annyit profitáltam ebből, hogy az irodai asszisztens szakmám már megvan. A Fehér Bot Alapítvány⁴ teljesen más, itt ki tudok bontakozni, ott nem tudtam kinyílni, hiába is szerettem volna.

Ha volna látássérült gyermekem, inkább szegregált iskolába íratnám, mert nem szeretném kitenni annak, amit én már átéltem.

– *Van-e valami, amivel szívesen foglalkozna, miután befejezte a tanulmányait? A jövőt tekintve, milyen elképzelései vannak?*

■ Nagyon szívesen sportolnék komolyabban, de sajnos a lehetőségek és a feltételek nem adottak hozzá. Itt az iskolában sportolunk ugyan, de ez nem elég ahhoz, hogy előképzettséget adjon bármilyen sportághoz is. Én csörgőlabdázok, és egyszer volt is egy nagy lehetőségem, hogy világbajnokságra jussak ki, de kettétört az álmom, nem sikerült.

■ Látássérültként nem válogathatok a szakmákban, mint egy látó. Németországban például le van védve a masszőr szakma, mert tudják, nekünk nem sok választási lehetőségünk van. Sajnos ebben a gazdasági helyzetben az emberek nem mérlegelik azt, hogy esetleg elvesznek egy helyet a látássérültektől, fogyatékkal élőkötől. Nem is az ő feladatuk ennek a megoldása. Meg kellene nézni, hogy egy látássérült mit tud megcsinálni, és behatárolni, hogy erre a munkára 95%-ban csak sérült embert lehet felvenni. Ne zárják ki teljesen a szakmából a látó embereket sem, de adjanak lehetőséget nekünk is.

■ Hajdúböszörményben, az óvónőképzőben szeretnék majd továbbtanulni. Ez a fő célom, azonban pszichológus, csecsemőgondozó, masszőr, gyógymasszőr is szívesen lennék.

4 Fehér Bot Alapítvány: 1996-ban létrejött civil szervezet, célja a vakok és gyengénlátók, illetőleg más fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációjának, esélyegyenlőségének elősegítése, valamint lakóhelyi rehabilitációjának és művelődésének támogatása. (<http://www.feherbot.hu>)

Nagyon szerettem volna fodrász is lenni vagy kozmetikus, de arra sajnos a szemem miatt nincsen lehetőségem. Nem keserített el, meg kell tanulni azzal a lehetőséggel élni, amink van, nem pedig arra gondolni, amink lehetne.

- Még nincsenek teljesen kiforrott elképzeléseim, de most nagy vágyam, hogy óvodai dadus legyek, esetleg pszichiáter, mindenképpen olyan valaki, aki segít másokon. Ehhez ugyan még sokat kellene tanulni. A továbbtanuláson gondolkodom, de félek tőle. Nem tudom, hogyan menne a tanulás, mert itt kitűnő vagyok, de azért egy gimnázium már más világ. Sokat segít nekünk ilyen tekintetben a Szempont Alapítvány, tanácsot adnak a továbbtanulással kapcsolatban az „Első lépés” program keretén belül. Megtanítják azt, ami az önálló élethez kell, és van lehetőség pályaeorientációs tanácsadásra is járni.

- Nagyon szeretnék az itteni tanulmányaim után gimnáziumba menni, de ahhoz nagyon jól kellene tanulni, több odafigyelés kéne. Járok hangképző tanárhoz, nagyon szeretnék énekes is lenni. Ha ezek esetleg nem sikerülnének, akkor szövéssel foglalkozom. Nem ez az álmom, de valamiből meg kell élni, mert önálló életet szeretnék.

- Nem tudom még egyelőre megítélni, hogy milyen lesz akkor a helyzetem, amikor majd odakerülök. Most van egy szakmám, ez a szövés, de azon mindenképpen elgondolkoznék, hogy esetleg beiratkozzam valami számítástechnikával foglalkozó szakkörbe. Hallás után tanultam egy ideig németet, de nem tetszett, így az angolt szeretném megtanulni. Elhelyezkedési lehetőségem a Főkefénél lenne, de nem az az álmom.

- Szeretem az irodai asszisztens szakmámat, szeretnék ezen a területen elhelyezkedni. Itt a Fehér Botnál lehetőség van pályaeorientációs tanácsadásra is, és ha leérettségiztem, élni fogok a lehetőséggel és kérek segítséget. Érettségizni mindenképpen szeretnék, mert ez a szakma érettségi nélkül mit sem ér.

– *Ha lenne rá módja, mit üzenne a látó embereknek?*

- Nagy dolgokat és nagy gondolatokat nem, csak annyit, hogy tekintsenek minket is ugyanolyannak, mint bárki mást. A legnagyobb probléma az általánosítás, hogy ha az egyik vak ilyen vagy olyan, akkor azt ráragasztják a másokra is. Pedig mi is olyanok vagyunk, mint a látó emberek: mindannyian mások, más személyiséggel.

- Csak egy szót: elfogadás.

- Egy mondatot: Te is járhatsz még így. Épp ezért jól meg kell gondolni, hogy mit tesz az ember és mit nem.

- Egy kis segítséggel sokkal élhetőbb lenne az életünk.
- Ha találkoznak látássérült emberekkel, tegyenek egy próbát. Ismerjék meg őket, próbáljanak beilleszkedni a társaságukba, és akkor meglátják, hogy ők is képesek nagy dolgokra. Ők is lehetnek a látó emberek számára igaz barátok, vagy akkor, amikor egyedül vannak, jó társaik lehetnek, akik fölhúzzák őket a mélyből.
- Akármilyen érzéseik vannak a vakokkal szemben, a pozitív hozzáállás a legfontosabb, az érdektelenség a legrosszabb.



Jelenet a Nézőművészeti KFT: *Vakság* című előadásából



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 újabb két dolgozatát közöljük: Kurucz Orsolya Ágnes gyakornok és Török Balázs mentor tanulmányait.

Kurucz Orsolya Ágnes

Nemzeti szakképzési rendszerek az uniós irányelvek tükrében

ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt évtizedben az Európai Unió oktatáspolitikájában egyre hangsúlyosabban jelentek meg a szakképzés fejlesztését célzó reformok. A koppenhágai nyilatkozattal kezdődő folyamat legfőbb prioritásai az európai szakoktatás és szakképzés teljesítményének, minőségének és vonzerejének javítása, továbbá olyan oktatási formák kialakítása, amelyek megkönnyítik és felgyorsítják a fiatalok munkaerő-piaci átmenetét. Ennek érdekében az unió tagországaiiban maximalizálni kell a munkaalapú tanulást – a tanulószerveződéses gyakorlati képzés keretein belül –, együttműködve a szakképzési intézményekkel, a szociális partnerekkel és a szakképzési szolgáltatókkal, vállalatokkal. A tanulmány Csehország, Észtország és Lettország vonatkozásában vizsgálja, hogy ezen országok milyen módon építik be az uniós irányelveket a nemzeti szintű szakképzés-fejlesztési politikába, kiemelt figyelmet fordítva a gyakorlati képzés jellegére. A vizsgált országok mindegyikében elérhető a munkaalapú, gyakorlati oktatás, azonban a szervezés tekintetében már eltérések tapasztalhatóak. Csehországban – a tanulószerveződés intézményének hiánya miatt – minden esetben az iskola szervezésében valósul meg a vállalati keretek között szervezett gyakorlat. Ezzel szemben Észtország és Lettország esetében nem csupán létezik a tanulószerveződéses gyakorlati képzés, hanem számos, ezt a fajta programot támogató reform, intézkedés született az elmúlt években.

Kulcsszavak: szakképzés, uniós szakképzés-fejlesztési politika, gyakorlati képzés, Csehország, Észtország, Lettország, nemzeti szakképzési rendszerek, tanulószerveződés

Bevezetés

A tanulmány az Európai Unió szakképzésfejlesztéssel kapcsolatos célkitűzéseinek, oktatáspolitikai irányelveinek tükrében kívánja vizsgálni három tagország szakképzését, különös figyelmet fordítva a gyakorlati képzés formáira. Az elemzés fókuszába olyan országok kerültek, amelyek az 1990-es évek során nyerték vissza nemzeti függetlenségüket, és így bizonyos értelemben új köztársaságként definiálhatóak. A mintába Csehország, Észtország és Lettország került. A szakképzéspolitika elemzésén felül a tanulmány röviden bemutatja a vizsgált országok közoktatási rendszerét és a szakképzés fejlesztését célzó reformokat.

Az Európai Unió szakképzésfejlesztési irányelvei

A koppenhágai nyilatkozattal (*Európai Bizottság, 2002*) megkezdődött a szakképzés terén a megerősített európai együttműködés folyamata. A koppenhágai folyamat prioritásai közé tartozik az európai szakoktatás és szakképzés teljesítményének, minőségének és vonzerejének javítása, a szakképzési lehetőségek kihasználásának ösztönzése az egész életen át tartó tanulás keretein belül. A 2002-ben megkezdett együttműködés folytonosságát a maastrichti, helsinki, bordeaux-i, és a legutóbbi, 2010-ben aláírt bruges-i közlemény (*Európai Bizottság, 2010*) biztosítja. Az Európai Unió Tanácsa kiemelt figyelmet fordít a fiatal generációk jövőjére, mint olyan tényezőre, amely nagyban befolyásolja az Európai Unió társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődését egyaránt. A 2008 óta tartó gazdasági és pénzügyi krízis különösen hátrányosan érintette a fiatalok munkavállalókat. A Tanács következtetései felhívják a figyelmet arra is, hogy számos fiatal néz szembe azzal a kihívással, amit az oktatásból a munka világába való átmenet jelent. A munkaerő-kereslet oldaláról elvárt készségeknek, képességeknek sok esetben nem felel meg az a tudásszint, amivel a kínálati oldalon megjelenő, munkaerőpiacra frissen belépő fiatalok rendelkeznek. Különösen a munkahelyi tapasztalat hiánya gátolja meg a gyors elhelyezkedést. A tagországok felelőssége olyan reformok kidolgozása és alkalmazása, amelyek hozzájárulnak az oktatási és képzési rendszer minőségi javulásához, a szakképzés és egyéb munkahely alapú oktatási formák fejlesztésével könnyítve és felgyorsítva a fiatalok munkaerő-piaci átmenetét (*Európai Bizottság, 2008*). Ez a célkitűzés olyan politikai irányelveket és intézkedéseket feltételez, amelyek egyfelől támogatják a munkavállaláshoz elengedhetetlen készségek, képességek fejlesztését, olyan képzési sémákat generálnak, amelyek áthidalják a szakadékot az iskolai oktatás és a munkaerő-piaci elvárások között, másfelől szociális védőhálót nyújtanak a fiatal munkanélküliek számára. Ezen problémák leküzdésében jelentős szerepet játszhatnak a tanuló-szerződéses gyakorlati programok. Erre utal a bruges-i közlemény, amely kimondja, hogy a munka alapú tanulás fontos szerepet játszik az egyén foglalkoztathatóságának fejlesztésében. Egy jól működő szakképzési rendszer, amely lehetővé teszi az ilyen jellegű tanulást, hatékonyan járul hozzá a társadalmi kohézióhoz. A rövid távú stratégiai

célkitűzéseknek megfelelően a 2011 és 2014 közötti időszakban a tagállamoknak egy, a szülők és diákok számára egyaránt vonzó és korszerű szakképzési rendszert kell kidolgozniuk, s olyan tevékenységeket szükséges támogatni, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatalok már a kötelező oktatás időtartama alatt megismerkedhessenek a különböző szakmákkal. A kormányoknak a szociális partnerekkel és a szakképzési szolgáltatókkal együttműködve intézkedéseket kell hozniuk, amelyek maximalizálják a munka alapú tanulást – beleértve a tanulószerveződéses gyakorlati képzést –, továbbá hozzájárulnak a szakképzési intézmények és vállalatok közötti együttműködés megteremtéséhez (Európai Bizottság, 2012).

Az idén Lipszében megrendezésre kerülő WorldSkills versenyen jelentette be az oktatásügyért, a kultúráért, a többnyelvűségért és az ifjúságpolitikaért felelős biztos, valamint a foglalkoztatásért, a szociális ügyekért és a társadalmi befogadásért felelős kollégája a Tanulószerveződéses gyakorlati képzés Európai Szövetségét (European Alliance for Apprenticeships) (Európai Bizottság, 02/07/2013). A szövetség célja a fiatalkori munkanélküliség visszaszorítása. A tanulószerveződéses gyakorlati képzés minőségének javítása, továbbá széles körű partnerségek kialakítása az EU tagállamai között, és az egyes tagállamokon belül, egyaránt hatékonyan járulhat hozzá ennek a célnak az eléréséhez a szövetség tagjai szerint.

Általánosságban elmondható, hogy az unió tagállamai igen sokszínűek a szakképzési rendszerek tekintetében, a tanulószerveződéses gyakorlati képzés tényleges formája és minősége is jelentősen változik a különböző tagállamok esetében. Jelenleg nincsen egy érvényes, egységes és minden szereplő által elfogadott definíció sem a tanulószerveződéses gyakorlati képzés (apprenticeship) meghatározására. Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) értelmezésében egy olyan szisztematikus, hosszú távú képzés, amelynek helyszíne váltakozik a munkahely és az oktatási intézmény vagy képző központ között. A gyakornok (tanuló) szerveződéses viszonyban áll a munkáltatóval, akitől díjazásban részesül (bér vagy juttatás). A munkaadó felelősséget vállal azért, hogy a képzés elvégzése egy adott szakma gyakorlására jogosít fel (CEDEFOP, 2008).

Az Eurostat a következő operatív meghatározást használja: a tanulószerveződéses gyakorlati képzés a formális oktatás egy adott szakképzési programjának teljesítését teszi lehetővé. A tanulóidő váltakozik – heti, havi vagy éves alapon – a szakmai gyakorlati képzést megvalósító munkahelyi, és az általános/szakmai elméleti képzésnek helyet adó iskolai képzés között. A gyakorlati képzés feltételei szerveződésben vagy együttműködési megállapodásban vannak rögzítve. Az utóbbi esetben a képző és a tanuló között az oktatási intézmény közvetítő szerepet tölt be. A képzés időtartama minimum hat hónap, maximum hat év, amelynek során a fiatal díjazásban részesül (bér vagy juttatás).

Különbség a két definíció között az oktatási intézmény szerepét illetően fogalmazható meg, az Eurostat által használt meghatározás kevésbé specifikált, hiszen egyéni választás kérdése, hogy tanulószerveződéses vagy együttműködési megállapodás születik a felek között.

Nemzeti szintű szakképzési rendszerek

Csehország

Az iskolai rendszerben megvalósuló szakképzésért nemzeti szinten az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium felelős. A minisztérium kulcsszerepet tölt be a nemzeti oktatási stratégia kidolgozásában, a tantervfejlesztésben, biztosítja a minőségi oktatást, különös tekintettel az alapvető stratégiai célokra és oktatási tartalmakra, továbbá koordinálja a finanszírozást. Regionális szinten döntési jogkörrel rendelkeznek az oktatáspolitikai kérdésekben a regionális közgyűlések. Felelősek többek között a keretszámok és az oktatás finanszírozásának regionális szintű meghatározásáért. Az intézmények nagyfokú autonómiával rendelkeznek, az iskolaigazgatók döntési szabadsága szignifikáns. Felelősek az iskola tantervének kidolgozásában és implementálásában, aminek igazodnia kell a nemzeti tantervhez. A társadalmi partnerek részt vesznek a szakképzési célok és tartalmak kidolgozásában.

A normál esetben 6-tól 15 éves korig tartó kötelező oktatás magába foglalja az alapfokú és alsó középfokú oktatást. A szakképzés – néhány kivételtől eltekintve – felső középfokú, illetve felsőfokú (ISCED 2C-5) szinten folyik.

Az alsó középfokon folyó szakképző programok (ISCED 2C) elsősorban olyan diákokat céloznak meg, akik tanulási nehézségekkel küzdenek (értelmi fogyatékos vagy hátrányos helyzetű tanulók). Ezek az 1-2 éves programok a diákok alapvető kezűgyességét fejlesztik. Elvégzésükkel a fiatal jogosult egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elvégzésére, a szolgáltató vagy a termelő szektorban. Ilyen jellegű oktatás középfokú szakképző iskolában vagy gyakorlati iskolában érhető el a diákok számára. A gyakorlati iskolák kifejezetten hátrányos helyzetű diákok oktatására specializálódtak, és elvégzésük nem biztosít szakképzettséget.

A felső középfokú oktatásban való részvétel feltétele a kötelező oktatás, továbbá az intézményenként eltérő felvételi vizsga teljesítése. Az érettségit nem adó szakképző intézmények azonban többnyire nem szerveznek felvételi vizsgát. Csehország azon kevés európai uniós tagállamok közé tartozik, ahol nem létezik a tanulószerveződéses gyakorlati oktatás intézménye. Ennek ellenére a szakképzés tartalmaz munkahelyi és gyakorlati képzést.

Felső középfokon kétféle képzési program érhető el a diákok számára. Választhatnak egy hároméves, érettségit nem adó szakképzés (ISCED 3C), illetve egy négyéves technikus képzés (ISCED 3A) között, ami érettségit ad és feljogosít a felsőoktatásba való belépésre.

A hároméves szakképzést a szakképző intézmények biztosítják. A képzés végén a diákok tanoncbizonyítványt kapnak, amivel kiléphetnek a munkaerőpiacra, de választhatnak egy kétéves, érettségit adó továbbképzést (ISCED 4A) is. A tanterv tartalmaz közismereti és szakmai tárgyakat egyaránt, továbbá gyakorlati képzést. A hároméves képzés során ezek a következőképpen oszlanak el: 30–35% általános, 20–30% szakmai tárgyak és 35–45% gyakorlati oktatás, amelynek helyszíne speciálisan felszerelt tanműhely vagy képzőhely, illetve a második és harmadik évben jellemzően valós vállalati környezet.

A négyéves technikus képzésnek a műszaki középiskolák adnak helyet. A képzés elvégzése felsőoktatásban történő továbbtanulásra vagy középfokú végzettséget igénylő állás betöltésére jogosít fel. A tanterv részét képezik egyfelől az általános, másrészt a szakmai tárgyak, ami egyaránt tartalmaz gyakorlati feladatokat és műhelymunkát az iskolai és a piaci szereplőknél. Az általános tárgyak százalékos aránya a tantervben függ az adott programtól. Általánosságban 45:55 az arány a szakmai jellegű tárgyak javára. A szakmai gyakorlat hossza összesen hat-nyolc hét, célja, hogy felkészítse a diákot a munkaerőpiacra. A szakmai gyakorlat helyszíne az iskola tanműhelye, ezen felül a diák valós munkatapasztalatot szerezhet cégeknél, vállalkozásoknál. Az iskola feladata megszervezni a szakmai gyakorlatot, a képzés helyszínétől függetlenül (CEDEFOP 2012a).

A szakképzési rendszert érintő legjelentősebb intézkedés az elmúlt években az új záróvizsga bevezetése volt (National Institution of Technical and Vocational Education 2009). Korábban a hároméves szakképzési programok (ISCED 3C) értékelése és szervezése az egyes iskolák felelősségi körébe tartozott. Ez jelentős minőség- és tudásszintbeli eltéréseket eredményezett az ugyanolyan végzettséggel rendelkező tanulók között. Az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium irányításával 2009-ben lépett életbe az az egységes vizsgarendszer, amit a Nemzeti Szakképzési Intézet dolgozott ki. Ez azonban nem kötelező jellegű, az iskolaigazgatók szabadon dönthetnek arról, hogy az évenként aktualizált, standardizált feladatokat alkalmazzák-e záróvizsga során. 2010-ben a diákok 68%-a vizsgázott az új, egységes rendszerben, és az elmúlt két évben ez az arány emelkedett. Ezzel párhuzamosan folyik a felső középfokú szakképzés tantervi reformja nemzeti és intézményi szinten egyaránt.

Észtország

A közoktatási rendszer irányítása az észti parlament felelősségi körébe tartozik. Az Országgyűlés kizárólagos joga meghatározni az oktatási rendszer működésének, felépítésének és fejlesztésének alapelveit. A kormány döntési jogkörébe tartozik a nemzeti stratégia meghatározása és a fejlesztési irányok kijelölése. A felső középfokú és posztszekunder szakképzésre vonatkozó jogi szabályozást a 2006-ban módosított szakképzési törvény tartalmazza. Az alap- és középfokú szakképzés esetében a szakképzési standardok az iránymutatóak. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium közvetlenül felügyeli a Nemzeti alaptanterv kialakítását, felelős az egyéb oktatási programok kidolgozásáért és a vizsgáztatás ellenőrzéséért, továbbá dönt az oktatási intézmények fenntartásáról. A minisztérium Szakképzésért és Felnőttoktatásért Felelős Hivatala koordinálja az oktatáspolitikai döntések előkészítését és végrehajtását.

2012 óta az Innove Közhasznú Alapítvány (Foundation Innove) hatáskörébe tartozik a nemzeti szakképzéshez kapcsolódó tantervek kidolgozása, jegyzékbe vétele és fejlesztése, ez korábban a Nemzeti Vizsgáztatási és Képesítési Központ feladata volt.

Észtországban a tankötelezettség 17 éves korig tart. A kilencéves alapképzés hétéves korban kezdődik. Az alapképzés keretein belül választható az előkészítő szakképzés

(ISCED 2A és 3A), amit az alsó és felső középfokú oktatási és szakképző intézmények közösen szerveznek. A képzés nem ír elő kötelezően teljesítendő tantervet, a hangsúly sokkal inkább a pályaválasztási tanácsadáson van, szabadon választható kurzusokkal kiegészítve. Az oktatási rendszerből lemorzsolódott, alapvégzettséggel nem rendelkező, 17 évesnél idősebb fiatalok számára elérhető továbbá egy egy-kétéves felzárkóztató szakképzés (ISCED 2C). A szakmai gyakorlati oktatás legalább 50%-a vállalkozásoknál kell, hogy megvalósuljon. A képzést követően vagy azzal párhuzamosan lehetőség van az általános végzettség megszerzésére.

A kötelező jellegű nappali oktatás elvégzését követően a diákok több oktatási program közül választhatnak. Egyrésztől dönthetnek egy hároméves, érettségit adó általános középiskolai képzés (ISCED 3A) mellett, ami az egyetemi, főiskolai felvételi lehetőségét nyújtja. Az érettségi vizsgát követően fél év – két és fél év alatt megszerezhető a szakmai végzettség is. Másrésztől választhatják a szintén hároméves középfokú szakképzést (ISCED 3B). A szakképző iskolában tanulók dönthetnek úgy, hogy a középfokú szakképzési tanterven felül egyéni választás alapján közismereti tárgyakat is tanulnak. Ebben az esetben négyéves a képzés időtartama. Végül dönthetnek az alapfokú végzettséghez kötött szakképzés (ISCED 3C) mellett, aminek időtartama fél évtől két évig terjed. A felső középfokú szakképzési programokról általánosságban elmondható, hogy a képzési program egyenlő arányban oszlik meg a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati oktatás között. A szakmai gyakorlat történhet iskolai tanműhelyben, vagy valós munkakörülmények között, azonban a fiatal minden esetben köteles a képzési idő legalább 25%-át vállalati képzőhelyen tölteni (CEDEFOP, 2012b).

Észtországban más európai uniós országokhoz képest relatíve kevesen választják a szakképzést az általános iskola elvégzését követően (Government of Estonia, 2011). Ennek oka nem csupán a diákok egyéni preferenciája, hanem az is, hogy a különböző oktatási programok esetében egymástól független rendszerben tervezik a hallgatói helyeket. A középfokú oktatási programok kapcsán az Oktatási és Kutatási Minisztérium dönt, míg az alapfokú oktatást követő programokról a helyi önkormányzatok. Az államilag finanszírozott felsőoktatási és szakképzési keretszámokról szintén külön döntenek. Megoldást jelenthet a problémára az, hogy a jövőben a hallgatói helyek tervezése a felső középfokú és szakképző programok esetében egy átfogó program keretében fog történni.

A tanulószereződés keretében folytatott gyakorlati képzés viszonylag új kezdeményezés az észt oktatási rendszerben. A programot először egy 2002-ben indított Phare pilot-projekt keretében vezették be (CEDEFOP, 2010), a 2004-2005 közötti időszakban három régióban kísérleti jelleggel alkalmazták. A program célzottan a korai iskolaelhagyókat, lemorzsolódókat, illetve az általános középfokú végzettséggel rendelkező, szakképesítés nélküli fiatalokat vonta be a képzésbe, így segítve a résztvevők (re)integrálását a munkaerőpiacra.

Az Oktatási és Kutatási Minisztérium 2007-es rendelete szerint a szakképzés minden szintjén lehetőség van a tanulószereződéses gyakorlati képzésre, korhatárra való tekintet nélkül. A tanulószereződés keretében folytatott szakképzésbe egyedül ISCED 3C szinten nincsen belépési feltétel. Minden más szinten a jelentkezőnek ISCED 3B szinten kell belépnie. A duális képzés időtartama fél év és egy év között van, ennek kétharmadát fedi le

a vállalkozásoknál eltöltött gyakorlati idő. Ez a képzési program egyre népszerűbb a szakmai gyakorlattal igen, de formális végzettséggel nem rendelkező fiatal felnőttek között. A résztvevők tanuló- és munkaszerződést egyaránt kötnek, ami négy hónap próbaidőt tartalmaz. A vállalati gyakorlati képzés időtartama alatt rendszeres fizetés, míg az iskolában történő képzés ideje alatt tanulmányi támogatás illeti meg a programban részt vevő tanulókat. A tananyagot az iskola és a vállalati képzőhely közösen dolgozza ki, az oktatás mindkét helyszínen kiscsoportos formában – maximum nyolc fő részére – zajlik. A tanuló szakmai fejlődését egy-egy mentor segíti. Az iskola felelőssége, hogy megbizonyosodjon a külső képzőhely alkalmasságáról. Az alkalmasságot egy külső szakértő állapítja meg, a pozitív elbírálást követően háromoldalú egyezség jön létre az iskola, a vállalat és a tanuló között. A gazdasági krízis hatására azonban évről évre egyre kevesebb cég vállalkozik a gyakorlati képzésre. A probléma megoldására számos iskola alakított ki saját műhelyt vagy tanbolyt. Ez egyfelől megoldást nyújt a diákok gyakorlati képzésére, másfelől az intézmények pluszbevételhez juthatnak.

Lettország

A lett oktatási rendszer három szintje különböztethető meg: nemzeti, községi és intézményi (*Euro Guidance*, 2007). Nemzeti szinten döntési jogkörrel rendelkezik a Parlament, a Minisztertanács és az Oktatási és Tudományos Minisztérium. A minisztérium mint vezető közigazgatási intézmény, felelős az oktatáspolitikai és fejlesztésstratégiai döntések koordinálásáért és végrehajtásáért, az ágazatra vonatkozó jogszabályok implementálásáért és a szakpolitikai fejlesztési irányok kijelöléséért. Az önkormányzatok felelősek a közigazgatási területükön található óvodai, általános és középfokú oktatási intézmények ellenőrzéséért, továbbá hozzájárulnak ezen intézmények fenntartási költségeinek finanszírozásához. Az önkormányzatok keretein belül működő Oktatási Tanácsok látják el az oktatással, oktatásszervezéssel kapcsolatos feladatokat.

A szakképzési törvény (1999) alapján elkülöníthető az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú szakképzés. A szakképző programok túlnyomó többsége iskolai oktatás keretében történik, kiegészítve iskolai tanműhelyben és vállalatoknál töltött gyakorlati képzéssel. A Minisztertanács rendelete alapján a szakképzésben tanulóknak kötelező részt venniük munkahelyi környezetben történő gyakorlati oktatásban (*Maslo*, 2011).

Az országban a tankötelezettség 5-től 16 éves korig tart. Az öt-hatéves gyerekeknek 2002. szeptember 1. óta kötelező részt venniük az iskola előtti kétéves képzésben. Az előkészítő oktatási programok megvalósítása történhet kifejezetten előkészítő oktatást végző intézményben, általános iskolai keretek között speciális felkészítő osztályokban, illetve óvodában. Ezt követi egy szintén kötelező kilencéves alapképzés, ami záróvizsgával végződik. A vizsga sikeres teljesítése feljogosít a felső középfokon való továbbtanulásra.

Azok a diákok, akik nem tudták teljesíteni valamennyi kötelező tantárgyat és/vagy a záróvizsgát, iskolai jelentést kapnak, ami alapfokú szakiskolai képzésre jogosít (ISCED 2A, 2C). A hároméves képzés megkezdésének feltétele a betöltött tizenötödik életév, továbbá hét elvégzett tanév az általános képzésben.

Felső középfokon a diákok választhatnak a szakképző programok, a szakközépiskola és a gimnázium között. Minden esetben feltétel az alapfokú képzés teljesítése. A két-hároméves szakképző programok (ISCED 3C) elvégzését követően a diákok szakképesítést kapnak, és kiléphetnek a munkaerőpiacra. A gyakorlati képzés a teljes képzési idő 65%-át teszi ki, a képzés történhet iskolai tanműhelyben vagy külső képzőhelyen, vállalatoknál. A felsőoktatásban való részvételhez szükséges egy felzárkóztató évfolyam elvégzése, ami érettségi vizsgával zárul.

A szakközépiskolai képzés (ISCED 3A, 3B) hossza négy év, elvégzését követően a diákok továbbtanulhatnak a felsőoktatásban, vagy kiléphetnek a munkaerőpiacra. Az elméleti és a gyakorlati oktatás 50-50%-ban oszlik meg a képzés során. Azok a szakközépiskolai végzettséget szerzett fiatalok, akik a szakmai tudás és készségek továbbfejlesztését tűzték ki célul, dönthetnek egy – a hazai gyakorlattól eltérően –, a felső középfokú képzési szinthez tartozó „poszt-szekunder”, nem felsőfokú szakképesítés megszerzésére. A főleg 18–20 éveseket célzó programok esetében az iskolai oktatás és munkaalapú tanulás 35:65%-os arányban oszlik meg (CEDEFOP 2012c).

Lettorszáiban működik a tanulószerveződéses gyakorlati képzés rendszere, azonban ez a fajta szakképzési program kívül esik az iskolarendszerű szakképzésen, és többnyire csak olyan, a tradicionális szakmák esetében választható, mint például fazekas, keramikus, textil- és fafeldolgozó kézműves szakmák. A képzés tartalmát a Kamarai törvény szabályozza. A gyakorlati képzés során a mester és a tanonc szerveződéses viszonyban áll egymással. A szakmai elméleti oktatás megvalósulhat szakképző iskolában vagy az Iparkamara szervezésében. A képzés során megszerezhető az iparossegéd, illetve az iparosmester végzettség.

A lett szakképzési rendszer egészét érintő reformok közül a legjelentősebb az Oktatási és Kutatási Minisztérium programja, ami a szakképzési intézményhálózat optimalizálását tűzte ki célul a 2010–2015 közötti időszakban, különös tekintettel a negatív demográfiai trendekre. Az intézményhálózat realizálása a minisztérium szerint hozzájárul ahhoz, hogy a munkaerő-piaci igényeket kielégíteni képes szakember legyen elérhető a foglalkoztatási szerkezetben (*Latvia/Cabinet Order No. 5., 06/01/2010*).

Az Iparkamara a jövőben számos lépést tervez, hogy emelje a tanulószerveződéses gyakorlati képzés rendszerének vonzerejét. Ennek érdekében széles körű tájékoztatást kíván nyújtani a szakképző iskoláknak, ettől remélve, hogy nő a képzés iránt érdeklődők száma. Továbbá növelni kívánja azon iparosmesterek számát, akik gyakorlati oktatóként részt vesznek a képzési programban.

Lettország a hat európai uniós tagállam közé tartozik, amelyek szorosan együttműködnek a német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztériummal (BMBF) (*Federal Ministry of Education and Research, 18/06/2013*). A 2012. december 11-én aláírt memorandum értelmében a bilaterális munkacsoport tagjai a BMBF vezetése alatt dolgoznak saját nemzeti szakképzési rendszerük lehetséges megújításán, a német duális képzési modellt véve alapul.

1. táblázat

Áttekintő táblázat a vizsgált országok szakképzési rendszeréhez

Programtípus	Képzési szint	Képzés időtartama	Képzés tartalma	Szakmai gyakorlat típusa
Csehország – szakképzési programok				
Szakképzési programok alsó középfokú intézményekben				
Szakképzés tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok részére	ISCED 2C	1–2 év	Manuális készségek fejlesztése	
Szakképzési programok felső középfokú szakképzési intézményekben				
Középfokú szakképző program	ISCED 3C	3 év	30-35% általános tárgyak 20-30% szakmai tárgyak 35-45% gyakorlat	Iskolai tanműhelyben, a 2-3. évben lehetőség van a vállalati környezetben történő gyakorlati képzésre az iskola szervezésében
Szakközépiskola	ISCED 3A	4 év	45% általános tárgyak 55% szakmai tárgyak	6–8 hetes szakmai gyakorlat az iskolai tanműhelyben, vagy vállalati környezetben az iskola szervezésében
Észtország – szakképzési programok				
Szakképzési programok alsó középfokú intézményekben				
Előkészítő szakképző program	ISCED 2A/3A	15–40 tanítási hét	Többnyire általános tárgyak, opcionálisan választható szakmai tárgyak	
Szakképzési programok felső középfokú szakképzési intézményekben				
Kiegészítő szakképzés a középiskolai képzés keretein belül	ISCED 3A	15–40 tanítási hét	Többnyire általános tárgyak	50% iskolai tanműhelyben 50% munkahely alapú gyakorlat (25% gyakorlati oktatás, 25% szakmai gyakorlat)
Szakközépiskola	ISCED 3B	3 év	1/3 általános tárgyak, 2/3 szakmai tárgyak	50% iskolai tanműhelyben 50% munkahely alapú gyakorlat (25% gyakorlati oktatás, 25% szakmai gyakorlat)

Alapfokú végzettséghez kötött szakképzés	ISCED 3C	40–100 tanítási hét/0,5–2 év	Csak szakmai tárgyak	50% iskolai tanműhelyben 50% munkahely alapú gyakorlat (25% gyakorlati oktatás, 25% szakmai gyakorlat)
Alapfokú végzettséghez nem kötött szakképzés	ISCED 2C	20–100 tanítási hét	Csak szakmai tárgyak	50% iskolai tanműhelyben 50% munkahely alapú gyakorlat (25% gyakorlati oktatás, 25% szakmai gyakorlat)
Lettország – szakképzési programok				
Szakképzési programok alsó középfokú intézményekben				
Alapfokú végzettséghez nem kötött szakiskolai képzés	ISCED 2A/2C	3 év		
Szakképzési programok felső középfokú szakképzési intézményekben				
Középfokú szakképző program	ISCED 3C	2–3 év	35% elméleti képzés, 65% gyakorlati oktatás	
Szakközépiskola	ISCED 3A/B	4 év	50% elméleti képzés, 50% gyakorlati oktatás	
Poszt-szekunder, nem felsőfokú szakképzés	ISCED 4	1–2 év	35% iskola, 65% munkaalapú oktatás	

Összegzés

Három európai uniós tagország szakképzésfejlesztési politikáját vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy azok mennyire igazodnak a munkaalapú gyakorlati oktatás fejlesztését célzó európai uniós irányelvekhez. A három ország közül egyedül Csehországban nem létezik a tanulószerveződéses szakmai gyakorlat intézménye, és a vizsgált policy-dokumentumokban nem is találtunk arra utaló jeleket, hogy a jövőben ez változna. Annak ellenére, hogy a tanulószerveződéses gyakorlati képzés nem létezik a cseh szakképzési rendszerben, a tanulóknak lehetőségük van vállalati körülmények között elsajátítani

az adott szakma fogásait, ez azonban minden alkalommal az iskola szervezésében valósul meg. Észtország és Lettország számos olyan oktatáspolitikai reformot és fejlesztési tervet vezetett be az elmúlt években, amelyek kifejezetten igazodnak az unió oktatáspolitikai irányelveihez. Mindkét ország a német duális képzéshez hasonló modellt kísérel meg adaptálni. Lettország ennek érdekében együttműködési megállapodást írt alá a német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztériummal, melynek értelmében a német modellt alapul véve alakítják át a szakképzési rendszer gyakorlatát. Kérdés, hogy a vállalati szereplők részvételére nagyban támaszkodó képzési program mennyiben járulhat hozzá a szakképzett fiatalok elhelyezkedési esélyeinek növeléséhez a gazdasági válságot követő recesszióban. A jelenleg rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé ennek a kérdésnek a megválaszolását, annyit azonban kijelenthetünk, hogy a tanulószerezésen alapuló gyakorlati képzés nem feltétlen kecsegtet sikerrel egy olyan országban, amelynek társadalmi-gazdasági helyzete, oktatási és vállalati kultúrája egyaránt jelentősen különbözik a duális modell szülőhazájától.

IRODALOM

- CEDEFOP (2008): *Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms.* [URL: <http://bit.ly/oiO2zK>]L etöltés: 2013. 10. 10.
- CEDEFOP (2010): *A Bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002-10. National Policy Report – Estonia.* [URL: <http://bit.ly/1ebQLTD>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- CEDEFOP (14/01/2011): *Czech Republic – Reform of Final Examinations in Vocational Education.* [URL: <http://bit.ly/19Dzsv0>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- CEDEFOP (2012a): *Czech Republic VET in Europe – Country Report.* [URL: <http://bit.ly/1hG8yCa>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- CEDEFOP (2012b): *Estonia VET in Europe – Country Report.* [URL: <http://bit.ly/1ebVmoF>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- CEDEFOP (2012c): *Latvia VET in Europe – Country Report.* [URL: <http://bit.ly/19qS3sz>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- Euro Guidance (2007): *Latvia: System of Education.* [URL: <http://bit.ly/1g3zdNR>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- European Commission (2002): *Copenhagen Declaration.* [URL: <http://bit.ly/ctG9iw>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- European Commission (2008): *The Bordeaux Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training.* [URL: <http://bit.ly/15rrkL5>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- Európai Bizottság (2010): *A bruges-i közlemény a szakképzés terén folytatott megerősített európai együttműködésről a 2011–2020-as időszakra vonatkozóan.* [URL: <http://bit.ly/GIpxkx>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- Európai Bizottság (2012): *A Szakoktatás és -képzés támogatása Európában: A bruges-i közlemény.* DOI:10.2766/14225. [URL: <http://bit.ly/17rN2LB>] Letöltés: 2013. 10. 10.
- Európai Bizottság (02/07/2013): *Létrejött a tanulószerezéses gyakorlati képzés európai szövetsége (IP/13/634).* [URL: <http://bit.ly/163ycLX>] Letöltés: 2013. 10. 10.

Federal Ministry of Education and Research (18/06/2013): *International Vocational Training Cooperation: Success in Education Export*. [URL: <http://bit.ly/P2uVqx>] Letöltés: 2013. 10. 10.

Government of Estonia (2011): *National Reform Programme „ESTONIA 2020”*. (approved by the Government on 28 April 2011). [URL: <http://bit.ly/1ebQujm>] Letöltés: 2013. 10. 10.

Latvia/Cabinet Order No. 5 (06/01/2010): *Guidelines for the Optimisation of the Network of Vocational Education Institutions 2010-2015 (Informative Part)*. [URL: <http://bit.ly/16A5bv4>] Letöltés: 2013. 10. 10.

MASLO, ELĪNA (ed.) (2011): *Workplace Learning In Europe and Asia: National Survey Report of Latvia. ASEM-LLL RESEARCH NETWORK 2 SURVEY 2009-2010*. [URL: <http://bit.ly/16A4TEx>] Letöltés: 2013. 10. 10.

National Institution of Technical and Vocational Education (2009): *New Final Examination*. [URL: <http://bit.ly/19mDSCV>] Letöltés: 2013. 10. 10.



Jelenet a Manna Kulturális Egyesület – Zsámbéki Színházi Bázis:
Állampolgári ismeretek című előadásából

Török Balázs

Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány négy ország (Észtország, Lettország, Csehország és Magyarország) nemzeti fejlesztési dokumentumai alapján az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatási szerepét vizsgálja. Kimutatja, hogy az európai uniós fejlesztéspolitika hatására a vizsgált országok fejlesztési tervébe az IKT elsősorban mint a foglalkoztatási arányszámokat javító tényező és mint infrastruktúra-fejlesztési feladat került be. Az oktatás vonatkozásában némileg halványult az IKT alkalmazásának kérdésköre a tervezéspolitikákban, a vállalt célok leginkább az infrastruktúra szinten tartásának vagy óvatos fejlesztésének célkitűzései mentén kapcsolják össze az IKT-szektor és az oktatást. Az iskolai IKT-használat tekintetében erősödött annak az elgondolásnak a súlya, miszerint a digitális írástudásnak leginkább a tanuló későbbi foglalkoztathatósága szempontjából van jelentősége. Az uniós szándékokból továbbra is kiolvasható az az elképzelés, miszerint az iskolai IKT-használat együtt kellene járjon a pedagógikum változásával is. Az oktatás számára kedvező információs környezetet teremt, hogy több ország is célként jelölje meg nagyméretű digitalizálási, archiválási projektek indítását a kultúra területén.

Kulcsszavak: infokommunikációs technológiák, Európa 2020, Észtország, Lettország, Csehország, fejlesztési tervek

Információs és kommunikációs technológiák (IKT) az oktatásban

Az információs és kommunikációs technológiák oktatási integrációjának folyamata a gazdaságban az 1980-as években bekövetkezett változásokra vezethető vissza.¹ A technológiai szektor sikeres vállalkozásai az 1980-as éveket követően mint potenciális felvevőpiacot vették figyelembe az oktatási rendszereket. Az iskolák, a pedagógusok és a diákok az ezredfordulóra fontos vásárlói célcsoporttá váltak, ami többek között a mobil eszközök széles körű elterjedésének volt köszönhető. A fejlődés hozta magával, hogy az oktatási intézményekben időről időre új informatikai eszközök és a tanulást támogató technológiák jelentek meg, miközben folyamatosan növekedett az informatikai eszközöket mindennaposan használó fiatalok aránya. A technológia terjedési folyamatában meghatározó szerepet játszottak a nemzeti fejlesztéspolitikák, illetve az IKT oktatási *terjesztési politikája* (Bryderup és mtsai, 2009). Az egyes országok oktatási IKT-stratégiákat készítettek, amelyek többnyire az egész életen át tartó tanulás koncepciójának keretében formálták ki az IKT oktatási integrációjának nemzeti célmenedzsmentjét (Scheuermann és mtsai, 2009). A nemzeti oktatási IKT-stratégiák fontos szerepet tölthettek be a sokszor nagyon eltérő érdekekkel jellemezhető társadalmi szereplők közötti érdekegyeztetésben (Oktatási Minisztérium, 2004). Az oktatási IKT-stratégiák megformálásának nehézségét jól mutatja, hogy a fejlesztési célok definiálásában közvetett szerepet játszottak a technológiai szektorban profittermelési kényszer alatt működő tőkeerős (világ)vállalatok, a termékterjesztés liberalizálásáért felelősséget viselő nemzetközi szervezetek (WTO). Kiemelt jelentősége volt az IKT szerepét a társadalmak gazdasági fejlődésének és jólétének kontextusában kibontó nemzetközi szervezeteknek (OECD, EU), melyek tényeken alapuló oktatáspolitikai javaslatokkal támasztották alá az IKT oktatási fontosságát (OECD, 2010, 2011). Az időszak szupranacionális szintű kezdeményezéseinek eredménye az is, hogy a digitális írástudás – az IKT-használat készsége – az egész életen át tartó tanulás egyik kulcskompetenciájaként került meghatározásra. Ezzel az IKT az emberi erőforrás elmélet „készség-stratégiájában” is biztos helyet kapott. Mindezekon túlmenően a stratégiák kidolgozásában meghatározóak voltak az egyes kormányzatok is, melyek nemzeti oktatáspolitikájukba beépítették az IKT iskolai használatával összefüggő konkrét infrastruktúra- és emberi erőforrás-fejlesztési célokat (Oktatási Minisztérium, 2004).

Tanulmányunkban a kelet-európai térség négy kisebb államában (Észtország, Lettország, Csehország, Magyarország) kísérjük meg kimutatni az IKT szerepét az Európai Unió által generált nemzeti fejlesztéspolitikákban, és az átfogó stratégiai dokumentumok engedte lehetőségek szerint figyelmet szentelünk az IKT iskolai integrációját érintő újabb célkitűzéseknek. A vizsgálódás alapjául szolgálnak azok az áttekintések, amelyek az Európai Bizottság 2020-ra vonatkozó célkitűzéseéhez kapcsolódóan készültek, illetve

1 A korábbi technológiára alapozott didaktikáktól most eltekintünk, és attól a ténytől is, hogy az IKT számos vonatkozásában az Egyesült Államok világhatalmi pozíciójának katonai fejlesztésekkel történő megalapozására vezethető vissza – így a gazdaságban a technológiák mint externáliák jelentek meg.

amelyek a bizottság Digitális Teendők című programjának keretében láttak napvilágot. A források közé tartozik továbbá az „IKT az oktatásban” című kérdőíves kutatás, mely az Európai Iskolanet és a Liège-i Egyetem együttműködésében valósult meg (EUN, 2013).

Az IKT-szektor – kitekintés

Az IKT oktatási felhasználása jelentős mértékben összefügg a technológiai szektor teljesítményeivel, hiszen az oktatási rendszer az IKT vonatkozásában úgy kapcsolódik a gazdasághoz mint termékek és szolgáltatások megrendelője és vásárlója. Nem véletlen, hogy éppen az IKT-szektorban rendkívül teljesítőképés Dél-Koreában magas a tanulók iskolai Tablet PC és hagyományos PC-s ellátottsága (OECD, 2013). Az oktatási célú IKT-használat politikájának áttekintéséhez ezért érdemes nagyon röviden képet alkotnunk a gazdaság IKT-szektoráról. A szektort az elmúlt több mint egy évtizedben két jelentősebb gazdasági változás érintette. A korábbi – sokak által válságként értelmezett – korrekció 2000-ben zajlott le, visszavetve az ágazat teljesítményét. Ezt követően a 2008-as gazdasági változások eredményezték az előzetesen várt növekedési ütem megtorpanását. A számítógéppiac globális eladásai 2010 óta stagnálást mutatnak, 2012-ben pedig az eszköz-eladások csökkentek a korábbi évhez képest (Gartner, 2013). Nem beszélhetünk ugyanakkor minden tekintetben megtorpanásról az IKT-szektorról, hiszen az összesített adatok regionális és nemzeti szinten nagyon eltérő folyamatokat fognak egybe, és maga a szektor is mélyen strukturált a foglalkozási ágak tekintetében.

Az Európai Unió 27 tagállamára vonatkozó adatok szerint az IKT-szektor 4,38%-ban járul hozzá a GDP előállításához. Az átlagértéknél Csehország, Észtország és Magyarország IKT-szektora – termék- és szolgáltatási piaca – mutatott magasabb teljesítményt.² Csehországban 2010-ben 4,62% volt az IKT-szektor hozzájárulása a nemzeti össztermékhez, Észtországban ez az arány 4,94% volt, Magyarországon 5,79, míg a legkedvezőtlenebb Lettországon: 3,49. Valamennyi ország résztvevője tehát annak a folyamatnak, amely az IKT-szektornak kitüntetett szerepet szán a globális gazdasági versenyben. Az IKT-szektorban az egyes nemzeti gazdaságokon belüli jelentőségét tovább növeli, ha figyelembe vesszük szerepét a termelékenység általános növekedésével összefüggésben. Az Európai Bizottság által a tervezéspolitikában alkalmazott adatok szerint „az IKT-ágazat közvetlenül 20%-kal, az IKT-beruházások 30%-kal” veszik ki részüket a növekedésben (Európai Bizottság, 2010, 5).

A szektor teljesítményére vonatkozó globális kitekintéssel készült elemzések – mint amilyen például az IDC³ által készített előrejelzés – hasonló megállapításokra jutott (Gould, 2009). A jelentés meghatározóan fontosnak mutatja be az IKT-szektor a nemzeti

2 Eurostat: [URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tin00074>] Letöltés: 2013. 11. 30.

3 International Data Corporation – [URL: <http://www.idc.com>] Letöltés: 2013. 11. 30.

GDP-k előállítására, valamint a gazdasági fejlődés és versenyképesség szempontjából. Az elemzés az egyes gazdasági szereplők jövőbeli lehetőségeit mérlegelve a szektoron belüli innovációs potenciálnak tulajdonít kiemelt jelentőséget, ugyanis megítélésük szerint ezen keresztül alakítható ki más gazdasági szereplőkhöz viszonyított versenyelőny.

A témában 2010-ben készült OECD-elemzés felhívta a figyelmet arra, hogy a nemzeti IKT-politikák jelentős változáson mentek keresztül az elmúlt tíz év során. A változásokban a gazdasági átalakulásoknak is jelentős szerepük volt. Az IKT az utóbbi években mint a növekedést előidéző tényező került a fejlesztéspolitikák fókuszpontjaiba. Az IKT-szektor irányában megmutatkozó várakozások a munkahelyek számának gyarapodását és a produktivitás növekedését ösztönzik. A tervezéspolitikai élénkítő hatást vár az IKT-fejlesztésekben rejlő lehetőségektől. A köz- és a magánszféra számára kialakíthatók és/vagy bővíthetők olyan szolgáltatások, amelyek növelik a gazdaság teljesítményeit. Megfigyelhető, hogy az IKT által szolgált társadalmi célok jelentős része az egészségüggyel és az oktatással függ össze. Az OECD-elemzés kiemeli, hogy a policy iránymutatásoknak megfelelően az IKT-szolgáltatásoknak várhatóan fokozottan eleget kell tenniük a fenntarthatóság kritériumának. A szolgáltatásoknak – bevezetésüket és elterjedésüket követően – képessé kell válniuk a gazdaság működésére alapozottan fenntartaniuk magukat (OECD, 2010).

Az IKT-szektor tehát a visszaesések ellenére továbbra is meghatározó szerepet játszhat a gazdaság innovációra alapozott felpörgetésében, így alkalmas terepet biztosít a globális gazdasági verseny fenntartására és/vagy fokozására. Erre utal legalábbis az, hogy a 2008-as gazdasági változások óta a fejlesztéspolitikai iránymutatások újratervelésén dolgozó szupranacionális szervezetek, valamint az egyes nemzeti kormányzatok rendre az IKT-szektor globális gazdasági pozícióit elismerve, és az abban rejlő lehetőségeket kiaknázva alakítják át fejlesztéspolitikájukat.

IKT az EU fejlesztéspolitikában

Az Európai Unió az „EUROPA 2020” stratégia részeként indította azt a „Digitális Munkatervet” (Digital Agenda⁴), mely az elkövetkezendő időszakra az IKT társadalmi kihasználására vonatkozó célokat határoz meg. A munkaterv a cselekvési tervet megalapozó „kihívások” ismertetésével kezdődik. Az európai térség lemaradását kihangsúlyozó érvrendszer szerint az európai polgárok „csalódottak, amikor az IKT nem váltja be reményeiket a közszolgáltatások javulásával kapcsolatban. Aggodalmat éreznek, mert miközben az internet világviszonylatban kielemezi a beruházásokért, a munkahelyekért és a gazdasági érvényesülésért folyó versenyt, Európa nem él megfelelően az előrelépéshez szükséges eszközökkel a tudásalapú gazdaság e növekedési ágazatában.” (Európai Bizottság, 2010,

4 A hivatalos dokumentum „Digitális Menetrend” címszóval fordítja. Később az EU Hivatalos Lapja „teendők” szóval hivatkozik rá. Mi érthetőbbnek találtuk a „munkaterv” kifejezést.

6). A polgárok elégedettségének helyreállítása és a gazdasági versenypozíciók javítása érdekében ismétlődő fejlesztéspolitikai konzultációkat rendeztek, melyek eredményeként a bizottság 2012-re hét pontban fogalmazta meg a legfőbb közösségi célokat (*Európai Bizottság, 2013a*):

1. A szélessávú hálózatok új, stabil szabályozási környezetének létrehozása.
2. Új digitális közszolgáltatási infrastruktúrák kiépítése az Európai Hálózatfinanszírozási Eszköz segítségével.
3. Az informatikai ismeretekre és munkahelyekre vonatkozó széles körű együttműködés kialakítása.
4. Javaslat az uniós kiberbiztonsági stratégiára és irányelvre.
5. Az uniós szerzői jogi keret naprakésszé tétele.
6. A számítási felhő kiépítésének felgyorsítása a közszektor vásárlóereje segítségével.⁵
7. Új elektronikus ipari stratégia elindítása.”

A célrendszer harmadik pontjában található azok a programelemek, amelyek közvetlenül az IKT oktatási vonatkozásaira utalnak. Fontos kiemelni, hogy az IKT és az oktatás kapcsolódása némileg eltér a korábbiakban megszokottól (*Európai Bizottság, 2000, 2003; Balanskat és mtsai, 2006; Bangemann, 2009*). A stratégiai dokumentum az IKT fontosságát kiemelve kevésbé az állampolgári kulcskompetenciákat vagy az iskolában kialakítandó készségeket – a digitális írástudást – hangsúlyozza. Az IKT elsősorban a polgárok *foglalkoztathatóságát* hivatott megalapozni, és ezért kerül a főbb célkitűzések körébe. A Bizottság tájékoztatása szerint a megvalósítandó cél „az IT-képzési lehetőségek növelése, az oktatás és az üzleti szféra közötti közvetlenebb kapcsolatok megteremtése, [...] és a készségek tanúsításának előmozdítása a foglalkoztatási mobilitás segítése érdekében” (*Európai Bizottság, 2013a*). Már a koncepcióalkotás korábbi dokumentumaiban is megfigyelhető volt, hogy a polgárok IKT-kompetenciájának hiányát – például az internethasználat mellőzését – elsőrendűen a *foglalkoztathatóság* szempontjából tekintették problémának az irányadó dokumentumok (*Európai Bizottság, 2010, 29*). A jelenség nemzeti szinteken is kimutatható. A legfrissebb angliai IKT oktatási koncepció ugyancsak a *foglalkoztathatóságot helyezi a középpontba, és ebből vezet le az iskolai IKT-használatra vonatkozó következtetéseket*. A legfrissebb javaslatoknak köszönhetően az IKT tanulási használatát biztosító és általános IKT-kompetenciákat fejlesztő rugalmas tantervek helyett 2012 szeptemberétől számítógép-tudományt és programozást tanulnak az angol diákok. Az irodai programcsomagot tanító – „office-ismereteken” – alapuló tantervet demotiváló hatásúnak találta az oktatásirányítás, és szűkössége miatt veszélyesnek tekintette az Egyesült Királyság gazdasági kilátásai szempontjából. Az új személetmód megalapozását szolgáló tananyagok előállítását az egyetemi és *termelő szektor* bevonásával folyt. A cél a diákok számára lehetővé tenni,

5 A „számítási felhő” a hivatalos dokumentum hivatalos magyar fordításában szerepel így. A fogalom az interoperábilis adatbázisrendszerek felhasználóinak tapasztalatát fogalmazza meg.

hogy *foglalkoztatottként* a technológiai ágazat erőterébe kerülhessenek. A cél eléréséhez a fiatalok informatikai világlátásának a frissítése ugyanolyan fontos feltétel, mint az egyes szoftverek használatában megszerzett rutin (Burns, 2013). Az angol példa is jelzi annak a narratívának az erősödését, mely az iskolázás funkcionális behatárolásában egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít a munkaerő „újratermelésének”, esetünkben az IKT-szektorban foglalkoztatható polgárok számának növelése révén. Hasonló célokat fogalmaznak meg az Európai Bizottság utalásai is, melyek szerint cél a „fiatalok érdeklődését felkelteni az IKT-tanulmányok iránt”, a szakmaválasztási döntés befolyásolásával (Európai Bizottság, 2010, 30). A globális és a nemzeti oktatáspolitikákba ágyazottan megjelenő *foglalkoztathatósági kritérium* a tananyagtartalmak, a tanítási módszerek és a pályaválasztást támogató rendszerek átalakításának irányába tereli a folyamatokat.

Az Európai Unió összetett bürokratikus szervezet, ahol a különféle szerepeket betöltők számára eltérő kommunikációs mozgástér nyílik. Az oktatásra vonatkozó hivatalos dokumentumokban általában kevésbé fogalmazódnak meg olyan elvárások, ajánlások, melyek éles érdekütközést okoznának az országok között. A szóbeli programadó beszédekben azonban helyet kaphatnak a hatásukat tekintve provokatív szófordulatok is. Már az 1990-es évek második felében megfigyelhető volt, hogy az IKT-eszközök oktatási terjesztésén keresztül az uniós fejlesztéspolitika az iskolák pedagógiai gyakorlatát is igyekezett befolyásolni.⁶ Az IKT-ra alapozott oktatási módszerek terjesztői nem csupán termékek és eszközök használatbavételét ajánlották, hanem olyan új módszerek alkalmazását javasolták, amelyekkel néhány tekintetben megkérdőjelezték az iskolák addigi pedagógiai gyakorlatát. Az IKT-fejlesztések – legalábbis narratív megjelenítésükben – érintették a tanárok szakmai kultúráját. Jellemzően európai uniós policy dokumentumok orientálták azokat az írásokat, amelyek jó gyakorlatok tükrében vázolták, milyennek kellene lennie a korszerű oktatásnak, hogyan kellene dolgoznia az új kompetenciákkal felvértezett pedagógusnak.⁷ E narratívák többnyire a konstruktivista tanulásemélet bázisán bővítették a meglévő pedagógiai módszertani kultúrát, így ajánlásaikkal az oktatás alapfolyamatait érintették: átalakítandónak ítélték a státusz- és hivatás alapú tanárszerepet, és „jógyakorlatok” kínálatán keresztül a tanár-diák kapcsolat korábbi formáinak átalakítására tettek javaslatokat. A folyamat napjainkban is tetten érhető az uniós fejlesztéspolitikák hátterében. Az Európai Unió 2020-ra vonatkozó stratégiai továbbra is azt jelzik, hogy az IKT ismételten az oktatás átalakításának eszközeként – a változási folyamatok egyik katalizátoraként – kerül előtérbe. *Androulla Vassiliou*, az EU oktatásügyért, a kultúráért, a többnyelvűségért és az ifjúságpolitikáért felelős biztosa szerint az IKT oktatási alkalmazását különlegesen fontos lehetőségnek kell tekinteni a tanuláshoz és a *tanításhoz* (!) történő hozzáférés tekintetében (Európai Bizottság, 9/22/2013b). Az EU-biztos reformjavaslata stratégiai célként az oktatási rendszer átalakítását fogalmazta meg, melyben az IKT ki-

6 A jelenség nem újkeletű. Már az oktatás (világ)váltságára vonatkozó 1968-as diagnózisok is újító beavatkozásra tettek javaslatot (Coombs, 1968).

7 A változási folyamatokat, az azokban rejlő lehetőségeket és nehézségeket többen is mélyrehatóan elemezték, például Kárpáti Andrea és Ollé János (Kárpáti 2003, 2004) (Kárpáti, Ollé, 2007).

tüntetett szerepet játszhat. Miközben tehát az IKT használatára vonatkozó koncepciók pontosítása zajlik az uniós politikában, aközben az oktatás újragondolására vonatkozó korábbi célkitűzések is megelevenednek. Feltehető például, hogy a tanulók későbbi foglalkoztathatóságának kritériumai alapján kialakított IKT-tananyagok és -oktatási módszerek másodlagossá teszik a jövőben a tanulás interaktív multimédiás élményszerűségét – legalábbis azokban az országokban, melyekben az IKT-oktatást a tudományosságához közelebb álló formában tervezik megvalósítani.

Az EU 2020-ig tartó stratégiája és az IKT oktatási használata – Észtország, Lettország, Csehország, Magyarország

Észtország 2012-es nemzeti fejlesztési terve az uniós elvárásoknak megfelelően készült, így annak közgazdasági alapképlete a gazdaság versenyképességének fokozása az emberi erőforrások fejlesztése révén. Az IKT-fejlesztések ennek derivatívumaként határozták meg oly módon, hogy az IKT-val összefüggő célkitűzések horizontális célként kaptak teret. A jövőben tehát az várható, hogy az IKT-kultúra terjesztését célzó forrásallokáció számos területen – így az oktatás területén is – folytatólagosan megvalósul (*Government of Estonia*, 2012).

Észtország 2006-ban elkészült nemzeti információs stratégiája elsősorban a tanulók későbbi foglalkoztathatósága felől határozta meg az IKT helyét az oktatásban. A dokumentum az elméleti alapvetés részében a tudásalapú társadalom definíciójára építve vázolja fel azt a modernizációs programot, amelyben helyet kap az elektronikus tananyagfejlesztés, az IKT-alapú tanulási környezetek megteremtése és e-kurzuskínálat növelése valamennyi oktatási szinten (*Minister of Economic Affairs and Communications*, 2013, 16).

Lettország nemzeti fejlesztési terve (*Government of Latvia*, 2011) az IKT szerepét elsősorban a gazdasági teljesítőképesség szempontjából mérlegeli. A gazdasági növekedést elsődlegesnek tekintve fogalmazódik meg az igény a szélesebb sávú internet-hozzáférésre (Skandináv–Eurázsia hálózat), az elektronikus kommunikáció kiszélesítésére, az interoperabilitást megalapozó standardizálásra, az internet- és hálózatbiztonság növelésére, az elektronikus kereskedelem bővítésére, valamint a nyilvánosan elérhető információk és a kulturális értékű digitális tartalmak gyarapítására (*Government of Latvia*, 2011). A megvalósításra vonatkozó beszámolók jelzik, hogy 2013-ban a lakosság 73 százaléka volt rendszeres internethasználó, és a háztartások 75 százaléka rendelkezett otthonában internetkapcsolattal. A sáv szélességek fejlesztésére irányuló célokat az uniós átlaghoz mért lemaradással indokolták. Jellemző, hogy az IKT-kompetenciák fejlesztésének kérdésköre a korábbi stratégiákhoz viszonyítva hátrébb sorolódott (*Government of Latvia*, 2013). Leginkább az e-kereskedelemhez és az e-kormányzathoz kapcsolódó készségek fejlesztésének igénye kapott hangsúlyt, tekintve, hogy ezeket a készségeket a lakosság egésze számára fontosnak tekintik.

Csehország ugyancsak elsősorban az IKT gazdasági jelentőségét emelte ki fejlesztési tervében (*Government of the Czech Republic*, 2013). A digitális infrastruktúra fejlesztése hozzájárul a foglalkoztatás bővüléséhez, miközben társadalmi igényeket elégítenek ki az internethálózat bővítése révén. A cseh nemzeti fejlesztési terv sajátossága, hogy részletesen megfogalmazza az oktatásfejlesztés céljait, és annak eredményesség-mérési módszereire is utal. A szakmai konzultáció, a pályaválasztási támogatás, a tehetséggondozás és a tanulói teljesítménymérés is szerepel a fejlesztési célok listáján. Az IKT oktatási szerepét csak a szakképzésnél – mint a korszerűsítés egyik eleme – említik, pedig a nemzeti fejlesztési terv a szakképzésen kívül eső iskolai tananyagokat érintően is megfogalmaz bővítési célokat. Konkrétan a második idegen nyelv oktatását, a matematikai készségek erősítését, a pénzügyi alapműveltséget (financial literacy), a korrupcióellenességet, a kockázatkezelést, a haza védelmét és a szexuális ismeretek közvetítését nevezték meg az iskoláztatás kapcsán. Az IKT láthatóan háttérbe szorult az iskolai tananyagok és tantervi programok tekintetében, ami megmutatkozik az EU 2020 fejlesztési programhoz kapcsolódóan az Európai Iskolahálózat által készített áttekintő elemzésből is (*EUN*, 2013).

Magyarország nemzeti fejlesztési terve az IKT szerepét a kutatás-fejlesztésben, az innovációban, valamint a közművelődésben, a kulturális és a kreatív iparban emeli ki (*Magyarország Kormánya*, 2013). Az oktatási intézmények számára az oktatási céllal elérhető tartalmak bővülése várható, ha a terveknek megfelelően több mint 300 kulturális intézmény IKT-fejlesztése megvalósul. A koncepció célként fogalmazza meg a digitális tartalmakhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását is. Helyet kapott az IKT oktatási szerepének meghatározása „A nemzeti infokommunikációs stratégia 2014–2020” dokumentumban⁸ is (*Magyarország Kormánya*, 2013a). A stratégia három területen fogalmaz meg célokat. A tananyagtartalmak fejlesztése vonatkozásában megfogalmazódik, hogy „a közoktatásban kerüljön sor az infokommunikációs oktatás újragondolására, mind az informatika mint tantárgy esetében, mind pedig az infokommunikáció mint szemléletmód, a tanulást segítő értékes kiegészítő eszköz tekintetében”. A stratégia az elektronikus közszolgáltatások körének és minőségének bővítéséhez kapcsolódóan a kompetenciafejlesztés fontosságát emeli ki: „a köz- és felnőttoktatásban dolgozók körében 2016-ra legyen teljes körű az alapszintű digitális kompetenciák birtoklása”. Ezért cél „... az alapszintű digitális kompetenciák elsajátításának támogatása (majd foglalkoztatási feltételé tétele) az oktatás minden szintjén dolgozó valamennyi pedagógus és egyéb alkalmazott körében”. A stratégia az infrastruktúrát érintő célkitűzések körében az oktatásra vonatkozóan kitézi, hogy „2016-ra valamennyi oktatási intézményben legyen elérhető minimum 20Mbit/s sávszélességű internet, és minden iskolában álljon rendelkezésre legalább a tanulók számának 10%-át elérő, a tanulók által használható informatikai eszköz (PC, laptop, tablet)”. A fejlesztéspolitika fontos jellemzője az interoperabilitás és a közös szabványok kérdésének stratégiai szempontú kezelése.

8 *Az infokommunikációs szektor fejlesztési stratégiája (2014-2020)*. v5.0 [URL: <http://www.kormany.hu/download/d/37/f0000/Nemzeti%20Infokommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20Strat%C3%A9gia%202014-2020.pdf>].

Összegzés

Négy európai uniós tagország – Észtország, Lettország, Csehország és Magyarország – 2013-ban született nemzeti fejlesztéspolitikai dokumentumai alapján azt vizsgáltuk, hogy az IKT oktatási alkalmazása, az IKT-kompetenciák fejlesztéspolitikája milyen súllyal maradt benn az Európai Unió 2020-as célrendszere alapján megújított politikákban. Azt találtuk, hogy miként az európai uniós fejlesztéspolitikai dokumentumok periférikusan kezelték az IKT iskolai használatának ügyét, úgy az egyes nemzeti fejlesztési stratégiákban is némileg háttérbe szorult az IKT oktatási alkalmazásának kérdésköre. Az európai uniós fejlesztéspolitikát illeszkedően követték a vizsgált országok fejlesztési tervei, ezért dokumentumaikba az IKT elsősorban mint a foglalkoztatási arányszámokat javító tényező, és mint infrastruktúra-fejlesztési feladat került be. (A programokban megjelenített digitalizálási projektek a kulturális infrastruktúra fejlesztésének tekinthetők.) Ahol az IKT oktatási alkalmazásának kérdése felbukkant, ott többnyire a tanulók későbbi foglalkoztathatóságának kontextusában került bemutatásra. Ritkultak azok a megközelítési módok, melyek a számítógép-használatot vagy az IKT-kompetenciákat önmagukban tekintették elérendő célnak, bár az e-kormányzati fejlesztésekhez kapcsolódóan megfogalmazódtak az állampolgárok digitális írástudásának fejlesztésére vonatkozó célok, és ezek érintik az oktatásügyet is. Az oktatás vonatkozásában az IKT-fejlesztés tehát egyre inkább a tanulók későbbi *foglalkoztathatóságának szempontjából* vált hangsúlyossá.

Az Európa 2020 fejlesztési program háttérelmzéseként EUN (European Schoolnet) tagállami összehasonlító elemzést készített az oktatási IKT-használat témájában, azonban lényegében a tíz évvel korábbi diagnózisok és javaslatok köszönnek vissza a szakértői anyagokból. Európai szinten egyelőre nem készült az oktatási IKT-használat területén olyan mélységű összehasonlító elemzés, amely az egyes országokat a saját IKT-fejlesztési stratégiájukban rögzített céljaik alapján mutatná be.

Az IKT oktatási visszaszorulásának hátterében az IKT-szektor lobbijének átmeneti gyengülése is feltételezhető. A szektor kapacitásainak szűkülése azt eredményezte, hogy az oktatási ágazatra kevesebb figyelem jutott a piacmegtartás/szerzés és a szolgáltatásbővítés folyamatában. A jelenlegi policyk inkább az oktatási infrastruktúra szinten tartásának célkitűzései mentén kapcsolják össze az IKT-szektor és az oktatást. Az iskolai eszközfejlesztéseket fékező, korábban kevésbé megjelenített álláspontnak látszik, hogy az informatikai eszközpark minősége kevésbé függ össze az oktatás hatékonyságával. Az is világosan látható ugyanakkor, hogy az oktatásban az IKT-fejlesztést továbbra feladatnak tekintik a kormányzatok, aminek következtében az oktatási rendszerek újabb funkciók mentén integrálták az IKT-eszközöket. Ilyennek tekinthető az oktatásirányítást, az értékelést és hatékonyságmérést érintő infrastruktúra- és szolgáltatásfejlesztés.

Az oktatásban történetektől függetlenül, az IKT-szektor továbbra is a gazdaság egyik legfontosabb szegmense maradt, vagy a fejlesztéspolitikák révén azzá válik. Nemcsak azért, mert a technológia alkalmazása tekintetében nincs visszaút, hanem azért is, mert a gazdaság élénkítésében érdekelt politikaformálók az IKT-szektorban látják a gazdaság-élénkítés legfontosabb lehetőségeinek egyikét. Ha az IKT-szektor meglendül, teljesítménye növekszik, akkor az oktatásban újra időszerűvé válnak a technológiai alapú újítások.

Ha pedig a korábbi európai fejlesztéspolitikai hagyományok is érvényben maradnak, akkor az IKT oktatási használatát célzó kezdeményezések nemcsak az intézményi infrastruktúrát, hanem valamelyest a pedagógikumot is érinteni fogják.

IRODALOM

- BALANSKAT, ANJA – BLAMIRE, ROGER – KEFALA, STELLA (2006): *The ICT Impact Report – A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. [URL: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf.] Letöltés: 2013. 11. 30.
- BANGEMANN, MARTIN (2009): *Recommendations to the European Council – Europe and the Global Information Society*.
- BRyderUP, INGE – LARSON, ANNE – QUISGAARD TRENTEL, MARLENE (2009): ICT-use, Educational Policy and Changes in Pedagogical Paradigms in Compulsory Education in Denmark: From a Lifelong Learning Paradigm to a Traditional Paradigm? In: *Education and Information Technologies*. 14. 4. sz. 365–379.
- BURNS, JUDITH (2013.): 'Dull' Computer Classes Beefed up. [URL: <http://www.bbc.co.uk/news/education-16493929>] Letöltés: 2013. 09. 22.
- COOMBS, PHILIP H. (1968): *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. Oxford University Press. 1968.
- EUN (2013): *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. Belgium. [URL: <http://www.eun.org>.] Letöltés: 2013. 09. 22.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2010): *Az európai digitális menetrend*. [URL: http://www.infoter.eu/attachment/0003/2807_com2010_0245hu01.pdf.] Letöltés: 2013. 09. 22.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2013): *Az informatikai „tennivalók” listája: új digitális prioritások a 2013-2014-es időszakra (IP/12/1389)*. [URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1389_hu.htm] Letöltés: 2013. 09. 22.
- EUROPEAN COMMISSION (2000): *eEurope 2000 – An Information Society For All*. Szerk.: Communities, Council of the European Union – Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2003): *eLearning – Designing Tomorrow's Education – A Mid-Term Report – As requested by the Council Resolution of 13 July 2001*. EC SEC (2003) 905. [URL: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/mid_term_report_en.pdf.] Letöltés: 2013. 09. 22.
- EUROPEAN COMMISSION (2013.): *Opening up Education*. [URL: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-933_en.htm] Letöltés: 2013. 09. 22.
- GARTNER (2013): *Gartner Says Declining Worldwide PC Shipments in Fourth Quarter of 2012 Signal Structural Shift of PC Market. Global PC Shipments Declined 4.9 Percent in Fourth Quarter*. [URL: <http://www.gartner.com/newsroom/id/2301715>.] Letöltés: 2013. 09. 22.
- GOULD, JASON (2009): *Aid to Recovery: The Economic Impact of IT, Software, and the Microsoft Ecosystem on the Global Economy*. WHITE PAPER.
- GOVERNMENT OF ESTONIA (2012): *National Reform Programme “ESTONIA 2020”*. (approved by the Government on 26 April 2012).
- GOVERNMENT OF LATVIA (2011): *National Reform Programme of Latvia for Implementation of the “European Union 2020” strategy*.
- GOVERNMENT OF LATVIA (2013): *Progress Report on The Implementation of the National Reform Programme of Latvia within the “Europe 2020” Strategy*.
- GOVERNMENT OF THE CZECH REPUBLIC (2013): *National Reform Programme of the Czech Republic 2013*.

- KÁRPÁTI ANDREA (2003): Zelig a katedrán. Az e-learning szerepe a pedagógusképzésben. In: *Educatio*, 12 (3), 389–401.
- KÁRPÁTI ANDREA (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában. In: *Iskolakultúra*, 14 (9), 3–14.
- KÁRPÁTI ANDREA – OLLÉ JÁNOS (2007): Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, 17 (4), 14.
- MINISTER OF ECONOMIC AFFAIRS AND COMMUNICATIONS (2013): *Estonian Information Society Strategy*. [URL: http://www.epractice.eu/files/media/media_186.pdf] Letöltés: 2013. 09. 22.
- OECD (2010): *OECD Information Technology Outlook 2010: OECD Publishing*. [URL: <http://www.oecd.org/sti/oecdinformationtechnologyoutlook2010.htm>] Letöltés: 2013. 09. 22.
- OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris: OECD. [URL: http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html] Letöltés: 2013. 09. 22.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013*: OECD Publishing.
- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2004): *Oktatási Informatikai Stratégia. Edited by Informatikai Főosztály*. [URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/informatikai_strategia_040326.pdf.] Letöltés: 2013. 09. 22.
- SCHEUERMANN, FRIEDRICH – PEDRÓ, FRANCESC (szerk.) (2009): *Assessing the Effects of ICT in Education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. European Commission. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union/OECD



Jelenet a Kaposvári Csiky Gergely Színház: *Holnemvoltfa* című előadásából

Pungorné Grebenár Katalin

A bölcsődébe járó kisgyermek átmeneti tárgyai*

„Amikor egy gyerek nagyon-nagyon hosszú ideig szeret, de nemcsak játszik,
hanem IGAZÁBÓL szeret, akkor Igazivá válsz...
...Mire Igazi leszel, általában lebabusgatják rólad a bundát, kiesik a szemed,
mindened meglazul és megkopik.

De ez mind nem számít, mert aki Igazi, az nem lehet csúnya, azt csak azok látják csúnyának,
akik semmit sem értenek.”

(Részlet Margery Williams A bársony nyuszi, avagy a játékok életre kelnek című művéből)

Az idézett mesekönyv arról szól, hogyan válik a bársony nyuszi egy kisfiú átmeneti tárgyává. De mi is az az átmeneti tárgy, és milyen szerepet tölt be a kisgyermek életében? Egy empirikus kutatás eredményeinek a felhasználásával e kérdésre keresem a választ ebben a tanulmányban.

Az átmeneti tárgy jelentősége

Az átmeneti tárgy elnevezés Winnicott-tól származik, aki azt írja: „Az átmeneti tárgy olyan tárgy, amelyet az alany úgy kezel, mintha az mintegy félúton lenne önmaga és egy másik személy között: ez tipikusan egy játék baba, vagy egy ruhadarab is lehet, amelyet a gyermek kincsként őriz és vigasztalásként használ, de amelyet nem kell egy személy megfelelőjeként tekintenünk” (Tóth, 10). A kisgyermek szempontjából ez a tárgy az ő képzeletében jött létre, a baba világalakításának a kezdete (Winnicott, 2000).

* Köszönettel tartozom Dr. Zsubrits Attila témavezetőnek a tanulmány elkészítéséhez nyújtott segítségéért.

Ugyanakkor *Winnicott* azt is megjegyzi, hogy tulajdonképpen nem a tárgy az átmeneti. A szó arra utal, hogy a tárgy a csecsemő átmenetét jelképezi az anyával való összeolvadás és a tőle való különállóság állapota között. Ezek a tárgyak nem részei a baba testének, de nem tartoznak teljesen a külső valósághoz sem (*Winnicott*, 1999).

Az átmeneti tárgy helyettesíti az anyát, segítségével a gyermek megtanul megbirkózni a feszültségeivel, rájön arra, hogy a frusztráció csak bizonyos ideig tart: az anya visszatér hozzá. Segít az anyától való leválásban, önállósodásban. A gyermek aktivitását feltételezi: ő találja meg a megoldást. Az átmeneti tárgy „íratlan szerződés”, mely köztünk és a baba között született, és amellyel kapcsolatban soha nem szabad feltenni a kérdést: „Észrevetted vagy a képzeleted szülte ezt?” (*Winnicott*, 1999, 12–13. o.).

A tárgy jellemzője, hogy egyszerre szimbólum és valóságos, konkrét tárgy (fétis). Egyszerre objektív és szubjektív. A gyermek külső tárgyat használ, de azt belső fantáziával ruházza fel, ezáltal a belső szükséglet és a külső tárgy mintegy összeolvad.

A tárgyat úgy is értelmezhetjük, mint a baba első birtoktárgya. A tárgy kizárólagos birtokosa a gyermek, ő alkotja meg, ő „lelkesíti”, azaz nevet ad neki. A gyermeknek hatalma van felette, kitöltheti rajta dühét, „ölheti és ölelheti”. A tárgy tulajdonképpen médium, felfogja, levezeti az indulatokat, kiszolgál.

Nem szabad megváltoztatni, csak ha a gyermek óhajtja, még kimosni, megvarrni is tilos. Van saját léte, objektivitása (puha, meleg tapintású, tömege van, szaga van), lehet pelenkadarab, párna, lepedő, anya ruhája vagy annak darabja, zsebkendő, takaró... A felnőtt szemszögéből nézve külső tárgy, a gyermekéből nézve azonban nem, ugyanakkor nem is belső dolog (*Winnicott*, 1999).

Az átmeneti tárgy támasz a krízishelyzetekben, mint a gyors elválasztás, a családban bekövetkező változás, például kistestvér születése esetén. Ilyen alkalom lehet az egyik szülő ideiglenes vagy tartós távolléte is, a válás, az új környezet, mint a bölcsődébe, óvodába kerülés kezdeti szakasza, a kórház-szeparáció.

Tehát a bölcsődébe behozott tárgyak is átmeneti tárgyként funkcionálnak, így a kispárna, a takaró, a személyes holmi, az otthoni tárgyakkal tömött szatyor, a hátizsák, az anya ruhadarabja és egyéb holmija, vagy a játékszerként definiált, de a játékba nem vitt mackó, baba. A gyermek ezekkel a tárgyakkal általában nem játszik, senkinek sem adja oda, de az is előfordul, hogy meg sem mutatja senkinek, a ruhája alatt hordja, a zsebében vagy a szekrényben dugdossa, kis táskába rejti és féltve őrzi (*Zsubrits*, 2011).

A gyermeknek nemcsak csecsemőkorában van szüksége az átmeneti tárgyra, gyakran három-négyéves korában is összekuporodik és kedvencével babrál, amikor fáradt, rosszkedvű, fáj valamije. Ezzel újra próbálja élni azt a tökéletes biztonságot, amit élete első hónapjaiban érzett (*Spock*, 2006).

A tárgy sorsa, hogy egy idő után elveszti szimbolikus jelentőségét, érzelmi vonzerejét, félreteszik, ha már nincs rá szükség, átadja helyét az átmeneti jelenségek egyre szélesedő körének.

A kutatás eredményeinek bemutatása

Az empirikus kutatás tárgya

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy a bölcsődés korú gyermekek milyen arányban rendelkeznek átmeneti tárgyakkal, miféle tárgyak ezek, hogyan viszonyulnak hozzájuk, miképpen van jelen a bölcsődei életükben. Van-e különbség a lányok és fiúk átmeneti tárgyai között? Kíváncsi voltam arra is, hogy a kisgyermeknevelők tisztában vannak-e az átmeneti tárgy jelentőségével, kihasználják-e vigasztaló szerepét, esetleg tiltják a csoportba való bevitelét, ne adj isten büntetnek-e vele. Vannak-e szabályok a tárgyhasználatot illetően, és ha igen, mik azok?

Az alkalmazott kutatási módszer

Bölcsődei kisgyermeknevelők számára olyan nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet állítottam össze, amely vizsgálja a bölcsődébe járó kisgyermek átmeneti tárgy használati jellegzetességeit és a nevelők tapasztalatait. A válaszadás önkéntes alapon és anonim módon történt.

Az empirikus vizsgálat menete

Az önkitöltős kérdőívek felvételére 2012-ben került sor öt szombathelyi és egy vidéki bölcsődében. Az 56 kiadott kérdőívből 50 példányt kaptam vissza, melyeket elemzési szempontok mentén értékeltem (Pungorné, 2013).

Az eredmények részletes ismertetése

A válaszoló kisgyermeknevelők életkora 20 és 60 év közötti, többségük 46–50 éves, régóta a pályán dolgozó pedagógus, 42%-uk pedig 40 évnél fiatalabb. A nevelők 64%-a rendelkezik felsőfokú szakirányú végzettséggel.

A választ adó 50 bölcsődei nevelő összesen 260 kisgyermekről tudott véleményt mondani. Ez alapján a gyerekek 58%-a használ valamilyen átmeneti tárgyat.

1. táblázat

Az átmeneti tárgyak jellege

Az átmeneti tárgy jellege	Hány gyermek rendelkezik ilyen tárggyal?
Textilpelenka, takaró, alvókendő, párna, kendő, előke, zsebkendő	47
Plüssállat, plüssfigura	93
Baba	8
Autó, traktor	5
Labda	1
Táska	1
Cumi, cumisüveg	32

Ezt követően arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a bölcsődei dolgozók hogyan ítélik meg az átmeneti tárgyakat. Az eredmények alapján a nevelők egytől egyig belátták a tárgy fontosságát. Legtöbben (31 fő) a legnagyobb jelentőséget a tárgy által nyújtott biztonságának tulajdonították. Sokan megfogalmazták, hogy a vigasztárgy az otthont jelenti a kicsinek, a családhoz való kötődést és az otthon biztonságos érzését, melegét, hangulatát, illatát, nyugalomát adja. Szerepet játszik az otthontól és a szülőtől való elszakadás megkönnyítésében, az elszakadás okozta feszültség csökkentésében, segíti a beszoktatást, azaz kapocs a bölcsőde és a család között. A válaszokban megfogalmazódott, hogy ez a tárgy az édesanyát helyettesíti, pótolja hiányát, arra emlékezteti a gyermeket, hogy az anya jönni fog, mindig számíthat rá. Vigaszt nyújt, ha a kicsit sérelem éri, megkönnyíti a délutáni alvást.

Egy kisgyermeknevelő azt is leírta, hogy abban látja az átmeneti tárgy szerepét, hogy a gyermek birtokolhat valamit, ami csak az övé, s bármikor azt csinál vele, amit csak akar.

A kisgyermeknevelők többségének válasza szerint az átmeneti tárgyat a csoportszobában elhelyezett kosárban vagy egyéb tárolóban, illetve a gyermek öltözőszekrényében tárolják, míg a cumikat minden gyermeknek külön az erre a célra rendszeresített dobozában, a polcon helyezik el. Az ötven megkérdezett nevelő közül csak egy válaszolta azt, hogy a tárgyhoz való hozzáférés nem biztosított a nap folyamán.

Én a csoportbeli tárolást tartom előnyösnek, mivel ebben az esetben a tárgy mindig kéznél van, akkor veheti elő a gyermek, amikor szeretné.

2. táblázat

Az átmeneti tárgyak elnevezései

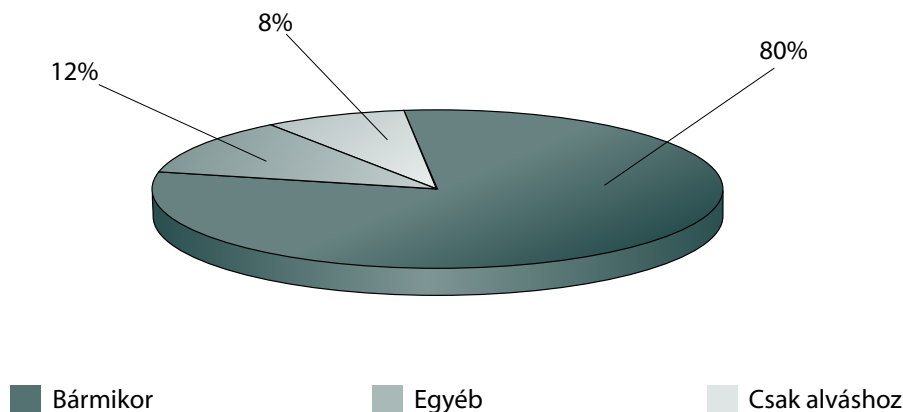
Tárgy	Elnevezések
Pelenka	Pelus, Tapta, Rongyi, Panto, Rongyika, Pel, Pá, Pupu, Momóka, Csücskipelus, Pe, Bubi
Kutya	Pista kutya, Va-va, Kuta, Vau, Senzi, Kutyus, Kutyusom, Hu
Maci	Brumi, Macim, Mackó, Ma, Macóka, Mimi, Macika, Manó, Nyunyó, Büdi
Takaró	Ta-ta, Nyünyü
Rongybaba	Rajmi
Majom	Majmi, Penci
Pillangó	Pilcsi
Nyuszi	Sanyi, Törpe, Cucu, Nyuszika, Nyuszóka, Nyunyó, Nyinyike
Zsiráf	Dezsó
Béka	Bim-bum
Kendő	Dodo, Rongyi
Egér	Csörgő-börgő (csörgős), Cini
Micimackó	Macim, Mackó, Brumma

Tárgy	Elnevezések
Nyuszi alvóka	Aga, Nyuszi
Cica alvóka	Cica
Kisautó	Kocsi, Tütü, Nénu
Víziló	Hugó
Előke	Tem
Tigris	Títi, Bandika
Miki egér	Mini
Párna	Mámmá, Kispárna, Párnám, Csicsis-párna
Szundi kendő	Nünü, Csicsis
Bárány	Bari, Biri-bari
Hold	Holdikó
Oroszlán	Bandi
Labda	Laba
Méhecske	Zümi
Cica	Mirnyu
Cumi	Mumi, Cucu, Cuci, Mimi, Cum-cum, Cu, Gungu, Dudu, Dugó, Cumim-mumim, Munyi, Nin

A vizsgált bölcsődékben a kisgyermeknevelők többsége (40 fő) biztosítja a gyermekeknek az átmeneti tárgyhoz való korlátlan hozzáférést, négy nevelő csak alváshoz engedni elővenni, hatan feltételekhez kötik a használatát, például csak akkor veheti elő a kicsi, ha valami bánat éri (1. ábra).

1. ábra

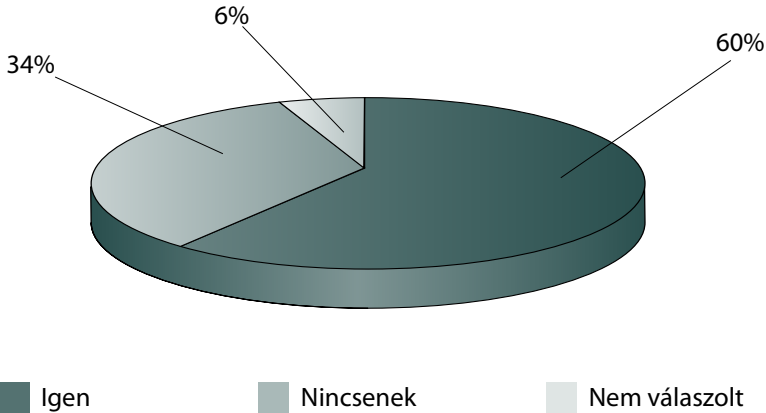
A bölcsődék aránya az átmeneti tárgyhoz való hozzáférés engedélyezése vonatkozásában



A tárgyhasználattal kapcsolatos szabályokat firtató kérdésemre 17 kisgyermeknevelő válaszolta azt, hogy az ő csoportjukban nincsenek ilyen szabályok (2. ábra).

2. ábra

Az átmeneti tárgy használatával kapcsolatos szabályok előfordulása



Azok a nevelők, akik az átmeneti tárgyak használatára vonatkozóan szabályokat állítottak fel, a következő elvárásokat fogalmazták meg: ha nincs szükség rá, a gyermek ne vegye elő, illetve tegye vissza a helyére. A többség az udvarra nem engedi kivinni, étkezéskor a gyermek nem ülhet vele az asztalhoz, a fürdőszobába nem viheti magával.

A kisgyermeknevelők elvárják, hogy a kicsik egymás kedvenceit tartsák tiszteltben, ne vegyék el, csak a sajátjukkal játszanak, ne rendetlenkedjenek azokkal. Ügyelnek arra, hogy a kedvenc játéktevékenységet ne zavarja, ilyenkor tegye a gyermek a helyére, ne arra figyeljen, hol van, ki viszi el mellőle. Vannak, akik csak alváskor engedik, hogy a csöppség magához vegye. Egy dolgozó azt írta le, hogy fontos számára, hogy a gyermek ügyeljen az átmeneti tárgy tisztaságára.

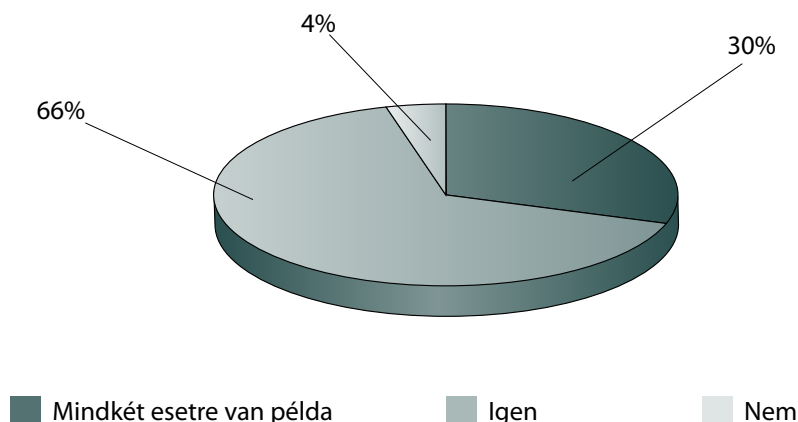
Örvendetes eredmény, hogy a kisgyermeknevelők 94%-a nem büntet az átmeneti tárgy megvonásával, bár szerintem senkinek sem szabadna ezt a tárgyat büntetésre használni.

A gyermek neme az átmeneti tárgy kiválasztásánál a nevelők többsége, 86%-a szerint nem játszik szerepet a tárgyválasztási szokásokban, 10%-uk szerint viszont igen.

A többség szerint a kisgyerekek tiszteltben tartják egymás átmeneti tárgyait (3. ábra). Ez több módon is megnyilvánul a bölcsődében. A gyermekek ismerik egymás tárgyait, személyes dologként tartják nyilván azokat. Ennek értelmében nem játszanak társuk tárgyával, nem veszik el tőle, sőt jelzik, ha más gyerek szeretné elvenni, legfeljebb megnézik és visszaadják. Gyakran maguk viszik a tulajdonosa után, ha az leteszi, vagy a csoportban felejté hazamenetelkor. Amikor nem találják, segítenek egymásnak megkeresni, síró, szomorú társuknak odaadják, kiosztják alvás előtt. Egymását a helyére teszik, ha gazdája ezt elfelejti.

3. ábra

Egymás átmeneti tárgyának tiszteletben tartása



Az eredmények szerint arra is látnak példát a kisgyermeknevelők, hogy a kicsik bizonyos esetekben tiszteletben tartják egymás kedvenceit, de előfordul ennek éppen az ellenkezője is. Erre a következő helyzeteket említették: ha egy gyermeknek a másik játéka nagyon tetszik, megvárja, míg az a kosárba rakja, és utána kicsit játszik vele, de ha társuk kéri, hogy rakja le, teljesíti az óhaját és visszahelyezi a vigasztárgyat a kosárba. Néha kíváncsiságból megfogják, megölelgetik a tárgyat, de jól tudják, hogy kié, és vissza is adják a gazdájának. Főleg a kisebb gyermekek esetében fordul elő, hogy nem értik meg, hogy tiszteletben kell tartani a másét. Néhányan ellenben azt tapasztalták, hogy a gyermekek általában nem tartják tiszteletben egymás tárgyait, elveszik azokat, szeretgetik, megnézik, legtöbbször kíváncsiságból, emiatt viszont konfliktus keletkezik a kicsik között.

A megkérdezett kisgyermeknevelők 94%-a vallja azt, hogy az átmeneti tárgyak használata határozottan megkülönböztethető az egyéb játékeszközök használatától. Ennek okát a következőkkel magyarázzák:

Az átmeneti tárgyaknak vigasztaló, nyugtató hatásuk van, amikor a gyermek fáradt, sérelem éri, bánatos, akkor kéri, akkor öleli magához. Néhányan határozottan kijelentik, hogy a gyermek a játékokkal nem alszik, az átmeneti tárggyal nem játszik. Nem is biztos, hogy egészségügyi vagy pedagógiai szempontból megfelelő ez a tárgy a játéktevékenységhez. A gyermek az átmeneti tárgyat nem viszi bele a játékba, nem oszt rá szerepet, míg a játékokkal játszik: épít, főz, takarít, babázik, fürdet, etet, vasal, gyógyít. Mások szerint viszont éppen a szerepjátékok eszközévé teszik az átmeneti tárgyat, idegen tárgyak helyett. Megint mások azt vallják, hogy néha (pl. az autó, a plüssfigura) részt vesz a kicsi játékában is, ez főleg a bölcsődébe kerülés első időszakában tapasztalható. Abban viszont mindenki egyetért, hogy az átmeneti tárgy az anyát helyettesíti, megnyugtat, biztonságot ad, általában puha, hozzá lehet bújni, a picik szorongatják, szemben a játékeszközökkel, melyeket szórakozás és tapasztalás céljából használnak. A vigasztárgyakra a kicsi jobban vigyáz, nagyobb becsben tartja azokat, érzelmileg erősebben ragaszkodik hozzájuk. Személyes jellegűek, a kisgyermek teljesen a magáénak érzi, nem kell megosztania másokkal.

Csak egy kisgyermeknevelő tapasztalta, hogy nem különböztethető meg a játékeszköz az átmeneti tárgytól, mert a gyermek a vigasztárgyként használt maciját bevonja a különböző játéksituációkba, sokszor szerepjátékot játszik vele, öltözteti, takargatja, nem csak alvásnál használja.

Összegzés

Az elvégzett kérdőíves vizsgálat eredménye alapján az az előfeltevésem, miszerint a bölcsődébe járó gyermekek nagy részének van átmeneti tárgya, beigazolódott. Többségük valamilyen plüssfigurával rendelkezik, sokszor valamilyen textil (pl. pelenka, takaró, párna) ez a tárgy, harmadik helyen pedig a cumik állnak.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az átmeneti tárgy használata jól megkülönböztethető az egyéb játékeszközökétől. A gyermekek nagy többsége tiszteletben tartja társa tulajdonát, nem nyúl hozzá, nem veszi el. A legszembevetőbb különbség, hogy a gyermekek nem viszik bele szeretett tárgyukat a játékba.

Adataim szerint a fiúk és a lányok átmeneti tárgy választása között nem érzékelhető lényeges különbség. *Winnicott* (1999) ugyanakkor lát különbséget a különböző nemű gyermekek tárgyválasztása között. Szerinte, míg a fiúk a keményebb tárgyakat részesítik előnyben, addig a lányok már ekkor a család megszervezése felé hajlanak (azaz babát, macit választanak). Hangsúlyozza azonban, hogy a tárgy használatának módjában nincs különbség.

További vizsgálat célja lehetne, hogy kiderítsük, befolyásolja-e a kötődő nevelés mértéke a későbbi tárgyhasználati szokásokat. *Bagdy Emőke* elemzései során arra a megállapításra jutott, hogy az erős kötődésű anya-gyermek kapcsolatban nevelődő babák többsége egyáltalán nem vagy kevésbé igényli az átmeneti tárgyak használatát, azaz a hordozás és az együttalvás, a szorosabb közelség, illetve az igény szerinti szoptatás jelentősen csökkent a tárgy iránti szükségletet (*Bagdy*, elitmed.hu).

Érdemes lenne tovább kutatni azt az alapvetően eltérő viselkedést, hogy miért ragaszkodik az egyik gyermek az átmeneti tárgyhoz, és miért nem igényli ezt egyáltalán a másik?

A kicsik általában maguktól válnak meg kedvencüktől az óvodáskor-kisiskoláskor körül, amikor már kialakul bennük az a magabiztosság, ami feleslegessé teszi számukra e tárgyak használatát. Ugyanakkor az idő előtti elvétele, titokban történő eltüntetése szorongást, bizalmatlanságot válthat ki a gyermekben, és személyiségfejlődési zavart is okozhat.

A kutatás megerősített abban, hogy érdemes, fontos ezzel a témakörrel mélyebben foglalkozni, hiszen az átmeneti tárgy sokkal többet jelent a gyermek számára, mint egy átlagos játékszer, kedvenc eszköz. Véleményem szerint minden kisgyermekkel foglalkozó szakember számára egyértelművé kell tenni az átmeneti tárgy hozzáférhetőségének fontosságát a kicsik lelki sérülésének megelőzése, biztonságérzetük megőrzése, a közösségbe való beilleszkedésük megkönnyítése érdekében. Bölcsődénkben is ennek szellemében végezzük munkánkat, és a szülők figyelmét is felhívjuk gyermekük átmeneti tárgy használatának szerepére, jelentőségére.

IRODALOM

- BAGDY EMŐKE (1996): A transzperszonális pszichológia szellemi horizontja. In: *Pszichoterápia*, 1996/március. 79–86.
- BAGDY (elitmed.hu): *Az érintés pszichológiája. Bagdy Emőke: „Hordozás, együtt alvás, igény szerinti szoptatás és átmeneti tárgyhasználat szerepe a korai anya-gyermek kapcsolatban” című előadása alapján.*
[URL: http://www.elitmed.hu/ilam/hirvilag/a_fejlodo_pszichiatrai_hatarai_beszamolo_az_mpt_xvii_vandorgyuleserol_9185/].
- BÜKI ANDREA (2010): *Ölelj át! – A kötődő nevelésről mindenkinek.* Aposztróf Kiadó, Budapest.
- FALK JUDIT (1989): *A korai anya-gyermek kapcsolat – Szeparáció.* Székesfehérvár.
- JÁVORSZKY EDIT (2009): *Fejlődépszichológia.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.
- NYITRAI ERIKA (2011): *Az érintés hatalma.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- PUNGORNÉ GREBENÁR KATALIN (2013): *Az átmeneti tárgy szerepe kisgyermekkorban.* Szakdolgozat. Kézirat. NyME BEPK, Sopron.
- RANSCHBURG JENŐ (2009): *Szülők kis könyve.* Saxum Kiadó, Budapest.
- SPOCK, BENJAMIN (2006): *Az első két év – A gyermekek testi és lelki szükségletei újszülött kortól kétéves korig.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- TÓTH SZIMONETTA: *A vizuális képzőművészeti terápia hatása a részképességek fejlődésére 10. p.*
[URL: www.users.atw.hu/eselyped/szakszolgalat/Logopedia].
- VARGA ZSUZSA (2004): *Játék és kreativitás.* In: B. Lakatos Margit (szerk.): *Játépszichológia – Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak.* ELTE, Budapest. 93-97.
- WILLIAMS, MARGERY (2012): *A bársony nyuszi – Avagy a játékok életre kelnek.* Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.
- WINNICOTT, DONALD W. (1999): *Játszás és valóság.* Animula Kiadó, Budapest.
- WINNICOTT, DONALD W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág.* Animula Kiadó, Budapest.
- WINNICOTT: *A játék eredete Winnicott értelmezésében. 2. p.*
[URL: users2.ml.mindenkilapja.hu/users/.../5.AjtkeredeteWinnicott.ppt].
- ZSUBRITS ATTILA (2011): *A gyermekkor kötődései.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.



Ciróka Bábszínház: *Gimesi Dóra: A Csomótündér*, zeneszerző: *Szabó Balázs*, koreográfus: *Fosztó András*, rendező: *Kuthy Ágnes*, zenei közreműködő: *Dunai Tamás*, játsszák: *Apró Ernő* (Blattner Géza-díjas), *Krucsó Júlia Rita*, *Fülöp József*, *Ivanics Tamás*

„Van a világon egy csomó tündér, ezt mindenki tudja. Tavasztündérek, konyhatündérek, villamosvezető-tündérek stb. De Csomótündér csak egyetlen egy van.” Felmerülhet a kérdés: mit is csinál pontosan a Csomótündér? Csomóz. Gombolyít. Köt. Na de mit csomóz, mit gombolyít, mit köt? Cipőfűzőket, természetesen. Királyfiak és királyleányok cipőfűzőit gombolyítja, köti, csomózza össze, és nincs az az olló, ami a Csomótündér csomóit kibonthatná. Az emberek ezt nevezik házasságnak. De mi történik, ha a Csomótündér tévedésből, nem a megfelelő cipőfűzőket köti össze? El lehet-e vágni a kibonthatatlan csomót? –

Modern mese a válásról iskolásoknak. Az előadás folyamán felmerül, hogy vajon léteznek-e egymásnak-rendeltség? A Csomótündér is tévedhet. Egyszer. Félreolvas két nevet és rossz királyfit és királylányt köt össze. Szerelműkből mégis születik egy kisfiú. Csak tizenkét évvel később derül ki, hogy nem tudnak együtt élni a szülők. Így a Csomótündérnek szét kell őket szakítani. További nagy kérdés az előadás során: minden veszekedés válással kell-e, hogy végződjön? Minden „hibás” találkozásnak válás a vége?

A gyerek nézőket csodás módon lekötötte a látvány, az előadás. A legszebb pillanat az volt, amikor felálltak és követve a szereplőket, majdnem lementek a színpadról. Ennyire megérintette őket ez a történet. Főként óvodásoknak, első-második osztályosoknak ajánlom.



Értelmezések és viták

Budai László

Ami oktatási, az nem tudományos!?

Az impulzus

E cikk megírásához a Magyar Tudományos Művek Tára (a továbbiakban: MTMT) értékrendszerének ismeretében *Bárdos* (2012) tanulmánya adta az impulzust. Cikkének és munkássága egészének szándékaival, céljaival egyetérttek. Nem osztozom azonban abban a hitében, hogy itt-ott már csatát nyertünk: „Szűkebb szakterületünk, a nyelvpedagógia tudományos diszciplínává fejlődésének tényeit több mint tíz éve tártuk fel [...] sikerült a nyelvpedagógia belső világát nemcsak a szűk szakma, hanem az alkalmazott nyelvészet, az alkalmazott pszichológia, a neveléstudomány, sőt, a művelt magyar értelmiség számára is közérthetővé tenni” (*Bárdos*, 2012, 61. o.).

Egyesek szerint a nyelvpedagógia még nem fejlődött (eléggé) tudományos diszciplínává, sőt maga az alkalmazott nyelvészet sem, amennyiben a nyelvpedagógiával azonosul. Lejjebb az is ki fog derülni, hogy a neveléstudomány tudományos státusa sem mindenki számára evidencia.

Ha *Bárdos* valóban meg lenne győződve arról, hogy a nyelvpedagógia tudományos diszciplínává fejlődött, ma már nem nyomná a bizonyítási kényszer terhe. Hiába van tele az 1. ábrán a nyelvpedagógia a mindenféle rokon-, határ-, alap- és társtudománnyal, amelyekből a 2. ábrában a nyelvtudományé az óriási szelet (uo.). Éppen a nyelvtudomány elméletibb ágainak a művelői azok, akik nem tartják (eléggé) tudományosnak a nyelvpedagógiát.

Mindettől függetlenül a *Bárdos*-féle könyvek – nagyon helyesen – ma már a nyelvpedagógia sokat idézett, nélkülözhetetlen művei. Akik számára fontosak, mert az idegen nyelv-oktatásról való gondolkodásukhoz irányítúként használják őket, nem igazán törődnek azzal, hogy valakiknek elégé tudományosak-e.

Bárdos a vélt győzelem után sem teszi le a fegyvert, mások harcát is segít megvívni: „... célja azoknak az elvonatkoztatásoknak, jellegzetes vonásoknak a rendszerezése,

amelyek minden tantárgy-pedagógiában fellelhetők. [...] Voltaképpen attól a ponttól kezdve, hogy a nyelvpedagógia esetében teljes körű tantárgy-pedagógiáról beszélhettünk, érdeklődésünk természetszerű kíváncsisággal fordult más tantárgy-pedagógiák szerkeze- te, fejlődése, tudatossági fokának megítélése felé” (uo., 61–62. o.).

Kérdés, hogy a szaktudományok képviselői nem tekintik-e majd vajon illetéktelen betolakodónak.

Amikor még nem volt árok az oktatás és a tudomány között

A hetvenes években volt két könyv (*Banó – Szoboszlai 1972; Banó – Kosaras 1977*), amelyek megadták az idegennyelv-oktatás alaphangját. Az előbbiben az I. rész címe *A metodika mint tudomány*. Ennek 3. fejezete *A metodika helye a tudományok között*, amely így kezdődik: „A metodika a pedagógia és az egyes szaktudományok közötti *határtudomány*.” Tehát a pedagógia is és a metodika is valamilyen tudomány. Akinek volt valami mondanivalója az idegennyelv-oktatásról, elküldte cikkét az *Idegen Nyelvek Tanítása* vagy a *Modern Nyelvoktatás* vagy akár a *Pedagógiai Szemle* szerkesztőségébe anélkül, hogy azon töprengett volna, hogy eléggé tudományosak-e ezek a folyóiratok, rajta vannak-e valamilyen ranglistán. Az a jó érzés tölthette el a szerzőt, hogy tanulmányával szakmája ügyét szolgálja.

Ahol nincs árok

A hatvanas években az Egyesült Királyságban, a Cambridge-i Egyetemen, majd a nyolcvanas évek végén az egyesült államokbeli Michigan Egyetemen volt szerencsém nyelvész- körökben forgolódni. Nem éreztem, hogy valamiféle árok húzódnék az elméleti nyelvészek és az alkalmazott nyelvészek között. Nehéz is lehetett volna valamilyen elválasztó vonalat húzni közéjük, hiszen az angolszász nyelvészek zöme egyben nyelvpedagógus is.

Az alkalmazott nyelvészetnek az Egyesült Államok az őshazája: *Charles C. Fries* 1941-ben a Michigan Egyetemen megalapította az Angol Nyelvi Intézetet (English Language Institute), majd az Intézet 1948-ban ugyancsak Fries kezdeményezésére, valamint *Kenneth L. Pike* és *W. Freeman Twaddell* támogatásával újtára indította a *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* című folyóiratot, amelynek címében először fordult elő az „alkalmazott nyelvészet” (applied linguistics) kifejezés. Az intézet mind a mai napig a nyelvoktatásnak, különösen az angol nyelv oktatásának az elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. *John C. Catford* 1956-ban az Edinburghi Egyetemen alapított Alkalmazott Nyelvészeti Iskolát (School of Applied Linguistics), Washingtonban pedig 1959-ben *Charles Ferguson* vezetésével alakult meg az Alkalmazott Nyelvészeti Központ (Center for Applied Linguistics). Ezek az adatok is annak bizonyítékai, hogy az angolszász országokban igen nagy a nyelvpedagógia ázsiója.

Az árokásás

1. Már jó pár éve szájhagyományok útján terjedő pletyka, hogy hazánk egyik bölcsészkarának egyik tanszékén bekérték az oktatók publikációs jegyzékét azzal a megjegyzéssel, hogy a módszertani vonatkozású cikkek nem számítanak.

Ilyen kijelentések hallatán magam is tollat ragadtam, és a *Pedagógiai Szemlé*ben a tudományosság bizonyos kritériumait megvizsgálva arra a megállapításra jutottam, hogy „Az idegennyelv-oktatás metodikája [...] nem tudomány. (No, de akkor még sok minden más sem az!)” (*Budai*, 1984, 562. o.). Hozzáfűztem a következőket is: „Azt azonban senki sem tagadhatja, hogy művelése tudományos tevékenység, sőt multidiszciplináris jellegénél fogva az egyik legszerteágazóbb tudományos tevékenység.” (uo. 563. o.) „A tudományosság egyesek által vallott kritériumai jelenleg még gátat szabnak a társadalmi igények által sürgetett interdiszciplináris vagy multidiszciplináris kutatásoknak, és bénítólag hatnak az idegennyelv-oktatás fejlesztésére irányuló erőfeszítésekre.” (uo., 661. o.)

2. Az interneten olvasható *Báthory Zoltán*nak, az MTA Pedagógiai Bizottsága egykori elnökének akadémiai beszámolója (*Báthory*, 2005). Az idézett részek főként a neveléstudomány egészének a státusára vonatkoznak, de még inkább igazak annak egy szűkebb szegmensére, az ugyancsak szóba hozott szakmódszertanokra:

„A magyar neveléstudomány tudományos rangjának elismerését, a neveléstudomány oktatását és kutatását végző szakemberek szakmai identitásának növelését, szakmai elkötelezettségüket demonstrálják a 2001 óta évenkénti rendszerességgel megrendezésre kerülő országos neveléstudományi konferenciák. [...] az ONK megteremtette a friss tudományos eredmények rendszeres bemutatásának, megvitatásának és a kutatók személyes kommunikációjának évenkénti lehetőségét. Mégis hallani szkeptikus, kritikai hangokat is [...] Egyesek szerint a magyar neveléstudomány még nem eléggé »érett« arra (értsd: nem eléggé tudományos), hogy ilyen nagyszabású rendezvényeket éves gyakorisággal megrendezzen [...]”

„A Pedagógiai Bizottság az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztály tudományos bizottsága. És bár nagyfokú tartalmi és szervezeti önállósággal rendelkezik, mégsem közömbös kérdés, hogy milyen viszony alakul ki az MTA, a II. Osztály és a Pedagógiai Bizottság között. Azt hiszem, ezt a kapcsolatot (15 éves tapasztalatom alapján) a legpontosabban úgy írhatnám le, hogy a Pedagógiai Bizottság az Akadémia és a II. Osztály »mostohagyereke«. Képviselőit meghívják a II. Osztály üléseire és rendezvényeire, néha még előadást is tarthatnak, de szavazati joguk és érdemi beleszólási lehetőségük az Osztály életébe nincs. [...] Hiába próbálja bizonygatni a neveléstudomány – és közvetve a Pedagógiai Bizottság –, hogy a neveléstudomány egyenrangú tagja a tudományok családjának [...]

Másik probléma, hogy a határterületi kutatókat – így a szakmódszertanok művelőit – gyakran éri az a vád, hogy a tudományos minősítésükhöz a könnyebb utat választották: a szaktudomány helyett a neveléstudományt...”

(Megjegyzem, hogy immár a XIII. Országos Neveléstudományi Konferenciára (ONK) került sor 2013. november 7. és 9. között Egerben, amelyen kevés híján félezren vettünk részt.)

A „kanonizált árok” és következményei

Az ONK iránti nagy érdeklődés is arról tanúskodik, hogy a magyarországi neveléstudomány él és virul annak ellenére, hogy az MTMT kanonizált értékrendje nem kedvez bizonyos fontos pedagógiai tevékenységnek, a tankönyvírásnak.

Az MTMT besorolásai között megjelent a „Felsőoktatási tankönyv”, a „Tankönyv fejezet” és az „Oktatási anyag” azonos megjegyzéssel: „Csak *Oktatási jelleg* kapcsolható mellé”, ami most már egyértelműen azt jelenti, hogy *ami oktatási, az nem tudományos*.

Nézzük meg, melyik besorolás mit takar:

Felsőoktatási tankönyv: „Felsőoktatási célra készült, tudományos eredményeket összefoglaló, rendszerező, a tudományos írásművek jellemzőit is magán viselő kiadvány.” Más néven megnevezve: „Egyetemi tankönyv, főiskolai tankönyv, lektorált jegyzet.”

Tankönyv fejezet: „Felsőoktatási célra készült, tudományos eredményeket összefoglaló, rendszerező, a tudományos írásművek jellemzőit is magán viselő kiadvány fejezete, része.”

Mind a kettőnek van tehát köze a tudományhoz, hiszen eredményeit onnan veszi, magán is viseli a tudományos írásművek jellemzőit, *de egyikük sem tudományos*.

Oktatási anyag: „Középiskolai tankönyv, általános iskolai tankönyv, szakképzés tankönyve, oktatási segédanyag, feladatgyűjtemény, szöveggyűjtemény, nyelvkönyv, példatár, felsőoktatási jegyzet (lektorálatlan).”

Mit jelent a „*tudományos*”, illetve az „*oktatási*” jelleg?

Tudományos: Olyan mű, amely „a) eredeti elméleti vagy empirikus kutatási eredményről számol be vagy: b) meglévő eredményeket dolgoz fel, szintetizál, értékkel; vagy: c) a szakirodalomban való eligazodást, tartalomfeltárást szolgálja.”

Ilyen alapon a felsőoktatási tankönyv is lehetne tudományos: valószínű, hogy beszámol eredeti elméleti és/vagy empirikus kutatási eredményekről is, de mindenképpen meglévő eredményeket dolgoz fel, szintetizál, és el szokott igazítani a szakirodalomban is bőséges bibliográfiával, igen gyakran résztmanként elosztva a tanulmányozandó vagy a tanulmányozásra érdemes műveket. Lehet benne annotált bibliográfia is.

Oktatási: „Rendszerezett ismereteket közvetítő, az oktatási folyamat számára didaktikai szempontok szerint összeállított mű, amely egy meghatározott tudományterület (tananyag) elsajátítását segíti.”

Az oktatási mű is tehát valamilyen tudományterület elsajátítását szolgálja, annak rendszerezett ismereteit közvetíti, de mindez már nem tudományos; és még kevésbé tekinthető tudományosoknak a didaktikai szempontok.

Az oktatási jellegű alkotásokkal kapcsolatban érdemes lenne megszívlelni *Hunfalvy Pálnak a Nyelvtudomány és nyelvtanítás* (1884) című könyvéből idézett sorait:

„Az iskola érvényesíti a tudományos nyomozások eredményeit. De ha szabadon mozog a tudomány: az iskola megkötöten jár. A tudományt nem korlátozza semmi, csak a valóság: az iskolát pedagógiai tekintetek mérséklék még a valóság tanításában is. A tudománynak elég, ha igazán tudós; az iskolának nem elég, ha tudós, neki bölcsnek is kell lennie.”

Az MTMT definícióival nem érdemes vitatkozni: lehetnek igazak vagy nem igazak. A lényeg az, hogy *ami* „Oktatási”, *az ma már nem lehet* „Tudományos” Ezzel már kelle- ne vitatkozni, de a lényegen mit sem változtatna. Maradna az a tény, hogy az is bolond, aki tankönyvet ír Magyarországon!? Nem tankönyvet fog írni az, aki eléggé ambiciózus! Készítettem egy gyors statisztikát az MTMT mindenki számára nyilvános adatbázisá- ra támaszkodva. Véletlenszerűen 24, többnyire oktatással foglalkozó nagydoktornak és akadémikusnak az általános táblázatában található felsőoktatási tankönyveit számoltam össze:

FELSŐOKTATÁSI TANKÖNYV (2013. március 21-i adatok)	
3 magyar nyelvű felsőoktatási tankönyvet írt	1 fő
2 idegen nyelvű felsőoktatási tankönyvet írt	1 fő
2 magyar nyelvű felsőoktatási tankönyvet írt	1 fő
1 idegen nyelvű felsőoktatási tankönyvet írt	1 fő
1 magyar nyelvű felsőoktatási tankönyvet írt	5 fő
Egy felsőoktatási tankönyvet sem írt	15 fő (62,5%)

Az is lehet persze, hogy írt, de az MTMT által még jóvá nem hagyott szerzői rekordot – a többségük ilyen – tudományos jellegűnek minősítette oktatási helyett. A tankönyvek leminősítésének az lesz a következménye, hogy a tankönyvírást mindenki rangon aluli- nak fogja tekinteni.

Nem szeretném, ha az a vád érne, hogy lebecsülöm a nem kifejezetten oktatási célokra készült tudományos műveket, de az oktatási feladatok bizonyos fokig a felsőoktatásban is igénylik a jó tankönyveket. Volt szerencsém Fulbright-professzorként a Michigan Egye- temen tanítani, amely igen jól felszerelt szabadpolcos könyvtárral rendelkezik. A kollégák rá is tudták venni hallgatóikat a könyvtár folyamatos használatára, és legtöbbször még éjfél tájban is a polcok között serénykedett az ifjúság. Ennek ellenére egyetlen kurzust sem indíthattunk, míg valamilyen, a hallgatók kezébe nem adható tankönyvet vagy jegyzet- felét nem szereztünk vagy szerkesztettünk, és azt be nem mutattuk az oktatás szervezői- nek.

Vajon a tanári kézikönyveknek hol van a helye az MTMT értékrendjében? Az MTMT listáin bőven van olyan publikáció, amelyiken ez a sor olvasható: „Könyv/Kézikönyv/Tu- dományos”. *A tanári kézikönyv azonban nem Kézikönyv*, hanem: „Könyv/Oktatási anyag/ Oktatási”.

Egyéb furcsaságok is vannak: Az egyik doktoranduszom már nyolc igen mutatós és korszerű angol nyelvű tankönyvet írt. Figyelmeztettem azonban, hogy igyekezzék tanul- mányokat is írni, hiszen a tankönyvek – bármennyire sajnálatos is – nem tekinthetők tudományos publikációknak. Egy másik doktorandusz viszont kijelentette, hogy ő recen- ziót fog írni az említett angol nyelvű könyvekről. A tankönyv ugyan nem tudományos mű, de a róla szóló recenzió még lehet tudományos: „Folyóiratcikk/Műkritika/Tudományos”.

IRODALOM

- BANÓ I. – KOSARAS I. (szerk.) (1977): *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BANÓ I. – SZOBOSZLAY M. (szerk.) (1972): *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS J. (2012): A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. In: *Magyar Pedagógia*, 112 (2), 61–75.
- BÁTHORY Z. (2005): *Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tevékenységéről a 2002–2005. évi ciklusban*. [URL: http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/MTA_PedBiz_Beszamolo_2002_2005_.pdf]. Letöltés: 2013. 12. 04.
- BUDAI L. (1984): Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. In: *Pedagógiai Szemle*, 34 (6), 557–565.
- HUNFALVY P. (1884): Nyelvtudomány és nyelvtanítás. Budapest. In: *Vasárnapi Újság*, 31 (22), 351.



Jelenet a Fabók Mancsi Bábszínháza – Európai Szabadúszó Művészek Egyesülete:
A székelly menyecske meg az ördög című előadásából



Elbeszéletlen történetek

Spira Veronika

Az osztály iskolát kerül (4. rész)

(Pedagógiai esszé)

Akik „nem szorultak rá”

Beszéljünk most azokról a gyerekekről is, akik a szüleiktől olyan gondos, mindenre kiterjedő nevelést kaptak, hogy nem volt számukra életszükséglet (a szó korábban használt értelmében), amit az iskolakerülések nyújtottak nekik. Ilyen volt például Kuti Ágnes is. Édesanyja nagyon kulturált, kedves asszony volt, háztartásbeli. Kellemes családi életet tudott teremteni két gyereke és sokat utazó férje számára. A Rózsadombon laktak ápolt, kertés házban. Valóban ideálisnak nevezhető légkörben és körülmények között élt Ágnes. A családnak sok közös programja volt, autóval bejárták az egész országot. Megnézték és megbeszélték a látnivalókat. Jártak színházba, ápolták a kertet, a gyerekek segítettek a háztartásban. Egymással tapintatos szeretettel érintkeztek. Meleg, közvetlen kapcsolat volt a családtagok között, az a ritka légkör, amiben az apróbb konfliktusok barátságosan elsimulnak, a felnőttek és gyerekek kölcsönös tisztelete és békés egymás mellett élése természetes állapot. Nem csoda tehát, hogy Ágnes értelmes, szorgalmas, megbízható gyerekké fejlődött, tele segítőkészséggel, vidámsággal, harmóniával.

Azt gondolhatnánk, hogy éppen ezért nem is vágyott különösebben az iskolakerülésekre. Nem így volt. A családi programok szülői figyelemből és Ági kívánságára soha nem estek egybe az iskolakerülésekkel. Mindig szívesen velünk tartott, sőt a szervezésben is, mint ilyesmiben járatos ember, gyakran segített. Nem egy város történetéről, műemlékeiről tartott szakszerű előadást, az otthoni útikönyvek és fényképalbumok alapján. Újdonságot nem is annyira a látnivalók jelentettek számára, hanem a többiek társasága, az iskolakerülések „levegője”. Az, hogy mindig történik valami. Hogy mindenki más, mint az iskolában, ötletesebb, felszabadultabb, barátságosabb. Ez volt az, amit a család nem nyújthatott. És biztosan az iskolakerüléseknek köszönhette Ági azt is, hogy az osztály nemcsak mint jó tanulót becsülte, hanem emberileg is szerették. Nem kellett olyan

előítéletekkel megküzdenie, ami hasonló osztályokban nem ritka – vagyis senkinek sem jutott eszébe strébernek nevezni őt, vagy mint afféle mintagyerektől idegenkedni tőle. De őt sem fenyegette az a veszély, hogy elszíntelenedik, magába húzódik, és csak saját céljával törődik, hiszen ott volt körülötte egy olyan gyerektársaság, amelyik mindig számított a segítségére, de mindig bevonta a csínyeibe is. Az osztály magáénak érezte, és ő is vállalta az osztályt. S ha kellett, képviselte is, bátran, bármilyen fórum előtt.

Sokban hasonló körülmények között nőtt fel Lángh Györgyi is, aki másodikban került hozzánk, és már volt róla szó, milyen hamar beilleszkedett az iskolakerületek légkörébe, és vonult be annak hű dokumentumába, a *Napló*ba. Bár ez nem volt egészen véletlen, mert pár évvel korábban a nővérenek voltam osztályfőnöke, és akkoriban is hasonló dolgokat csináltunk, amiről biztosan hallhatott otthon. Ezt bátran feltételezhetem, mert először Györgyi – talán nővére iránt érzett túlzott tiszteletből – úgy döntött, hogy nem neki való a gimnázium, jó lesz egy varrónői végzettséget adó szakközépiskola is. Egy év után azonban kiderült, hogy nem érzi jól magát a választott iskolában, túl könnyen lett a legjobb tanuló, és túl sok olyasmit kellett tanulnia, ami nem is érdekelte. Amihez meg kedve lett volna, az minősült a legjelentéktelenebbnek. Rá kellett döbbsennie arra, hogy mégiscsak bátran belevághat a gimnáziumi tanulmányokba. Családi tanácsra és saját kíváncsiságától is hajtvva kifejezetten a mi osztályunkba kérte felvételét. Itt aztán még nagyobb meglepetés érte: egy csapásra, alighogy megjelent, az osztály négy-öt legjobb tanulója közé számított. A kollégák egyhangú véleménye volt: „Jól jártál a kislánnyal” (mármint az osztályfőnök).

Hárman voltak testvérek. A legnagyobb akkor már az orvosi egyetemre járt, a húga még talán nyolcadikos volt. Három lány, és nem tévednénk nagyot, ha azt mondanánk, hogy négy, hiszen az édesanyjuk rendkívül fiatalos, jókedvű, vállalkozó szellemű és okos barátnője volt a három nagylánynak. Édesapjuk egy vidéki városban volt kórházi főorvos, csak a szabadidejét töltötte otthon. Az édesanyjuk nem dolgozott, a családnak, a gyerekeknek élt, akik megosztották vele a tennivalókat, mostak, vasaltak, s mindenben segítettek, ami csak kell a ház körül. Kocsival ők is bejárták az országot. Kellemes hétvégét töltötték a Dunakanyarban, kis hétvégi házukban.

Györgyit nem fenyegette távolról sem az a veszély, hogy strébernek vagy mintagyerekek tartják, hiszen ő volt a legjobban meglepődve, hogy ilyen jó tanulónak számít, hogy szellemi képességei ennyi elismerést aratnak. Kicsit talán még mosolyogtak is ezért rajta. Többen gondolhatták: „ha én a felét tudnám, a dupláját mutatnám”. Inkább abban segítettek az iskolakerületek, hogy végre reális képet alakítson ki magáról, és a benne amúgy is meglévő harmónia és emberi értékek bátrabb élettervek szövögetésére buzdítsák. Ez észrevétlenül, de igen hamar bekövetkezett (ahogy a *Napló* is bizonyítja).

Kocsis Ágival éppen a fordítottja történt annak, ami Lángh Györgyivel. Ő kezdettől fogva osztályunk tagja volt, mégis sokáig távol tartotta magát szinte mindentől. Hiába volt az egyik legjobb tanuló, történelemből és magyarból pedig magasan az osztály fölött állt, rengeteget olvasott, már rendszerezett és széles körű tudással rendelkezett olyan dolgokról is, amikről a többiek még csak nem is hallottak. Az osztály nagy része nem állhatta. Az ellenszenv kölcsönös volt. Ágnes úgy érezte, hogy ezekkel a „dedősokkal” neki nincs sok beszélőnivalója, ő már kinőtt azokból a dolgokból, amik az osztályt foglalkoztatták.

Nem kedvelte a hangos társaságot, a gyerekes vitákat, veszekedéseket, éretlenkedő viháncolásokat. Inkább olvasott, előadásokra járt, s kicsit zavartan és fölényesen mosolygott. Hogy mosolya „fölényes” – az osztály egyöntetű véleménye volt; hogy „zavart”, arra én hajlottam titokban. Ugyanis tény, hogy Ágnes koraérett volt, felnőttesebb, komolyabb, még a legjobb tanuló, legértelmesebb osztálytársainál is. De meggyőződésem, hogy ez még nem szigetelte volna el őt ennyire, ha nem lett volna az a véleménye önmagáról, hogy külseje nincs harmóniában belső értékeivel. Tulajdonképpen nem volt semmi baj a külsejével. Inkább azok közé tartozott, akik kislánynak talán kicsit öregesnek hatnak, de aztán, amikor a többiek már középkorú hölgyek lesznek, ő még mindig ugyanolyan fiatalnak látszik, mint lány korában volt.

Az iskolakerülések nagy része így csak hírük révén jutott el hozzá. Csak moziba és színházba jött velünk szívesen. A kirándulásoktól tartózkodott. Talán ő volt az egyetlen, aki a két nagy kirándulásra sem jött el (és így a társadalmi munkán sem volt velünk legelőt égetni). A „komoly” munkákat mindig hajlandó volt elvállalni, például ha egy ünnepély műsorát kellett összeállítani, valamilyen önálló anyaggyűjtést kívánó kiselőadást kellett tartani, vagy az osztályfőnöki órák valamelyik témáját előkészíteni. Tehát semmiképpen sem lehet mondani, hogy lusta lett volna, vagy kivonta volna magát az osztály életéből. Persze tudom, jót tett volna neki is, ha az iskolakerüléseken is ott van, de természetesen óvakodtam attól, hogy olyasmire erőltessem, amihez magától nincs kedve. Pedig nem egyszer felcsattantak a többiek emiatt – egyszer még arra is képesek voltak egyesek, hogy megpróbálják megtorpedózni az ötös magatartását, mondván, hogy nem közösségi ember. (Ami persze nem volt igaz.) Csak arra az érvre hallgattak el az ellenséges hangok, hogy a „programok nem kötelezőek”.

Mindezek ellenére sem mondhatom, hogy teljesen hatástalanok lettek volna az iskolakerülések Ágnesre. Az osztály lassan formálódott körülötte (persze az idő is haladt, egyre nagyobbak, érettebbek lettek a többiek is). S lassan, észrevétlenül ő is oldódott. Volt is miben. Még gondolkodását, szemléletét illetően is. Hiába volt olvasott, tudott sokat – az életismerete nem volt elég széles körű, emberi tapasztalatai szűkek voltak, a családi ház kulturáltsága nem volt olyan szintű, hogy irányíthassák szellemi fejlődését, gondolkodásbeli differenciáltságot nyújthattak volna. Így aztán az általános iskolában tanult, még szűk és igen leegyszerűsített világkép alapján próbálta megérteni azokat a bonyolultabb dolgokat is, amiket olvasott. Ebben a tekintetben – különösen valóságismeretben – nem állt magasan az osztály szintje fölött. Ebben volt mit tanulnia, s tanult is. Sikerült például rávennünk, hogy a *Napló* kulturális jellegű részeit ő írja. Az ő megfogalmazásában maradt fenn az első közös filmünk akkori szintünket jól tükröző élménye. Egyben dokumentuma annak is, hogy mindez Ágnest milyen, eddig még nem értett jelenségek megemésztésére készítette. Tehát:

„Első mozilátogatásunk rosszul kezdődött. Sokáig vártunk a mozi előtt, míg a megbíztak végre hozták a jegyeket. Szerencsére a film kezdésekor már bent ültünk. A Rejtő Jenő életéről és műveiből készült Halhatatlan légiós c. filmet néztük meg. A rendező, Somló Tamás, érdekes megoldást választott. A film két szálon fut. Az egyiket színes technikával készítette, ez volt a Láthatatlan légió című könyvből készített rész. A másik fekete-fehér, ami az író életét mutatja be. Ez 1942 telén, az ukrán hómezőkön játszódik, ahova mint

munkaszolgálatost vitték Rejtőt. A könyv egy olyan sereg útját írja le, amit egy milliomos egy olajlelőhely megvédésére szervezett. Kikötői rablókól, matrózokból álló szedett-vedett társaság. A két rész hangulata ellentétes, és állandóan változik a filmben.

A regény-szál először humorosan, mulatságosan indul, csak később válik tragikussá, míg a másik rész először komoly, azután lesz nevetséges. A rendező evvel, hogy a két részt egymás mellé teszi, mutatja, hogy a háború legalább olyan nevetségessé válhat, mint egy szórakoztatásra írt könyv. Azonban amin a könyvben nevetünk, azon az életben senki sem mer mulatni. Ilyen például a felettesek butasága. Sem itt, sem ott nem tudják, hogy mit kell tenniük, hová kell menniük. A háborúban megpróbálják ezt eltitkolni, a könyvben viszont ezt mindenki tudja. A munkaszolgálatosok egyre elkeseredettebben vonulnak a hómezőkhöz, a légiósok a sivatagban. Úgy érzik, nem bírják tovább, és megpróbálnak véget vetni az egésznek, de mindig van valaki, aki visszaadja az életkedvüket.

Végül is Rejtő is úgy érzi, nem érdemes tovább folytatni, elindul a hómezőn, s őt már senki sem próbálja megmenteni, visszatartani. 1943. január 1.-én meghalt.”

Jól kivehető a bevezetőből, hogy az akkor már jeles hagyományokkal rendelkező *Napló* stílusa hatott Ágira is, megpróbált ő is Kós Zsuzsihoz hasonló, életteli mondatokat fogalmazni, s bár ez nem egészen sikerült, jól mutatja, hogy a hatás alól ő sem vonhatta ki magát. A szöveg további része azt jelzi, hogy már az első mozi idején is akarva vagy akaratlanul törekedett arra, hogy eltérjen azoktól a beidegzett, leegyszerűsítő értelmezésektől, amik a korábbi években beléjük ivódtak – s aminek nyomai még évekig kísértettek (minden miéltre gondolkodás nélkül vágták a sztereotípiákból álló választ).

Harmadikban azután érdekes dolog történhetett – ezt már csak hallomásból tudom. Akárkivel találkoztam az osztályból, előbb-utóbb szóba hozta: „tanárnő, a Kocsis annyira megváltozott, hogy el se tetszene hinni”. A beszámoló lényege mindig az volt, hogy „nem olyan gögös, meg lenéző, mint volt, mindenkinek segít.” „Bejön reggel korábban, és magyar- meg történelemórákat tart, de olyan jókat, mint a régié voltak”, és kiderül, hogy mindenben benne van, amit a többiek szerveznek – és „nincs az, mint régen, hogy az osztály egy részéhez két szót sem szólt évekig.” Nem tudnám megmondani, hogy az iskolakerülések levegője mennyiben járult hozzá ehhez a változáshoz. Biztos, hogy az idő is hozta ezt magával, de az is, hogy ahol Ágnes ott volt (órákon, moziban stb.), sokat tanult gondolkodni, másokhoz közel kerülni, többféle emberi értéket észrevenni, amiről addig sejtsége sem volt, vagy ha volt, nem sokra tartotta. És valószínű az is, hogy ha tagozatos osztályba kerül, ahol minden szempontból elég, amit ő nyújtott (kiemelkedő tanulás, ünnepélyszervezés, kiselőadások stb.), a humanizálódásnak és kulturálódásnak azokon a szakaszain nem „kényszerült” volna végighaladni, amiket ebben a társaságban és légkörben végül is nem kerülhetett el.

Egy ellentétes stratégia

Esett ugyan már szó, s nem is kevés, azokról, akik fenntartással, „feszengve”, s egy kis „éberséggel” kerültek az iskolát. Mégis mindezeknél észlelhető volt némi elmozdulás; még akkor is, ha – az ismertetett módon – sem nem törekedtem közvetlen hatásra, sem pedig nem változott „felnöttesen” szabályozott kapcsolatunk jellege. A teljesség kedvéért idézném fel most Balla Ágota arcélét is. Egyrészt azért, mert szeretném érzékeltetni, hogy csodákat az iskolakerüléssel sem lehet elérni, s másrészt pedig azért, mert el kellene gondolkodnunk ezen a típuson. Miben volt tipikus ez a kislány, mi adott benne számomra (és egy ideig az osztálytársai számára is) annyi töprengenivalót?

Ági a felszínen nem volt más, mint egy átlagos, nagyon csöndes, visszahúzódó, szerény, gátlásos kislány, aki még lusta is. Ugyanakkor teljesen kidolgozott, szinte hiper-felnőtt stratégiája volt arra, hogyan kell csöndben meghúzódva, egy igen kis körre korlátozódva a lehető legkevesebb munkával (és gyakran mások munkájának kihasználásával) nyugalomban élni. Ha valakiről meg lehetett volna mintázni a kettes-hármas tanuló mintaképét, ő alkalmas lett volna erre. Ő valóban pontosan annyit tudott, amennyit egy kettesnek biztosan, a lécs érintése nélkül tudnia kell. A „kettesek mintaképe” azonban intelligens és értelmes volt, intelligenciáját azonban arra használta, hogy kiépítse maga körül ezt az oázist, amelyen belül teljesen megközelíthetetlen maradt. Végző soron – bármennyire furcsa is – élősködött jobb tanuló bizalmasain. Nem sok hiányzott ahhoz, hogy a leckék manuális részét is velük végeztesse el. Magatartására volt magyarázat, mentő körülmény: szüleinek még általános iskolás korában bekövetkezett válása. Utána a mama (kedves, jó külsejű, értelmes asszony) újra férjhez ment, s ezzel, mint később magától az édesanyától megtudtam, a család anyagi helyzete ugrásszerűen megjavult. Az édesanyával folytatott beszélgetések közül egy is elegendő volt annak tisztázására, hogy pontosan ismeri lányát, pontosan látja stratégiáját, és ez nagyon nagy fájdalmat okoz neki. Mindent megpróbált már a maga eszközeivel, de eredményt nem tudott elérni. Bizonyára a válás nem egyszerűen mentő körülmény volt Ági számára, hanem valódi ok is. Pedig otthon sem volt magányos. 1-2 évvel idősebb nővérét szerette. Valami mély sértődöttség vette mégis körül védőburokként, amelyben őserdei nyugalomban és csöndes örömök között élte napjait. Bosszankodás és sajnálat keveredett bennem Balla Ágival kapcsolatban. A bosszankodás mindenekelőtt a teljesen kidolgozott erődrendszernek, a hermetikus izolációnak szólt. És mindez össze volt kapcsolva – ahogy említettem – egy élősködő attitűddel. Pontosán érezte, mennyiben oldaná fel az ő közeledése kis világának erőviszonyait, és ezért legtöbbször kihúzta magát mindenből, még akkor is, ha éppen jelen volt iskolakerüléseinken. Egy ideig problémát jelentett a többieknek, azután megszokták, és később észre sem vették. Erre nem is volt szüksége, mert kis köre megmaradt. Hangsúlyozom, hogy órá sem akartam hatni, legalábbis nem direktén és nem erős effektusokkal. A sajnálat és bosszankodás kettősségéből – Balla Ági jövőjét magam elé próbálom képzelni –, a bosszankodás az erősebb, hiszen érzékelttem, milyen lehetőségek maradnak benne kihasználatlanul, ha nem változik attitűdje. Közös éveink alatt sem nekem, sem a kis körének nem sikerült őt kimozdítani jól

működő stratégiájából. Az élőködésnek ez a magas szintre emelt stratégiája mögött azonban mindig ott érződött a sértett, megsebzett áldozat is. Örkény István egy novellája jut eszembe: Meddig él egy fa, meddig tart egy háború, meddig hat egy válás...

Felnőtt vélemények

A gyerekek nevelésének mindig sarkalatos pontja a tanár számára, hogy a szülőkkal milyen a kapcsolata. Helyzetemet nehezítette, hogy messzebb laktam az iskolától (vagy háromnegyed órára), a késő délutáni és esti órákban nem mindig értem rá arra, hogy a gyerekeket otthon felkeressem, a szülőkkal meghittebb beszélgetésbe kezdhessek. Két kicsi gyereket kellett hazahoznom a bölcsődéből, óvodából, ezért csak a legégetőbben fontos helyekre mentem el. Máig sajnálom, hogy így adódott, bár tudom, hogy valamilyen nagy tehernek érezzük a családlátogatást, hiszen harminc-negyven olyan estét jelent, amikor felborul családunk megszokott menetrendje. Mégis, legtöbbször úgy vagyunk ezzel, ha már elmentünk valamelyik tanítványunkhoz, *utólag* már nem érezzük kárba vesztettnek az időt. Ilyenkor nemcsak a gyerekek életkörülményeit ismerjük meg jobban, hanem a szülőket és magukat a gyerekeket is. És ami még ennél is fontosabb, az egymás iránti bizalom ezeken a beszélgetéseken szokott igazán megerősödni, ilyenkor tisztázódnak a legfontosabb tennivalók gyerek, tanár, szülő számára egyaránt.

Ha már a családlátogatások ilyen akadályokba ütköztek, más megoldáshoz kellett folyamodnom, hiszen nem mondhattam le arról, hogy a szülőkkal egyetértésben dolgozzam. Hosszú, késő estébe nyúló szülői értekezleteinken, fogadóóráinkon nemcsak a közös problémákat beszéljük meg, hanem módom volt mindenkivel külön-külön is beszélgetni. És alig volt olyan hét, hogy délelőtt vagy kora délután kérésre vagy kérés nélkül, be nem jött volna hozzám néhány szülő. Egy gyerek sem maradt ki. Mindegyikükről állandóan és rendszeresen tanácskoztunk.

A sok nehézség ellenére a szülőkkal a két év alatt zavartalan volt a kapcsolat. Ez talán annak is köszönhető, hogy szinte valamennyien örültek, mondhatni hálásak voltak azért, hogy a gyerekeknek ennyi közös kirándulásra, programra van lehetőségük. Leginkább azok a szülők érezték így, akiknek nem volt módjuk arra, hogy annyit legyenek együtt gyermekeikkel, mint szerették volna, vagy olyan fáradtak és elfoglaltak voltak, hogy nem is vállalkozhattak hasonlókra. Esett már szó arról is, mennyi segítséget kaptam a szülőktől. Csak emlékeztetnék itt második kirándulásunkra – a társadalmi munka fejében kapott busz bizony nagyon megkönnyítette a dolgunkat. Iskolakerüléseink szellemével is egyetértettek, s nemcsak azért, mert a gyerekek jól érezték magukat, hanem azért is, mert úgy gondolták, sokat tanulnak a programok közben, s talán azért is, mert az volt a véleményük, hogy a gyerekeknek nemcsak a sokszor nagyon megterhelő tanulásra van szükségük, hanem gyerekekhez illő vidám kikapcsolódásra is. Az iskolakerülések nélkül éppen ebben lett volna a legnagyobb hiány, s talán helyette valami kevésbé kívánatosra adták volna a fejüket. Sokan annak örültek, hogy nem szenved gyerekekük társaság hiányában. Ez utóbbi főleg ott merült fel, ahol csak egy gyerek volt a családban, és a felnőttek

nem tudták volna biztosítani a társas életet számukra. Ennek a hiánya természetesen, főleg a lányoknál, így sem oldódott meg teljesen. A régi, elavult társadalmi szokások helyett még nem alakultak ki újak, ahol az ismerkedés elfogadott és kulturált, a szülők számára is megnyugtató módon lehetséges volna.

Nem is volt a két év alatt egyetlen nézeteltérésünk sem. Ha mást nem, a bizalmat mindenkitől megkaptam.

A tapasztalt, az iskola dolgaiban járatos tanár mindezek után bizonyosan felteszi a kérdést: „Mit szóltak mindehhez a kollégák?” Mindenesetre nem vertem nagydobra, mit is csinálunk. Egyrészt szolidaritásból: hiszen tudtam, hogy mindezt nem lehet elvárni a tanároktól, legtöbbszörüknek egyszerűen nem fér bele az életébe. Másrészt óvatosságból, mert nem szerettem volna, ha megromlik bármelyikükkel is a kapcsolat. Az ugyanis csak a gyerekeknek lett volna rossz. És, természetesen, én sem akartam „strébernek” látszani, mint ahogy a gyerekek közül sem szerettem volna, ha egy is akad. Így aztán – az igazgatót úticélunkról mindig tájékoztatva – szép csöndben róttuk iskolakerülésünk köreit.

Ugyanakkor a testület minden korosztályában voltak olyan kollégák, akik hasonlóan gondolkodtak és cselekedtek. Az idősebbek közül ilyen volt Karcsi bácsi, aki 10 éves kora óta iskolánk tagja volt – először mint gimnazista, még a húszas években, később mint tanár, úgy 30-35 évig. Tőle lehetett gyerekszeretetet, iskolához való ragaszkodást tanulni. Az iskola egész története a fejében volt, mindenkit ismert, aki az utóbbi ötven évben a gimnázium falai között megfordult. Jobb kirándulásszervező sem volt nála. Idős kora ellenére hallatlan precizitással állította össze a legkitűnőbb túrákat, országjárásokat. Fáradhatatlanul gyalogolt kedves bricseszadrágjában, szúrós végű botjával. Csöndes, de határozott hangjával olyan rendet tartott, hogy ezen még a gyerekek is csodálkoztak. Tisztelettel és szeretettel tanultunk tőle valamennyien. Elnéző iróniával nézte, mennyire nem bírják a mai gyerekek fizikailag a nagyobb túrákat. Ő maga büszkén számította magát egy még teherbíróbb nemzedékhez. Visszaemlékezve diákéveire, meg-megjegyezte egy-egy osztályról: „ezek olyan jók, hogy már szinte betegnek gondolná őket az ember”. Ő volt a szemünkben a *tanár*, ő volt a szemünkben ez az iskola. Gyakran emlegettük kedves, önironikus megjegyzéseit, s köztük ezt is: „Néha megállok és elcsodálkozom, hogy már 30 éve tanítom ugyanazt, és még mindig vannak, akik nem tudják.”

A már 10-15 éves tapasztalattal rendelkező kollégák között is volt több olyan, akiben élt a vágy, hogy a gyerekeket is bevezessék azokba a dolgokba, amik nekik örömet jelentenek. Volt, akinél egy-egy osztály színházjegy-igényét kellett csak bejelenteni, és a föld alól is kerített jegyet. Volt, akinek a zenehallgatás vagy a művészettörténet volt a legkedvesebb területe: diakockákat gyűjtött és vetített a gyerekeknek. Volt, aki színjátszókört vezetett vagy néptáncot tanított szabadidejében.

Sokan voltak tehát, akik életük nagy részét a gyerekek közt és a gyerekekért tevékenykedve töltötték.

Így aztán volt kikkel összetartani, volt kiktől tanulni is. Ez eredményezte azt, hogy az akkor odakerülő fiatal tanárok nem érezték úgy, hogy rögtön le is akarják nyesni a szárnyukat. Láthattak maguk előtt sok, már évek-évtizedek óta dolgozó kollégát, akik a hosszú évek alatt sem unták meg ezt a hivatást, még mindig lelkes tanárok voltak. Olyanokat,

akiknek nem az volt az első dolguk, hogy lehútsék és elszigeteljék őket. A pályakezdők között is akadt nem egy olyan, aki máris a vállára vett nagyobb munkákat is. Az iskola klubja akkor kezdett éledezni, és máris sok jó lehetőséget kínált (filmvetítések, érdekes vendégek, hangulatos berendezés stb.).

Persze olyanok is voltak, akik másképp gondolkodtak. Akik odavetették az embernek, ha valamilyen közös mozirol hallottak: „Téged biztos a MOKÉP fizet.” S persze voltak olyanok is, mint sok helyen, akik már nem szerették a gyerekeket. Akik már csak szentelen, nevelhetetlen ifjúságot emlegettek; akiknek már teher volt az iskola, akik már belefáradtak és belefásultak a munkába. S olyanok is, akikben soha nem volt elég nyitottság, ötlet, hogy örömet leljenek a gyerekekkel töltött időben; inkább a WC-n és az iskola környékén vadászták a dohányzókat, vagy elüldözték az iskolából (mert nevelniük nem sikerült) az eredeti és tehetséges, de valóban csiszolatlan, sőt faragatlan gyerekeket.

Befejezés

Az előző lapokon tanári gyakorlatomról számoltam be. Hogyan sikerült? Ezt nem ítéld meg magam. Azokat az igazságokat, amelyeket megvalósítani (és itt leírni) igyekeztem, természetesen nem én találtam ki, de végrehajtani őket egy gyerekcsoporttal, vitákban, beszélgetésekben megfontolni, harcolni értük, az is méltó fáradozás. S ha előzetes terveimtől eltérően több elmélkedés is került soraim közé, úgy látom, szükségesek voltak. Hiszen, ha igazságok is, amelyekkel az ember találkozik, amelyeket megtanul, s később a saját munkájában is igazolva lát, talán mégsem felesleges újra hangsúlyozni őket, és újra elgondolkodni rajtuk, és új körülmények között, újabb és újabb nemzedékekkel újra és újra érvényt szerezni nekik. A jövő mindenképpen eljön, s talán mi is alakítunk rajta a munkánkkal. Mindnyájan tanárok vagyunk ebben az értelemben, és hogy jó tanárok lehessünk, diákoknak is kell lennünk. Számomra ez a két év „jó multság, férfimunka volt”. Remélem, az olvasása is ilyennek bizonyul.

Szerzői utószó „Az osztály iskolát kerül” című pedagógiai esszéhez

Aki végigkövette „iskolakerülésünk” történetét, bizonyára szívesen megkérdeznék, hogy miért tartott csupán két évig. Ha a kérdésben az a feltételezés is benne rejlik, hogy ezzel talán a tanári pályámnak is vége szakadt, a válaszom az, hogy korántsem, hiszen harmincöt évvel később, 2008-ban érettségizett az utolsó osztályom az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában, ahol 24 évig voltam vezetőtanár.

A szűkebben értelmezett kérdésre csak hosszabban tudok válaszolni, mert ehhez fel kell idéznem a kontextust is, amely félbeszakította a megkezdett munkát. Iskolakerülésünk

háttére ugyanis az, hogy éppen ekkor értek véget a hatvanas évek, a nyitottabb, szabadabb légkör, a hruscsovi „olvadás” időszaka, és kezdődtek el nálunk is a hetvenes évek, a brezsnyevi visszarendeződés évei.

1969 őszétől 1971 őszéig gyesen voltam a második gyermekemmel. Az 1968–69-es tanév végén még egy egészen más világot hagytam ott, mint amit 1971 őszén találtam, amikor elkezdtem az esszében leírt munkámat az I. a osztállyal. Az 1968–69-es tanév nyitóünnepségén – ugyan a sokkoló csehszlovákiai bevonulás árnyékában – mi, fiatal tanárok még kuncogva, összenézve nevtük ki nyugdíj előtt álló igazgatónk mulatságosan elavult, az ötvenes évek stílusát idéző szónoklatát. Egy lyukasórán oda is ült az asztalomhoz, és azt mondta: „Ne nevessek ki, én már nem tudom megtanulni azt az új szöveget, ami ma divik”. Amikor 1971-ben visszamentem, már új igazgatója volt az iskolának, aki nagyon hamar beletanult a korszakváltásba. Az átállást meggyorsították az ismétlődő március 15-i diáktüntetések a fővárosban, amelyek elfojtásáért a belügy igen intenzív munkát végzett. Többször kijöttek a mi iskolánkba is, bevonultak az igazgatói irodába, lehívták a volt ötvenhatosok gyermekeit, és azokat, akiket az előző tüntetéseken igazoltattak, hogy nyomatékosan figyelmeztessék őket, ki ne menjenek március 15-én az utcára.

A tanárok között is megkezdődött a tisztogatás. Elsősorban a szerződéssel tanító fiatalokat távolították el. Nem hosszabbították meg a szerződésüket, sőt utánuk is telefonáltak más iskolákba, hogy fel ne vegyék őket, mert bajkeverők.

A kinevezett tanárokkal már nehezebb dolguk volt, de a kiüldözésük megkezdődött, és a módszerek mindig személyre szabottak voltak. Egyikük egy pályakezdő magyar–történelem szakos tanár volt, aki szinte csak érettségiző osztályokat kapott mindkét tárgyából. Talán még az oktatásban járatlanok számára sem kell hosszabban indokolnom, miért volt helytelen ez a döntés mind a diákok, mind a tanár szempontjából. A dolog végkifejlete sajnos igazolta rossz előérzetünket.

Hogy én miként kerültem az új igazgató látókörébe, csak találgatni tudom. Nekem nem volt időm sem „bandázni”, sem politizálni az „iskolakerülések” és a két kicsi gyermekem mellett (az egyik óvodás volt, a másik bölcsődés). Az elvem amúgy is az volt, hogy „*lázítás nélkül felszabadítani, erőszak nélkül megkötni*”, ami talán az esszém mottója is lehetne. Másrészt már nem is voltam kezdő tanár, tanítottam már általános iskolában, gimnáziumban, voltam már többször osztályfőnök is. Idejében megtanultam, hogy az iskola „hiteles hely”, ahol az adminisztrációnak időre és kifogástalanul el kell készülnie. Az önfegyelem, a pontosság elengedhetetlen része a munkánknak. És tisztában voltam azzal is, hogy belekötni valakibe akkor a legkönnyebb, ha ezeket a kötelezettségeit elhanyagolja, vagy túl nagyvonalúan kezeli.

Új igazgatónk, bár nem talált támadási felületet a munkámban, szorgalmasan kereste. Megpróbált lelki terrorral élni, de nem vagyok különösebben ijedős. Amikor behívott az irodájába, és szembe ültetett a lámpával, ő pedig behúzódott az árnyékba, azonnal arrébb húztam a széket és megjegyeztem, hogy ha így akar zavarba hozni, ne fáradjon.

Végül egy alkalommal elvesztette a fejét, megfenyegetett, hogy megtalálja a módját, hogy eltávolítson az iskolából, hiába van két kisgyermekem. Szerencsétlenségére éppen az iskola párttitkára is jelen volt, így nem tagadhatta le, hogy minden ok nélkül fenyegetőzött.

Ezután magam kértem a fenntartótól az áthelyezésemet az iskolában uralkodó légkör miatt, amely lehetetlenné teszi a nyugodt, zavartalan munkát.

A vizsgálat meg is történt, és a Kádár-korra jellemző módon zárult: ne legyen botrány, a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon. Engem áthelyeztek egy lakóhelyemhez közeli gimnáziumba, az igazgatót pedig vagy két éven keresztül megfigyelés alatt tartották. Minden értekezleten kint volt valaki a művelődési osztályról.

Igazgatónk azonban nem adta fel. Utánam küldött az új iskolámba egy jellemzést, amelyben az szerepelt, hogy „*Politikai nézeteit nem tudtam megismerni!*” Így, felkiáltójellel. Ez a mondat arról árulkodott, hogy a diktatúrák idején oly gyakori módszert alkalmazta. Személyes céljaira próbálta felhasználni az állam elnyomó gépezetét, hogy megszabaduljon azoktól, akik valójában nem is voltak célpontok, de neki valamilyen okból útban voltak.

Az új igazgatóm megmutatta nekem a levelet. Azonnal láttam, hogy szabálytalan, hiszen akkor már a jellemzéseket alá kellett írnia a szakszervezeti titkárnak és az érintetteknek is, sőt megjegyzést is lehetett fűzni hozzá. Természetesen mindkét aláírás hiányzott. A leghatározottabban felszólítottam őt, hogy itt és most, a szemem láttára tépje össze, és dobja a szemétkosárba, mert ha csatolja a személyi anyagomhoz, kénytelen leszek panaszt tenni a fenntartónál. Azonnal összetépte és kidobta.

Talán mondanom sem kell, hogy a gyerekek nem tudtak semmit arról, mi folyik a háttérben. Amikor áthelyeztek, elbúcsúztam tőlük anélkül, hogy beavattam volna őket a részletekbe. Nem szerettem volna megnehezíteni a helyzetüket. Nekik maradniuk kellett, míg én elmehettem. Új osztályfőnököt kaptak, és rengeteg felvilágosítást arról, hogy eddig politikai szempontból káros befolyás érte őket, amit persze nem hittek el, hiszen sohasem politizáltunk. Sokan árulásnak gondolták, hogy elmentem, de nem cáfolhattam meg, hiszen nem fordíthattam őket szembe az iskolájukkal. És természetesen a tablójukra sem kerülhettem fel, mert erről az igazgató hallani sem akart.

Sok-sok év telt el, amikor eszükbe jutott, hogy meghívjanak az érettségi találkozójukra. Egy feltételem volt: tegyenek fel a tablójukra az együtt eltöltött évek emlékére. Ez olyannyira megtörtént, hogy még az iskolában őrzött régi tablót is kicserélték. Én pedig a kérésükre előkerestem az 1976-ban írt esszémet, leporoltam, és feltettem a honlapomra, hogy elolvashassák.

Ez hát a kontextusa az iskolakerülésünknek, és egyben a válasz arra a kérdésre, hogy miért csak két évig tartott. De rávilágít arra is, amit sokan kétségbe vonnak, hogy becsukva magunk mögött az osztályterem ajtaját, kívül hagyhatjuk az ellenérdekelteket a világban, ha tudatosan törekszünk rá. Sikert ért ez számos tanáromnak is, akik nehezebb időkben, a Rákosi-rendszerben, vagy '56 után tanítottak minket, és nekem is sikerült, amíg meg nem szakadt a közös munkánk.

Persze, amit kidobsz az ajtón, bemászik az ablakon, de addig is érdemes próbálkozni.



Pedagógiai jelenetek



Diószegi Endre

.....
„Szövegelés”

A szépirodalmi szövegek nem az irodalomórák számára születtek. Főként nem azért írták őket, hogy lelkes irodalomtanárok és diákok közösen kutakodjanak bennük, hátha meg-
lelik azt a „valamit”, amit elrejtett benne az író. Szerencsére ezt az írók is tudják, így aztán van, hogy nem is rejtenek el benne semmit, hacsak nem a világuk egy szeletét, és nem is az a szándékuk, hogy pont azt lelje meg az olvasó, az is elég, ha saját magát, saját világát ismeri vagy érti meg általa.

A *Te is olvasol, ugye?* olvasást népszerűsítő pályázat kiírói¹ a fentiek figyelembevételével egy izgalmas kalandra hívták a reménybeli olvasóikat. Az irodalmi kánon „vastagbetűs” tankönyvi szövegein edzett diákok valódi párbeszédet folytathattak egy kortárs szerzővel, *Greccsó Krisztiánnal*, a *Csak egy tánc* című novella kapcsán.

Valódit! Mert a szerző kihívására nem volt választható válaszpanel, irodalomtörténeti vagy irodalomelméleti okoskodás. Ilyen helyzetek alig fordulnak elő a mai irodalomtanulásban, irodalomtanításban. Nem mintha nem lennének fontosak, egyszerűen nincs rá idő. A klasszikus irodalom műveltségelemeinek átadása hosszú és nem is mindig sikeres folyamat (illetve nem ott és akkor lesz sikeres, amikor a tanterv vagy a tanár gondolja). A kortárs irodalom eleve hátrányból indul, jobb esetben megmarad az illusztráció szintjén. Az irodalmi kánon újragondolására irányuló szakmai kezdeményezések az elmúlt évtizedekben rendszeresen megrekedtek, manapság ellehetetlenedtek. Sem az oktatási koncepciók, sem a tankönyvi fejlesztések nem tudták, és ami nagyobb baj, nem is nagyon akarták érdemben csökkenteni a távolságot a középiskolás olvasók és a kortárs irodalom között. Remény egyrészt az autonóm tanári személyiségben, másrészt a mindezek dacára olvasó fiatalokban van.

¹ A 2013. márciusi pályázat kiírója a Supka Géza Alapítvány és a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése, a zsűri tagjai Für Anikó színművész, Kányádi Sándor költő, Horváth Gergely rádiós műsorvezető voltak, Diószegi Endre az előválogatás munkájában vett részt.

Ugyanakkor a befogadást középpontba állító innovatív irodalomtanítási kísérletek előkészítő szerepét sem szabad említés nélkül hagyni, hiszen a kooperatív munkán alapuló szövegvizsgálati módszerek (bár csak kevésbé firtatják a kortárs irodalmat) használata megjelent a hazai oktatásban a hagyományos kronológiai alapú kánonismertetéssel szemben. Az érettségiző a klasszikus szövegelemzés helyett érvelő fogalmazást, reflexiót is írhat. Igaz, amikor írja, nem az irodalom, hanem a pontszám, a továbbtanulás motiválja, mindenképpen valami megfelelési kényszer, de az oda vezető úton talán volt valami élmény. Valódi!

A pályázat ennek az élményközpontú olvasásnak próbált teret adni. Persze itt is volt motiváló tényező, a győztes díja egy vonzó masina volt.² De talán ennél is többet jelentett, hogy *GreCsó Krisztián* maga szólította meg az olvasókat. Ez önmagában is különleges és különös lehetőség volt, hiszen az írók edzetek ugyan a kritikára, a megjelent irodalmi művekre reagál is a szakma, a sajtó, de arra még nem nagyon volt példa, hogy a szerző akár több száz, művével foglalkozó írással szembesüljön. Ez igazi különlegessége volt a *Te is olvasol, ugye?* című pályázatnak.

A támogató napilapok, internetes portálok, Facebook csoport, tulajdonképpen az egész sajtómarketing azt a célt szolgálta, hogy minél többen olvassák el a szöveget, beszéljenek és írjanak róla. 22 országos és megyei lap tette közzé a novellát, több mint hárommillió olvasóhoz juthatott el a szöveg. A Facebook oldal vezérposztját 204 ezer olvasó nézte meg, ezen az oldalon a pályázat idején számos bejegyzés, olvasási visszaigazolás született.

Emellett a pályázatoknak megvan a saját törzsfelődésük, a kiírás eljutott az iskolákba, irodalomtanárok kapacitálták diákjaikat, hogy írjanak kritikát, esszét a novelláról. A pályázat beadási határidejére 227 érvényes pályamű, 820 ezer karakternyi szöveg érkezett. A versengők lakóhelyük szerint lefedték szinte az egész ország területét, sőt, a határokon túlról is érkeztek pályázatok. Azt gondolom, hogy ez komoly siker. Első alkalommal került sor ilyen típusú pályázat kiírására, meglehetősen rövid volt a határidő. Szándékosan a friss, intenzív élmény hatásában reménykedtünk.

A novella témája, szerkezete, nyelvi világa a középiskolás korosztályt szólította meg. Bár ez a társadalmi csoport sem egységes, tekintve a széles idősávot és a szociokulturális sokféleséget, ám a novella által kínált élethelyzet akár mindennapi élettényként is értelmezhető. Van hozzá viszonya, érdekeltsége mindenkinek, akár személyes tapasztalat, akár baráti köre, egyéb társas kapcsolatainak elbeszélései által. Ezt igazolta a szerzők számos személyes élményértelmezési kísérlete. A pályázók többsége jó írásnak nevezte *GreCsó* novelláját. Tetszést aratott a szöveg stílusa, különféle motívumokat találtak benne, amelyeket már meglévő műveltségük segítségével kapcsoltak össze más művekkel. Azonosultak vagy elutasították a szereplők magatartását, viselkedésüket, „magukra olvasták” a történetet. Mások bírálták a karaktereket, nem tudtak, de nem is akartak kilépni a novella teréből, a szerzőt tették felelőssé a nekik nem tetsző cselekményért. Ironikus, gúnyos kritikát írtak a korjelenségként értelmezett történetre. Megint mások továbbbírták, elé írtak esszészzerű szövegeket, hogy magukhoz igazítsák a történetet. Szabályos bekezdésekbe

2 150 ezer forint értékű táblagép

szedett irodalomdolgozatot írtak, akik elemezni akarták a szöveget. De mindannyiukban közös volt, hogy rendkívül lendületes, érzelmi megnyilvánulásoktól sem mentes, intenzív, élményalapú írásokat küldtek.

A szövegvizsgálati szempontok sokféleségét, az iskolai dolgozatok stílusát háttérbe szorító munkákban gyakran előforduló szövegfordulat volt a „pont olyan a lány, mint a barátnóm”, „az előző barátom is ilyen könnyen vette a kapcsolatunkat”, „ugyanígy sírtam én is, amikor...”. Úgy tűnik, itt életre kelt az irodalom, ahogy azt mindig tennie kellene.

„Ebben az új novellában minden benne van, ami az emberi kapcsolatokat olyan bozolyulttá teszi. Hirtelen ezernyi kérdés merült fel bennem...” – írta az egyik pályázó.

Sokféle okból lehet olvasni, ennek a pályázatnak az egyik tanulsága talán az, hogy a fiatalokat meg lehet szólítani az őket érintő problémákkal, kérdésekkel. „A végtelenségig olvastam volna” – írta pályaműve befejezéseképpen az egyik fiatal. Ez esetben elmosódik a határ az irodalom és a mindennapiság között, megnyílik a személyiség, és olyan dolgokat is el tud és el akar mondani, amelyeket máskor nem vetne papírra. Az irodalom nem tantárgy, nem tananyag, hanem az élet része, élményforrás és élménykezelési megoldásjavaslat, amellyel lehet vitázni, lehet elfogadni, de nem lehet vele közömbösen viselkedni. A pályázat nyerte-se, a gyulai *Kaczkó Enikő* bemutatkozó levelében azt írta: „Olvasáséhségem hatalmas...”

A külső motivációk helyett a belsőre helyeződik át a hangsúly, ez már nem szerep, nincs benne jó és kevésbé jó diák, de van benne személyesség és személyiség. És ez fontos dolog.

Magam is irodalomtanár vagyok, én is szoltam a tanítványaimnak a pályázat kiírása-kor, láttam a kezükben az újságot, amelyben megjelent *Greccsó Krisztián* novellája, poszt-jaikat a Facebookon, és figyeltem az érdeklődésüket, olvastam a munkáikat is. Minden évfolyamról volt pályázó. Sok ilyen és ehhez hasonló pályázatra lenne szükség, hogy fel-pezdüljön az érdeklődés a kortárs irodalom iránt már ebben az életkorban. Az olvasással is valahogy úgy áll a dolog, hogy kellene a jó élmények!

Részletek a legjobb pályamunkákból³

Kijelenthető, hogy Greccsó Krisztián *Csak egy tánc* című novellája nagy sikert aratott a középiskolás olvasóközönség körében. Talán még az olvasást is megszeretteti velük? Talán. De miért működik? Mert intim és csiklandós? Úgy gondolom, igen. A műve őszinte, bensőséges és pimasz. Az elbeszélés világára és nyelvére egyaránt jellemző a nagy nyelvi kreativitással megjelenő szexualitás. [...]

Meg kell vallanom, először negatív kritikát akartam írni. Nem tetszett különösebben a mű. De felkavart első olvasásra. Felkavart a laza, túl könnyed, néhol szókimondó és pimasz stílus. De nem tudtam letagadni, hogy tetszenek részek.

3 A válogatás Takács Géza munkája. A pályázatnál fontos volt a szerzők adatainak védelme, ezért nem tudtuk az írások mellé tenni a szerzőik nevét.

Sznob vagyok: Olvasok, iPadért.

Nem tudtam ellenállni; csak egy novella, nyugtatom magam. Grecsó Krisztián egyébként is izgalmas, hisz még él, nem úgy, mint az írók általában. Engedek a csábításnak, most az egyszerűen.

Hívogat a *Csak egy tánc* első részlete: Grecsó, a cukros bácsi, pont azt kínálja, ami érdekel. Robajlik kamasz hormonrendszerem, erre lám, pont szerelmi történetet kapok: Petra és a „testnyelvű” Daru, ismerem őket, mert ők én is vagyok. [...]

Az „egyik legnépszerűbb élő prózaíró” bemutatja, miért nem várható miatta az olvasásnépszerűsítés: a „megőrlték a perceket, mint a jó molnár” agrárhasonlat termelési regények romantikáját idézi, a „Mar a sav. A gyomorban.” pedig ellentmondást nem tűrően szögezi le emésztésünk alapjait.

*

A novella szereplői diákként még nem érettek arra, hogy a mintáktól eltérjenek, és ha már egyszer elkezdték játszani a szappanoperák sablonos játszmaát, akkor azt végig is kell vinniük. Az elvárt és felvállalt sémákból a hirtelen őszinteség célt téveszt, mert Petrának sem dobálnia kellene magát a szennyesek között, mint Rozalindának egy ócska brazil szorozatban. Így esélyük sincs arra, hogy egymást figyelembe vevő, érzékeny, őszinte kapcsolatot formáljanak ki. Nem csak nyelvileg képtelenek kifejezni érzelmeiket, de tenni sem lesznek képesek érte addig, amíg elkoptatott szerepeket ismételnék.

De mitől is lennénk bölcsőbbek mi, amikor körülöttünk idősebb generációk sora ugyanerre a mintára járja az „élet táncát”? Kalandjaink, döntéseink is csak egy táncválnak, elvesztve komolyságukat, értéküket, miközben kétségbeesetten kapálózunk, és esélyünk sincs megérteni, mi is az a „szoros ölelés szabadsága”.

*

A napilapból cakkos élű ollóval kivágott novellát olvasva, újra meg újra azt éreztem, hogy a szerző sugallja, már-már ösztönöz arra, hogy állást foglaljak. Grecsó Krisztián sajátos szerelemábrázolása könnyen válthat ki (főként talán tizenéves lányokból) ítélkező reflexet. Hogy mekkora szemét ez a Daru. Hogy dögölne meg, mer’ azér’ egész éjjel mással táncolni. Petrának igaza van. És ez a szegedi, ez meg egy kurva. [...]

És én nem Petra szeretnék lenni, hanem a szegedi lány. Nem héjanászt akarok jární, nem megalázkodva földön hisztériázni, olyasmíért, ami feltehetően csak akkor kezdett el érdekelni, mikor ráébredtem, hogy elveszíthetem. Nem akarom motyorászni félőrvűlt ábrázattal, hogy egész éjjel... Én szegedi lány akarok lenni. Velejéig romlott szegedi lány.

*

A nekem legkedvesebb írókra mindig valami véletlenül bukkanok rá. Grecsó Krisztián regényét levertem a polcról egy könyvesboltban, de egyik legjobb olvasmányélményemmé vált, és azóta sem csalódtam írásaiban. [...]

Grecsó varázsol. Úgy mutatja be korunk egyik legégetőbb problémáját, hogy azt mindenki átérezhesse, mindenki érezhesse, hogyan tépjük egymás húsát, hogyan őrlődünk mindannyian, mint ezek a fiatalok, és hogyan járjuk mindannyian nemcsak kapcsolataink, de talán az egész társadalom halálkeringőjét. Egész éjjel.

*

Szeretem a novellákat, mert utána mindig bennük ragadok. Olvasás közben beszippantanak, és utána nem engednek, még agyalok rajta órákat, napokat, heteket, olykor hónapok után felbukkannak egy-egy témával kapcsolatban, és megértek valamit, átértékelem azt, amit eleinte hittem. Én szeretném megérteni Darut, és azt hiszem, kicsit meg is értem. A kapcsolatok legnagyobb problémája többnyire a kommunikáció hiánya, nem mondunk ki dolgokat, mert nem tudunk, nem szeretnénk, magunknak se valljuk be, vagy egyszerűen úgy hisszük, majdcsak megoldódnak a gondok beszéd nélkül is. [...]

*Reccsen a fapadló, leesik a toll, a tinta, a pergamen,
s a vörös tinta, akár lassan alvadó vér, szelíden
csordogál, s előbb a csattanás, majd a rettegés;
mit ér a szó, ha mind csak szenvedés?*



Jelenet a Harlekin Bábszínház: *Rómeó és Júlia* című előadásából

„Még magamban sem mondom, hogy nincs tehetsége hozzá”

Árokszállási Esztert, a kétszeres Ericsson-díjas* középiskolai tanárt kérdeztük (Bozsik Viola)

– Múltunk csupán csak annyi, amire vissza tudunk emlékezni, azok a jelenetek alkotják, amelyek még élnek bennünk. A jövőnk pedig a múltunkból fakad. Matematikát és fizikát tanítok, már 30 éve vagyok a pedagógus pályán és sokat tapasztaltam.

– *Miért éppen ezt a két szakterületet választotta?*

– Az Arany János Gimnáziumban végeztem Nagykörsön. Minden tantárgyból jó jegyeim voltak. Különösen szerettem a kémiát, biológiát, matematikát, fizikát, testnevelést. Az 1970-es években még nem lehetett több szakot megjelölni, így amikor osztályfőnöki órán elémtették a felvételi lapot, hirtelen beírtam, hogy a Szegedi József Attila Tudományegyetem matematika–fizika szakán szeretnék továbbtanulni. Visszatekintve ma már látom, hogy *Jauch József* matematika- és *Páhán István* fizikatanáromnak köszönhetem, hogy ezt a két szakterületet választottam. *Jauch* tanár úr órái jó hangulatúak voltak, nem kellett félnünk a tévedésektől, igaz kevés tételt bizonyítottunk be precízen. *Páhán Pista* bácsi, aki akkoriban egy fizikai kísérletekkel kapcsolatos tévéorozatot is vezetett, szigorúbb volt. „Ha nem viselkedsz rendesen, kilógatlak az ablakon, és milyen szép lesz, ha a szél összeveri a bokádat” – ütötte el egy kis tréfával, ha már túlléptük azt a határt, amit megszabott. Archimédész törvényét pedig fennhangon énekelte el nekünk. Sokat kísérleteztünk, és rengeteg feladatot oldottunk meg. Tanáraim a saját tantárgyukban jártasak, jól felkészültek voltak. Gyakorló tanárként ma már matematikatanítás során több időt töltök a problémamegoldás fejlesztésével és a precíz bizonyításokkal, mint ők. Még a középiskolában megtanultam azonban, hogy az a jó, ha nem félnek a matektól, fizikától a tanulók. Színesek, élvezetesekek az órák, még akkor is, ha sokat kell gyakorolniuk a gyerekeknek.

Voltak az egyetemen is példaképeim, akiknek a tanítási stílusából, humánus viselkedéséből tanulhattam. Például *Csörgő Sándor* és *Németh József* tanár urak. *Csörgő* tanár úr

* Az Ericsson Magyarország 1999-ben alapított díjat a matematikát és/vagy fizikát oktató pedagógusoknak.

valószínűség-számítás vizsgái nem voltak könnyűek, de az akkori vizsgáztatási stílussal ellentétben türelmesen hallgatta saját bizonyításomat is. *Németh* tanár úr az analízis tantárgyhoz kapcsolódó közérthető magyarázatai segítettek bennünket a bonyolult tételek megértésében.

– *Mi tartja még a pályán? Miért nem hagyta el?*

– Voltak megtorpanásaim, amikor komolyan készülődtem a pálya elhagyására. A Mezőberényi Petőfi Sándor Gimnáziumban kezdő tanárként nehezen jöttünk ki a szerény tanári fizetésünkből. A férjem, *Árokszállási Tibor* is matematika–fizika szakos tanár, és két fiunk született. Csak viszonyítási alapként mondom, a kezdő tanári fizetés 2600 forint volt, egy albérlet, csak egy szoba, szintén ennyi. Elhatároztam hát, hogy elvégzem a programozó matematikus szakot, és számítógépekkel foglalkozom. Levelező tagozaton jó eredménnyel végeztem. Rá kellett jönnöm azonban, hogy a személyes kapcsolat a gyerekekkel, a tanítás nagyon hiányozna.

Tudtam, hogy a számítógépeknek is „lelke van”, ahogyan akkoriban mondták, de az nem az én világom. Elsősorban a belső készítés, személyes elhivatottság volt az, ami a pályán tartott.

Anyagi gondjainkon enyhített, hogy 1988-ban felvettek bennünket a Paksi Energetikai Szakközépiskolába, amit a Paksi Atomerőmű működtetett. Szolgálati lakást és az átlagnál jobb anyagi juttatást kaptunk. Országos beiskolázású intézmény voltunk. Kiváló diákokat taníthattunk, akik kiváló eredményeket értek el matematikából és fizikából. Ennek eredményeként munkatársaim és *Csajági Sándor* javaslatára 1999 decemberében megkaptam az első alkalommal kiosztott Ericsson-díjat. Úgy hinnénk, ez nem az a pont, amikor el kellene hagyni a pályát! Pedig ekkor is megfordult a fejemben. Az iskola alapítványi iskola lett, de amíg eddig eljutott, körülbelül egy évig, óriási bizonytalanságban éreztük magunkat, lebegtették a döntést, hogy lesz-e munkahelyünk vagy sem. Ma az iskola magas színvonalú alapítványi szakközépiskola és kollégium, de én már a szintén magas színvonalú oktatást nyújtó, szomszéd Paksi Vak Bottyán Gimnáziumban tanítok. A szerencsén múlt, hogy adódott itt állás, 17 iskolai év volt már mögöttem, ezért maradtam a pályán.

Az utóbbi 15 évben a legkülönbözőbb tantervek, tankönyvek alapján vagyunk kénytelenek dolgozni. Az óraszámaink emelkednek. Sok munkatársammal együtt mondhatom, hogy túlterheltek, fáradtak vagyunk. Időnként felmerül, hogy talán valami könnyebb, nyugodtabb dologba kellene fogni. Mégis maradunk, mert még valahogy bírjuk, és jó a gyerekek között lenni. Nekem újabb elismerés is jutott. *C. Szabóné Kocsiczki Ilona* igazgatónő javaslata alapján 2013 júniusában másodszor is megkaptam az Ericsson-díjat. A külső elismerések, diákjaim, szülők, munkatársaim véleménye segít abban, hogy mindmáig nem vesztettem el a motivációm. Maradtam tehát a pályán.

– *Mit tart a magyar matematikai oktatás legsúlyosabb problémájának? Netán az érdekekről is lehet említést tenni?*

– A magyar matematika tananyag sok témakört ölel fel. Lehetőség van arra, hogy a diákok valamelyik témakörben, amihez nagyobb tehetségük van, kiteljesedjenek. A sokszínűség nagyszerű, hátrány viszont, hogy kevés idő marad az egyes témakörökre, a gyakorlásra a lecsökkentett óraszámok miatt. A matematikából tehetséges gyerekek közül a legkiválóbbaknak lehetőségük van arra, hogy tehetséggondozó iskolákban sajátítsák el a matematikát. Aki nem kerül be a tehetséggondozó programba, egy lelkes matematikatanár segítségével fejlődhet, matematikai versenyeken indulhat, matematikai folyóiratokat olvashat (*Abacus, KöMaL*). A matematikai tehetséggondozásnak hagyománya van Magyarországon. Ezek a tanulók azonban az összes diákhoz mérten kevesen vannak. Általában, ha a matematika elhangzik, inkább a „nem szeretem” tantárgyak közé sorolják a gyerekek. Ezt a negatív hozzáállást súlyos problémának tartom. A pozitív hozzáállás nagyon fontos a többség tanításakor is. Fokozatosan el lehet érni, hogy inkább a „szeretem” tantárgyak közé tartozzon a matematika.

A középszintű matematika érettségi követelményei nincsenek összhangban az egyetemeken és a főiskolákon elvárt követelményekkel. A középiskolai tanárok számára az elvárás a sikeres matematika érettségi vizsga, azt kell leginkább szem előtt tartaniuk. Ez a tény is oka lehet annak, sok más ok mellett, hogy amikor a fiatalok az első évben szemben találják magukat a felsőoktatásban a matematikatanulással, többen kudarcot vallanak.

Ahhoz, hogy a tanulókat megfelelő módon tanítsuk matematikára a jövőben is, szükség van matematikatanárookra. A tapasztalat azonban az, hogy az egyetem elvégzése után a fiatal matematikatanárok közül elég sokan eleve nem választják, vagy néhány év múlva elhagyják a pedagógus pályát, a felmerülő nehézségek miatt.

– *Hogyan birkózik meg azzal a helyzettel, hogy a diákok egy részének nincs tehetsége a matematikához/fizikához?*

– Hosszú tanítási gyakorlatom során rá kellett jönnöm arra, hogy valamilyen módon a kevésbé tehetséges tanulókhoz is közelebb lehet hozni a matematikát vagy a fizikát. Nem szoktam, még magamban sem mondani, hogy nincs tehetsége hozzá. Bár már sokszor reményvesztettnek éreztem magam, találtam módszereket, hogy közelebb kerüljenek a diákok a matematikához vagy a fizikához. Vannak emberek, akik szívesebben kódolják ismereteiket képekben, vannak, akik a szimbólumokat részesítik előnyben, vannak, akiknél a mozgás segít. Persze vannak, akiknek az agyában mindegyik kódolási mód egyformán jól sikerül. Emiatt bőven van lehetőségem a gyerekek fejlesztésére.

– *Mennyire engedi lemaradni a gyengébb képességűeket, s közben hogyan oldja meg a tehetséges diákok tehetséggondozását?*

– Az alapfogalmakat, alapismereteket mindenkinek egyformán tanítom, az egyszerűbbtől haladok a bonyolultabb felé. A tanulók bármikor, bátran kérdezhetnek. A felmerülő kérdéseket igyekszünk közösen megválaszolni. Az alapok tehát közösek. A tanulók eközben megtanulják, hogy tiszteletben tartásuk egymás képességeit. Később

differenciálunk. A legtehetségesebb tanulókat versenyfeladatok megoldására biztatom. A szerényebb képességű tanulók eközben gyakorolhatják, amit még nem tudnak eléggé. Egyéni, pár- és csoportmunkát végezhetnek, matematikatörténeti kiselőadásokat tarthatnak. A feltételek változtatásával is gyakorolhatjuk a problémamegoldást, amit a tehetséges tanulók különösen kedvelnek, és a szerényebb képességű diákok is örömeiket lelhetik benne. Persze mindenkinek sokat kell gyakorolni, anélkül nem megy. Tehát a szerényebb képességűek sem maradhatnak le túlzottan, az alapoknak pedig szilárdnak kell lenniük. A tehetségesebbek a megyei, országos versenyeken próbálkozhatnak.

– Mivel tudja motiválni diákjait arra, hogy a matematikát/fizikát válasszák felsőfokú tanulmányaik során?

– Érveim között szerepel, hogy a matematikát, fizikát jól tudják hasznosítani, és nem csak a tudományos munkában. A cégek, vállalatok szívesen alkalmaznak matematikusokat nem matematikus munkakörökben is, hiszen tudják róluk, hogy értelmesek, jól vág az eszük. A fizika pedig minden mérnöknek jól jön. De persze érveim mit sem érnek, ha nem hitelesítené őket az, hogy ha pályaválasztás előtt állnék, ma is ezt a szakmát és ezeket a tárgyakat választanám.



Jelenet a Káva Kulturális Műhely: *A hiányzó padtárs* című előadásából



Steps On Stage Kft.: *Benga* (zenés-bábos tantermi színház) Írta és rendezte: *Laboda Kornél*, játsszák: *Béli Ádám, Czupi Dániel*, a foglalkozást összeállította: *Lázár Péter*

Az előadás két gimnazista barátságát mutatja be. A *Benga* becenevet viselő Ádám okos, ám halk szavú, visszahúzódozó fiú. Állandó céltáblája az osztály vagányának, Dávidnak. Ha rosszul érzi magát, képzeletbeli világába menekül, oda, ahol ő irányít mindent, és ahol egy menő show-műsor házigazdája. Ádám túl gyakran menekül belső világába, és ez egy idő után feltűnést kelt, sőt, konfliktushoz vezet saját magával és a környezetével szemben. Muszáj kilépnie az álomvilágból, de nem éppen az várja odakint, mint amire számít...

A produkció második fele egy drámapedagógiai elemeket tartalmazó foglalkozás, melyen a diákokkal közösen megvizsgálják, mi a különbség barátság, illetve haverság között, a virtuális valóságban való lét és a való világ között, és arról is szót ejt, mennyire befogadó az a közeg, ami körülvesz bennünket. Az előadás bábos elemeket tartalmaz, mert kihívás, hogy a kamaszok körében cikinek tartott bábszínházat releváns, élő, kortárs kifejezési módként használják.

Takács Géza

Költözések, iskolák

Beszélgetés egy négygyermekes házaspárral

„Én a konzervatív iskolát kedvelem, de ez talán túl konzervatív”

(Középkorú értelmiségi házaspár vagyunk. Az utóbbi tizenöt évben a munkánk miatt többször költöztünk egyik kisvárosból a másikba. Először Székhelyről Homokvárra, ahol a nagyobb gyerekek elkezdték az iskolát, majd vissza Székhelyre, ahonnan pár év után Csapládra, ahol jelenleg is élünk.)¹

Emlékek

Négy fiunk van, Zsolti, Gábor, Pityu és Palika, a legidősebb már egyetemista, a legkisebb ötödikes. A nagyobbak általános iskoláival – lehet, hogy csak elfelejtettük már – nemigen voltak problémáink. Talán egy dologra emlékszem vissza, amikor Homokvárról hazaköltöztünk '95-ben Székhelyre, akkor Gábort a legrosszabb osztályba tették, mondván, hogy a tanulmányi eredménye alapján ez egy jó gyerek. Volt egy rettenetes osztály abban az iskolában, mindenki így tartotta nyilván, és azért, hogy azon Gábor emeljen egy kicsit, betették ebbe a rémes osztályba. Ez persze nekünk szülőknek nagyon rosszul esett. De nem volt jó választásunk. Otthagyjuk? Megpróbáljuk áttetetni?

A tanulmányi eredményük rossz volt, közepes, vagy még annál is gyengébb tanulók voltak, jó tanuló nem volt, a szülők nem jártak szülői értekezletekre, a tanár is felzárkóztatással foglalkozott inkább, mint hogy lépjenek előre azok, akik jobban tanulnak.

¹ Ez a történet néhány évvel ezelőtti. Arról szól, miért is nem volt jó az iskola úgy, ahogy volt. Amikor a beszélgetés készült, a szülők tele voltak aggodalommal gyermekeik iskolai sorsa miatt, így a beszélgetés leírásakor a neveket megváltoztattuk. Azóta a két nagyobb fiú diplomát szerzett, a két kisebb pedig úton van hozzá. A beszélgetés során a férj és a feleség felváltva mondták az iskolai történeteket, a férj mondatait álló betűkkel írtuk, a feleségét dőlttel.

Lakótelepi iskola volt, valószínűleg az első két osztályt a jobb gyerekekből, az úgymond „jobb szülők” gyerekeiből állították össze, a harmadikba meg a maradék került. Ezt csak utólag gondolom így. A negyediket itt járta ki, aztán minden tiltakozása ellenére – nagyon tiltakozott – ötödikben elintéztük, hogy egy másik osztályba kerüljön, ami nem volt annyira rossz. A mi tudásunk szerint. De kiderült, hogy...

...az meg zsolnais osztály volt, emiatt a gimnázium elején katasztrófális helyesírása volt a gyerekeknek. Pedig sok magyarórāja volt különben.

Végül is nem volt szerencsés, hogy egy elvileg jobb osztályba került, mert Gábor és a Zsolnai-módszer nagyon távol esnek egymástól. Ha mondjuk a Pityu került volna abba az osztályba, az jó lett volna, de Gábornak ez elég katasztrófális volt. A magyart tanították ezzel az erősen intellektuális módszerrel, közben az ő alapvető helyesírási problémáival – nehézségei voltak a többi testvéréhez képest –, meg azzal, hogy önszántából nem igazán olvasott, nem foglalkoztak.

Nem fogott rajta annyira a módszer.

Zsolti Homokváron kezdte az iskolát, zenei tagozatra került. A legelején volt egy szülői értekezlet, és ott egy apuka azt mondta, hogy a zenetagozat most már mire jó, miért nem a nyelvekkel meg a számítógéppel foglalkoznak. Ezek a gyerekek le fognak maradni, semmi nem lesz így belőlük. Az anyukák tiltakoztak, láttak valami jövőt. Ilyen volt a kezdés, Zsolti öt évig járt oda, de nem vált hátrányára. Zeneiskolába is járt, furulyázott, később trombitált, de akkor kezdte, amikor épp nőtt a foga. Rossz választás volt. Nem tudott trombitálni, de nem segítettek abban, hogy akkor olyan hangszert kapjon, amit használni képes. Mire jó lett már a foga, másfél év alatt elunta a fúvókával való gyakorlást.

Székhelyen Zsolti hatosztályos gimnáziumba került. Egy mérsékelt konzervatív iskolába, ahol egy feltűnő probléma volt, hogy elsős gimnazistaként ugyanazt az angol könyvet harmadszor kezdi el újra. Mindig új tanár jött, meg talán már azt tanulta általánosban is. Amikor beíratuk, akkor ígértek fűt-fát, hogy milyen magas szintű angoltanulás lesz, aztán nem lett belőle semmi. Ezért is néztünk új iskola után, ahol aztán már nem volt ilyen gond. A kátaei egyházi középiskolába került. Ott végzett jó eredménnyel tavalý.

Az igazi gondjaink Csapládra költözve kezdődtek az iskolákkal.

A Széchenyi iskolában olyanok voltak az iskolai ünnepélyek, mint egy zsebongó. Hiába beszélt az igazgató, állandóan nyüzsgés volt, anarchikus volt az egész. Évnyitó, évzáró. Az igazgatót nem lehetett hallani, hogy mit mond, és nem is fogták vissza a gyerekeket.

Meg kezdettől fogva, minden iskolában, kivéve az egyházi iskolákat, ha valamijük elveszett, vagy elloptak tőlük valamit, annak a tanárok soha nem mentek utána. Soha nem kerültek elő a dolgok, legfeljebb véletlenül.

Az anarchikus ünnepegekről az jutott eszembe, hogy többnyire szokás a Himnusz és a Szózat közös eléneklése. Ebben az iskolában ez egyszerűen botrányos volt. Mindig egy rossz, recsegő lemezjátszóról játszották, több száz hallgató tanuló, szülő előtt.

Más iskolákban is ez volt.

Én nem találkoztam vele.

Gáboréknál és a Pityuékánál sem énekelnek a gimnáziumban az ünnepélyeken. Felrakják a lemezt és kész.

Idejöttünk 2000-ben Csapládra, és a gyerekeinknek iskolát kellett keresni.

Gábor története

Gábor pont akkor végezte a nyolcadik osztályt. Őt föl is vették már Székhelyen egy gimnáziumba, természettudományos tagozatra, de hát nem ott kezdte, mert elköltöztünk. Két lehetőségünk volt: vagy itt Csapládán a Toronyi Gimnázium, vagy pedig a balogréti egyházi gimnázium. Annak jó híre volt, és úgy gondoltuk, hogy menjen az egyházi gimnáziumba, annál is inkább, mivel ott indult biológia tagozat, és Gábor pont ilyesmi iránt érdeklődött akkoriban; legyen kollégista – Balogrét ide harmincegy kilométer –, mert hogy egy másfél szobás lakásba kerültünk.

Kétszobás volt. Ötvenkét négyzetméter.

Jó, kétszobás, de hatan voltunk. Igaz, hogy Zsolti Kátán volt, de mikor hazajött, egyszerűen nem volt hol lefektetni a gyerekeket. Kicsit ez is benne volt, hogy Gábor menjen kollégiumba. De ő akart is, nem bánta, hogy egy bentlakásos iskolába megy.

Nem mi beszélünk rá, ő mondta, hogy elmegy, ahogy a bátyja is elment, ő is megpróbálná. Tizenégy éves, inkább lenne külön, nem a szülőkkel együtt, nagyobb önállóság jutna neki, meg úgys a kicsikkel egy szobában volna, nem tudna tőlük tanulni, más a program. Jobb lesz neki.

Még egy motivációja volt, amiért el akart menni, és amiért én ezt támogattam is, mert hogy ő Székhelyen rögbizett, jól ment neki, korosztályos válogatott volt. És itt nincs rögbi, Balogréten meg van.

Ez nagyon számított neki. A rögbitől nehezen szakadt el. Székhelyről egyébként is nehéz volt neki eljönni, jól beilleszkedett. Legalább ezt a sportot vigye tovább. Ráadásul ismerte a balogréti rögbiseket.

Gábor a gimnázium első évét nagyon tipp-topp módon csinálta, úgy, ahogy azt az iskola elvárta, ahogy mi szülők elvártuk. Tanult, sőt rendszeresen éjféléleg fönnmaradt, hogy föl tudjon készülni a másnapi órákra. Azt mondtam neki, hogy annyira nem kell komolyan venni, tessék inkább lefeküdni, de ő, valószínűleg kicsit szorongott, és ezért hajtott.

Csalódás volt neki, hogy voltak kategóriák az iskolában, és nem jutott be a legjobb kategóriába. Egy-két századon múlt, hogy feljebb kerüljön. Emiatt elégedetlen volt. Erős volt az iskola.

Aztán egyszer csak elkezdtek jönni a problémák. Különféle összeütközései támadtak az iskolával. Emlékszem egy esetre, akkor szülőként teljesen mellé tudtam állni. Tipikus történet, az osztályfőnökük egy Erdélyből áttelepült tanár volt, és szervezett nekik egy csíkszeredai testvérosztályt. Azok eljöttek ide, aztán ezek meg oda, de abban Gábor már nem volt benne. Itt egy erdei táborhelyen voltak, kilátogatott oda a tiszteletes, zenében jártas valaki, én is ismertem régről. Elénekeltek a gyerekek a székely himnuszt, a Csaba királyfisat. A tiszteletes megjegyezte, hogy ez nem is igazi himnusz, nem méltó a hívó gyerekekhez. Gábor az osztályfőnökével beszélt erről, és neki mondta, amikor már elment a tiszteletes, hogy nem tudja, hogy a tiszteletes gondolt-e arra, hogyan érezhették magukat az erdélyi diákok, amikor hallgatták ezt az okosságot tőle. Ami a szívéből jött, azt énekeltek, aztán meghallgatták, hogy ez milyen marhaság. Ezt az osztályfőnök is elmesélte nekem, meg Gábor is, nagyjából ugyanúgy, s azt mondta az osztályfőnök, hogy hát... hát... hát..., fiatalság bolondság, szerencsére nekem mondta el Gábor, ezért nem lesz belőle ügy, még szerencse, hogy nem a tiszteletes úrnak mondta el. Én, mikor ezt Gábor elmesélte, megdicsértem, jól gondolta, más emberek érzékenységgel is törődni kell, nem csak az igazsággal. Egyre több ilyen ügy jött elő. Gábor beszámolt róluk, örültem, hogy megnyílik a gyerek.

Hittanórán nagy viták voltak. A hittantanárral többször nem értett egyet.

Ha igaz, amiket Gábor idézett tőle – már pedig Gábor nem volt annyira okos és járatos a hittan terén, hogy képes lett volna ezeket kitalálni –, ezek marhaságok voltak. Erre a gyerekek is ráéreztek. Át akart menni másik csoportba. De nem engedték, mert hát ettől a tanártól sokan át akartak menni. Ugyanilyen eset volt az énekkar. Hallottuk, hogy éppen mutál a hangja, de nagyon nyomták őket az énekkarba, retorziókat kilátásba helyezve, miközben az énektanár abszolút gyöngeskedő és alkalmatlan ember volt. Minden és mindenki a fejére nőtt. Elképesztő magán-kompromisszumokkal vett rá gyerekeket, hogy mégis menjenek énekelni, mondjuk, aki nem megy ötször, de hatodszor elmegy, azt nem jelenti az igazgatónak. Gábor ezek ellen lázadozott. Az egészben azt láttam, hogy ez az iskola nagyon merev, lehet, én a konzervatív iskolát kedvelem, de ez talán túl konzervatív. A kátai ilyen szempontból sokkal jobban tetszett. Arra nem gondoltam, hogy közben kamaszodik, és ez egy folyamatnak csak az eleje.

Merev, de bizonyos szempontból meg ez az iskola túl liberális, nincs olyan rend, mint Kátán.

Érzelmileg teljesen Gábor mellé álltam, próbáltam neki magyarázni, hogy gyerekem, egy sínen megy a dolog, ez egy merev iskola, nem baj, ezen időnként mosolyogni kell, meg lazán kell venni, nem kell föltétlen ütközni mindennap mindenért.

Ne legyen tiszteletlen, próbálja meg a véleményét úgy elmondani, hogy az ne szemtelenedés legyen.

Igen, aztán egyszer csak, mint derült égből villámcsapás, Gábornak ezek a kis mozgolódásai, amikről ő mindig becsületesen hírt adott, meg az iskola is, rossz fordulatot vettek. Az osztályfőnök elég merev ember volt, jó erdélyies változatban, ahol még a hierarchia, a magasabban levők tisztelete erősen érvényesül.

Alázatos volt.

Ez a jó szó, kifejezetten alázatos volt. Elmondta mindjárt az elején, a szülői értekezleten, hogy ő azért kapott itt lakást, mert a tiszteletes úr segített neki, abszolút el volt kötelezve. Gábor lépéseit kezdetben tűrte, majd kinövi, biztatott engem, mikor időnként rákérdeztem. Aztán egyszer csak fordult a kocka. Egy csapásra új helyzet keletkezett. Új dolgok derültek ki Gáborról. Nem azért, mert addig titkolta őket, hanem benne is átszakadt egy gát, és emiatt sokkal több mindent engedett meg magának, vagy harcolt ki a maga számára – velünk szemben is. Akkor kezdett el cigarettázni.

Másodikban ősszel én kísértem el a suliba Gábort, beszélgettek a kollégiumi nevelőtanárral, akkor már volt valami. Már kezdte hosszúra növeszteni a haját. Hányavetibb volt, a tanár nyugtatgatta, hogy el kell fogadni a szabályokat. Látszott, voltak már előzmények.

A cigarettázást az egyházi iskolában nem engedték, azzal kapcsolatban nagyon szigorúak voltak. Igazuk van, nem kell a gyerekeknek cigarettázni, de a koleszba nagyon kemények voltak vele, a hajával is baj volt.

Elkezdte zselézni a haját, ami nem csak külsőség volt, Gábor akkor találkozott valami punk társasággal, épp ennek a gimnáziumnak a kollégiumában egy szobatársán keresztül jutott olyan kazettához, olyan zenéhez, amivel ez az egész elindult. És nem baloldali punk lett, vagy nem tudom milyen, hanem anarchista. Ezt nagyon mélyen átélte. Innentől kezdve minden összeomlott, mert ezt már én sem bírtam tolerálni. Egyetlen dolgot sikerült megakadályozni, hogy tarajt csináljon magának, és azt pirosra fesse, de a gondolatvilága nagyon mélyen átalakult. Nagyon mélyen átgúrta ez a kultúra, amivel azóta nagyon sok helyen találkozom a fiatalok körében. A kazettákon, amiket hallgatott, borzasztó trágár szövegek voltak.

A lényeg, mindenre nemet mondani, minden értékre, semmi nem jó, ez volt az üzenetük.

Beszüremkedik ebbe egy kis leninista–sztálinista vonulat is, bár ő nem ahhoz a vonalhoz csatlakozott. Az én homokvári gimnazista ismerőseim Che Guevarás pólókat hordanak.

Gábor nem ilyet hordott, nem vöröset, de azért az is ott volt a periferián, és ideges voltam ettől, hogy egy egyházi iskolában mi minden történik. Noha az anarchizmustól talán még idegesebb voltam. Nagy nyomás van ezeken a gyerekeken a szülők, az iskola, a társadalom részéről. Ők meg azzal válaszoltak, hogy úgysem lehet itt semmit csinálni, úgyse lehet értelmesen cselekedni, úgyse lehet és nem is érdemes normális felnőtt életet élni, akkor szarjunk bele mindenbe. Semmi nem érdekes.

A szarnak is van valami himnusza, hogy mért jó. Van egy ilyen dal.

Egy időben mindenre azt mondta, hogy csöcs. Nem csak szófordulatként, mélyebbről jött ez. Azt jelentette, hogy nem érdekes. Semmi sem érdekes. Ettől idegesek lettünk.

Persze ezt a fordulatot már az iskola is érzékelte és jöttek a visszajelzések, főleg a kollégiumból, elkezdték megvonni a kimenőjét, elkezdték tiltani az edzéstől, ő meg intenzív cigizésbe fogott.

A szilencium alatt nem tanult. Éjszaka császkaált a tanulóban, akkor akart tanulni, enni.

A tanárok sem tudtak rá hatni. Volt egy fiatal új tanár, azzal szemtelenkedtek. Kiszöktek a kollégiumból éjszakánként, és az utcán ismerkedtek hajléktalanokkal. Gábor is istápolta valakit pár hónapig, vitte itthonról a kaját, kimásztak a kerítésen, vitték a kaját a hajléktalannak, és vették át tőle az életszemléletet. Elkezdtek inni. Amivel, joggal, nem tudott együtt élni a kollégium. További retorziók. Volt egy tehetséges barátja Gábornak, akit én ki nem állhatok. Szerkesztett ez a srác egy rádióadót. Ez csak egy-két napos dolog volt, amíg működött, elnevezték Nikotin Rádiónak, néhány száz méter volt a hatóköre, de a közelben levő főiskolás kollégiumban lehetett fogni. Behívták az éppen ügyeletes nevelőtanárt, ugratták, hülyéskedtek vele, ők kihangosították, szórták az éterbe, titokban. Nem tudta a tanár, hogy ez hallható.

Erről csak utólag szereztünk tudomást, Gábor mondta el utólag. Az én szememben egyetlen jó tulajdonsága maradt ezekben a viharos hónapokban, a tanárok is hangsúlyozták, a kollégiumi nevelőtanár is, hogy legalább őszinte. Így mondta el, igaz, csak utólag, hogy valami szerelmi bánata volt, és ezért valamelyik reggel nagyon sok pálinkát megivott. Nem vették észre se a kollégiumban, se az iskolában.

Kikérdzkedett sorra az órákról, hogy rosszul van, fáj a gyomra. Aztán nekem a szülői értekezleten mondták a tanárok, hogy Gábornak mostanában fáj a gyomra, mi lehet a baja. Mi nem tudtuk mi a baja, hogy esetleg nem eszik rendesen, vagy bezabált valamit, vagy éppen szimulált?

Feküdt a padon egész délelőtt, nem vették észre, hogy be van rúgva, pedig a pálinkának szaga van.

Az osztálytársai tudták, mi történt, de falaztak neki, a tanároknak pedig valószínűleg fel sem merült, hogy esetleg részeg. A szerencsétlen gyerek nagyon rossz szerepet választott

magának ebben az osztályban. Mindig ő szólt ellen, magára vállalt problémákat, beszélései voltak, amiken a többiek röhögtek. Az osztályfőnök azt mondta, hogy nagyon bomlasztó a Gábor.

Ezek után telefonáltak a kollégiumból a munkahelyemre, hogy hol van Gábor, ez egy hétfői nap volt. Ők kérdezik, hát én kérdezhetném, hogy hol van, mert vasárnap este szokott visszamenni. Nagyon pontos nyilvántartás volt, volt egy hazautazós füzet, be kellett írni, hogy mikor mehet el.

...mikor ért haza, mikor indult el vissza, mikor ért oda.

Elment itthonról rendesen, és mint kiderült, nem érkezett meg. De még másnap reggel sem, nem tudom, hol aludt. Látták a körzeti orvos környékén. Két napra eltűnt.

Nem két napra. Hétfőn este telefonált a kollégiumi tanár, hogy nincsen meg, de reggel látták a városban. Aztán ő hétfőn késő este jelentkezett telefonon, hogy megvan, Ferivel van, a barátjával, mert van valami baja, nagy válságban van, vigyáz rá. Van igazolása az orvostól, a Sanyinak is.

Szereztek igazolást és elmentek Vadaskertre egy közös ismerősükhöz, akivel előtte valami koncerten találkoztak. Ez egy náluk idősebb férfi, kinn a pusztán él több száz birkával. Közben meg punk. Lovas kocsival kiment eléjük. Gábor, mikor jelentkezett először telefonon, azt is mondta, hogy apa, itt és itt, ebben a könyvben találsz egy levelet, abban megírtam mindent előre, de nem mertem szólni nektek, mert akkor úgymint megakadályoztátok volna, hogy ezt tegyem.

Régi tervük volt, hogy el akarnak menni valahová, valamilyen kalandot akarnak, csavarogni egyet.

Nagy botrány volt az iskolában, behívtak bennünket. Először a kollégiumba mentünk. Hiszen oda nem érkezett meg. Az igazgatónő azt mondta – nagyon kedvesen egyébként –, hogy még emiatt nem csapják ki Gábort a kollégiumból, de azt tanácsolja, hogy vigyünk el az iskolából is, mert ha nem visszük el, és bármi kis dolog történik, el fogják küldeni, és akkor sokkal nehezebb lesz bárhová átvinni. Akkor én ettől megijedtem, nem számítottunk erre.

Egy nap lógás volt csak. És végeredményben igazolása is volt neki, még ha az orvos megtévesztésével szerezte is. Egy kicsit tényleg meg volt fázva.

Az eltanácsolás ellenére én azt gondoltam, hogy maradhat, és Gábor is azzal engedett föl bennünket a kollégiumba – ő az autóban maradt –, hogy nagyon szeretne maradni. Akkor jött az osztályfőnöke, és egészen másként viselkedett, mint ahogy megismertük. Elkezdett fröcsögni, hogy milyen bomlasztó a fiunk, megrontja az osztályközösséget. Ez többnyire igaz is volt. Én már korábban mondtam Gábornak, ha én lennék az osztályfőnököd vagy az igazgatód, én már rég kidobtalak volna. Az osztályfőnök megnyilvánulásában az volt föltűnő,

hogy sokszor tárgyaltunk, mit csináljunk, és mindig nyugtatott, hogy nincs semmi baj, majd így lesz, majd úgy lesz. És hirtelen fölszakadt benne a gát, hogy most már lehet ütni ezt a gyereket. Rossz volt.

Gyűléssel beszélt róla, mintha leprás lenne.

Végül azt ajánlották, hogy ha Gábor betartja ezentúl az alapvető szabályokat, és nem fog szándékosan ütközni, akkor adnak neki még egy esélyt. Lementünk, megkérdeztük, Gábor-kám, ha vállalod ezt, akkor maradhatsz. Le tudsz-e mondani a cigarettáról? Azt mondta, ahogy ismeri magát, nem fogja tudni betartani ezeket a szabályokat. Ezután átmentünk az iskolába az igazgatóhoz.

Ott felvetettük először, hogy legyen bejáró, de nem akarták elfogadni. Kértünk három nap haladékot, akkor elmentünk a helyi csapládi gimnáziumba, ide felvették. Itt a hosszú haj nem volt érdekes.

Ja igen, a hosszú haj. Az osztályfőnök Balogréten azzal kezdte, hogy a haját rövidegre le kell vágni. Akkor már copfja volt.

Nem volt copfja még, de már elég hosszú volt a haja.

Tudtam, hogy az teljesen lehetetlen. Csapládon a legrosszabb osztályba vették fel, hiszen sokat rontott a bizonyítványán, 4,25-ről lement 3,5-re. Matekból is hármast. Az osztálya tanulmányi eredményben a legalul. Az előzményeket nem tudjuk, nagyon fiatal az osztályfőnök. Nem fegyelmezte őket, inkább haveri viszonyal próbálkozott, az első osztálya lehet, a fejére nőttek. Most már próbálkozna, de nem nagy elszántsággal. Alighanem arra vár, hogy kifusson az osztály. Belátta, hogy nem bír velük. Nekik meg ezek az évek a gimnáziumi éveik. Nem jó, hogy így van.

Gábor ebben az iskolában és ebben az osztályban azzal a külsővel és azzal a belsővel, ami az egyházi iskolában nagyon botrányos volt, itt egyáltalán nem rítt ki, itt ez a normális. Nagyon gyorsan megtalálta a helyét.

Naivan küldtük, menjél társaságba kislám, mert itt nincs senki ismerősöd. Nem ebben a városban nőtt föl, vándoroltunk. Küldtük, találjon magának barátokat. Egyetlen ismerőse volt, rajta keresztül hasonszőrűek társaságába került. A helyi punkok nyakába varrtuk.

A második meg a harmadik év egészét teljes punk lelkiüettel és abszolút tanulás nélkül élte végig. Tavaly év végén már több tantárgyból írtak nekünk, hogy a gyereke várhatóan meg fog bukni. Természetesen most már a családdal került szembe, és főleg velem. Rettentően sok konfliktus lett ebből, én egyre nehezebben tudtam tolerálni. Tegnap is elküldtem itthonról. Az iskola nem szabályozza. Én nem tudom ez milyen iskola. Azzal a másikkal az volt a bajom, amit elmondtam. Ez meg a másik oldalon van. A problémák ott kezdődtek, hogy szinte egyáltalán nem tanul.

Biológiából és nyelvből is alig van követelmény.

Elvesztette év elején az ellenőrzőjét, egész évben nem volt meg, újat szereztünk, azt is elvesztette, szereztettünk vele, nagy rábeszélésre, és amikor már végre volt, vagy valamelyiket megtalálta, akkor nem írta be a jegyeket. Nem tudom, hogy máshol is ez a szokás van-e, hogy mostanában a gyerekek írják be a jegyeket. Ha akarja beírja, ha akarja nem írja be. És a naplóban sincs benne a jegy. Hónapokon át kéreltük, hogy írd be, írsd be, semmi. A végén elment Gertrúd egy szülői értekezletre, és akkor kérte az osztályfőnököt, hogy a naplóból mondja meg, miből, hogy áll. Ez még jóval év vége előtt volt. Azt mondta, hogy nem tudja megmondani, mert a legtöbb tantárgyból nincsenek beírva a naplóba a jegyek. Év vége előtt másfél hónappal. Mindenki a kis noteszába gyűjti. Nem tudta megmondani az osztályfőnök. Év vége előtt kicsit megijedt, hogy most ebből is, abból is megbukik, és akkor elkezdett az utolsó hónapban tanulni, kicsit összeszedte magát, amiből nagyon rosszul állt, abból igyekezett ráhajtani. Végül csak fizikából kaptuk meg a levelet, hogy abból bukásra áll, de valahogy a legvégén abból is írt egy négyes dolgozatot, és nem bukott meg. Akkor a nyár mindenféle csavargással eltelt. Most pedig megint egy számomra elég éles fordulat történt, Gábor most a tanév elejétől kezdve rendesen tanul.

Matekból ötösrre áll, angolból is, a német és a fizika még gyengék. A fizikatanár lányával jár, azt mondja, most már fizikából is kell tanulnia.

Azt gondolom, hogy ez nem az iskola érdeme, valószínűleg ő is szembenézett azzal, ami van. Főleg ez a nyár, építkezünk, dolgoznia kellett volna, nagyon sokat lógott. Ha Gábor dolgozik, akkor nem kíméli magát. Csak sokszor idement meg odament. De azt azért fölmérte, szembesült vele, hogy nehéz a kétkézi munka. Mégiscsak akar valamilyen diplomát szerezni. Meg ez a lány. Aki melleleg szintén punk, ugyanabban a csapatban van, de ez őt nem akadályozza meg abban, hogy most a második felsőfokú nyelvvizsgájára készüljön, vezetni is tanul, miközben Gábort nem bírtam rábeszélni, egy fiút.

Megnézte, hogy miből lehet felvételizni, meg milyen szakokra lehetne. És rájött, hogy nagyon számít, milyenek a jegyei.

Van ebben a gimnáziumban egy tanár, a Füzes tanár úr. Egy érdekes figura lehet, én ugyan nem láttam sosem. Amióta Gáborral is meg Pityuval is gondok vannak a gimiben, egyetlen szülői értekezletre nem mentem el, egyszerűen szégyellek oda bemenni.

Én egy héten kétszer délután dolgozom, és ezért csak bizonyos esetekben tudok elmenni, a fogadóórákra soha, mert azok szerdán vannak, a szülői értekezletre próbálok, ahogy csak lehet, megszervezem, akkor legyen, amikor szabad vagyok. Most, részben az én kérésemre, mindenki keddre szervezte. Egyszerre volt a három gyereknek szülői.

A Füzes tanár úr egy fiatalember, rajzot tanít meg földrajzot. Valami művelődésszervező, filmklubot működtet, egy klubhelyiség kialakításán fáradozik. Nemrég még ő is punk volt,

Gábor legalább valami ilyet mondott nekem. Talán irigylem a fiatalságát. Látom a saját kollégáimat, akik szemtelenül fiatalok, és fiatalságukból kifolyólag vannak más viszonyban a diákokkal, és nem tudják, hogy ez el fog múlni. Valószínűleg ő is egy ilyen valaki. Nagy hatással van Gáborra meg Pityura, mind a ketten járnak a filmklubba. Az első pozitívum az volt Gáborral, hogy a Füzes tanár úr szervezett valami társadalmi munkát egy kutyamenhelyen. Gábort ezért megdicsérték az iskolában.

Eddig csak rossz beírásai voltak, és ebből lett valami pozitívum.

A biológiával teljesen föl hagyott, azóta a földrajzzal foglalkozik. A többi nem érdekes.

A földrajz azelőtt is tetszett neki, a térképeket Gábor mindig szerette.

Úgy sejtem, ez a tanár metakommunikatív eszközökkel azt mondja, hogy nem érdekes ez az egész, csináljunk valami jó dolgot is. Kicsit kikerüli az iskola rendjét, de ezzel végül is jót tesz.

Ha valakinek nincsenek sikerei az iskolában, azért még érezheti jól magát az iskolán belül.

Gábor az ő hatására elvállalta tavaly az osztályban a kulturális felelősi megbízatást. Ez azért nagy szó, mert ebben a punkságban az van benne, ebben az anarchikus vonalban, hogy semmiféle közösség nem létezik, olyan nincs, hogy egy osztály jó közösség, hogy legalább kis körben lehet valamit elérni. Nem lehet és nem is kell és nem is szabad. Ehhez képest, hogy kutyamenhelyen betonozik, meg kulturális felelősséget vállal, ezek óriási dolgok.

Pityu ügyei

A harmadik fiunk, Pityu is ebbe az iskolába jár. Az a kérdés, érdemes-e nyolcosztályos gimnáziumba küldeni ilyen kis gyerekeket. Mert itt azt jelenti a gimnázium, hogy a szülők már nem számítanak, már nem kérdezik meg őket. Túl korán nagyoknak tekintik a gyerekeket, azok a szabályok érvényesek rájuk, mint a nagyobb iskolatársakra. A tanárok nem igazán tudnak mit kezdeni velük. Pityu most már hetedikes, de ötödikbe került oda, egy olyan osztályba, amiben van tizenegy lány és huszonegy fiú, vagy még több fiú és még kevesebb lány, egy eleven osztály volt már eleve. Szintén fiatal osztályfőnökkel. Felvételizett és bekerült, akkor kitűnő tanuló volt. Azt gondoltuk, jó lesz. Most három egész valamennyi lett, kettese volt angoltól.

Nem egyszerűen az ambíciók miatt került a gimnáziumba, hanem valahogy nagyon nem találta a helyét. A költözés nagyon felborzolt mindent, a gyerekek sorsát is. Pali-ka, a legkisebb megtalálta a helyét, kis zökkenővel, végül is a helyi egyházi iskolába került. Tanul, kiváló, a társai eredményei nem különlegesek, de nagyon jó szellemű osztály. A szülők is mások. Tanulmányi kirándulásra a szülők több mint fele el szokott menni.

Mi is voltunk legutóbb. A nagyobb gyerekeknél el nem lehetett volna képzelni, hogy ők megengedjék, hogy elmenjünk, itt meg ez természetes. Valahogy ez nagyon jó. De ebben az iskolában Pityu nagyon rosszul érezte magát negyedikesként.

Székhelyen az osztályfőnöke a Zsolnai-módszer szerint tanított. Nagyon komolyan vette, a gyerekeket mindenbe bevonta, viták voltak, versmondás volt, értékelték egymást, hogy mondta el a verset, mennyire élte át, hogyan gesztikulált, mit csinált. A gyerekek véleményt mondhattak, beszélgethettek az órán, csoportokban dolgoztak, elég sok magyaróra volt, ehhez szokott Pityu. Mikor idejött, itt semmi ilyen nem volt. Ez egy vaskalapos iskola, az órán rend legyen, az a fontos. Nem tudott megnyilvánulni, mint a másik iskolában, pedig fontos lett volna neki. Jól tanult, az osztályban nem is nagyon voltak nála jobbak. De ebbe az iskolába a gyengébb tanulók jutnak, meg a vallásos oktatást választók gyerekei. Inkább a szegényebb rétegek iskolája. Évfolyamonként a harmadik párhuzamos osztály kis létszámú korrekciós osztály.

Feltűnő volt, hogy Pityu negyedikesként könyveket olvas. Szünetekben is olvas, az osztálytársai pedig nem. Más volt, koravén volt. Kilógott közülük. Ahogy Gábornak nem volt jó az a Zsolnai, a Pityu meg megvetette velünk a negyedikes könyveket, mert az ő identitásához hozzátartozott, hogy ő zsolnais.

A gimnáziumban egy nagyon szimpatikusnak látszó osztályfőnöke lett, egy fiatal férfi, aki kémiát meg biológiát tanít, és aki – ez különösen közel állt az én szívemhez – már az elején elmondta, hogy ő majd ide meg oda meg amoda viszi a gyerekeket, sok kirándulás lesz, túlélő hétvége, nyári táborok. És tényleg beváltotta az ígéreteit.

Tanulási tréninget szervezett ötödik-hatodik osztályosoknak, be lehetett fizetni.

Világos volt, hogy minden bizonnyal jó dolog a sok hétvégi program, és ez ugyanakkor jó eszköz is a számára a gyerekek megismeréséhez, motiválásához. Azt kezdettől fogva mondta, hogy csak azokat viszi el, akik teljesítenek, jól tanulnak. Volt egy részlet, ami nekem nem nagyon tetszett. Nyaranta én is szervezek diákprogramokat. Részben párhuzamosan ugyanazt, amit ő. Tudom, hogy mennyiből lehet kihozni egy túrát. Az ő programjai kezdettől fogva nagyon drágák voltak. Egy hétvége öt-tízezer forintba került. Kis cédulákra le volt gépelve pontosan a program, az érkezés, az indulás, de nekem mindig az volt a benyomásom, hogy ez túl sok. Ez bántott engem, hogy alighanem túl sokat leszakít a befizetésekből. Azért dolgozik, mert szereti a gyereket, és jót akar nekik, vagy ez bevételi forrás a számára? Ez ilyen sarkítva csak utólag fogalmazódik meg bennem. Pityu az elején volt egy-két hétvégi programon, de aztán már nem akart elmenni. Meg le is szakadt a jóktól. Ebben benne volt a Gábor hatása is, saját bizonytalansága is.

Mert punk volna Pityu is nagyon, de Gábor tiltja tőle.

Ez a tanár ugyanolyan módon tűnik föl a gyerekek előtt, mint Gábor számára az egyházi gimnázium. Olyan követelményeket állít, amiket úgyse lehet teljesíteni, és akkor

szarjunk bele. Ha túlfeszítenek egy húrt, akkor előbb-utóbb a gyerekek egy részénél ez lesz a következmény, és a Pityunál ez így van. Például az erdei táborba majd csak azokat viszem ám el, akik... Az jött ki belőle, hogy Pityu nem is akar elmenni.

Azért nem akart elmenni, mert azt gondolta, hogy őt úgyse vinnék el, meg különben is, ott éjszaka fel kellene kelni, és akkor futtatnák őket, úgy veszi, mintha szívatná őket ez a tanár. Állandóan mozgósítva vannak, és ő nem akar ebben részt venni. Volt egy érdekes vita szülői értekezleten, beszélt a tanár az erdei iskoláról, hogy lesz ott osztályozás és számonkérés, amit látnak, azt le kell írni, és értékelni fogják, mert ez iskola. Felszólalt egy szülő, hogy mért kell mindig ez, az erdei iskola lehetne más, ott előjöhetne az, ami az iskolában nem. Megmutathatná magát az is, akinek nem megy annyira az iskolai tanulás, de ott feltalálná magát, jól éreznék magukat az alatt a pár nap alatt, kipróbálnák magukat, beszélgetnének, volnának jó programok.

A gyerekeink más erdei iskolában is voltak, és tudjuk, hogy azt egész másképp is lehet csinálni.

Élménycentrikus tanulás lenne itt a lényeg, nem pedig a számonkérésre kellene tenni a hangsúlyt. De hát ilyen egyéni ez a tanár.

De pont az osztályfőnök?! Megette a fene.

A legnagyobb baj az, hogy az elején azt hitte az osztályfőnök, hogy neki egy szuper osztálya lesz. Aztán kiderült, hogy ez nem egy szuper osztály. A gyerekek sem úgy lettek összeválogatva, hogy annyira húzósak, tanulósak lennének. Időbe telt, amíg az a sok kisfiú lerendezte egymást, hogy mi a sorrend osztályon belül, mi a fontos, ki az értékes közöttük. És nem azok győztek, akik tanulnának. Kevés a lány, akik a tanulás irányában jobban motiváltak, kezdettől fogva nagyon sok fegyelmetlenség volt. Először azt mondta a tanár, nagyon nyüzsgős az osztály, mi ilyenek vagyunk, magatartásilag a legrosszabbak vagyunk – mintha egy kicsit reklámozta volna ezzel a társaságot. És nem azt tette, hogy nyugi-nyugi gyerekek, mit idétlenkedtek már. Sőt, még rá is tett egy lapáttal. Aztán kiderült, hogy a rossz magatartás mellett a tanulmányi eredmény is gyenge. Ha nagyon nyüzi egy osztály, és bemegy oda egy középiskolai tanár, az hülyét kap. Ha a gyerekek köpöcsövel lövik a galacsint, beszélgetnek, rendetlenkednek, akkor nincsenek megfelelő feltételek a tanításhoz, nehéz készülni, jönnek a rossz jegyek. Erre az a válasz, hogy már nem szeretem az osztályt, mert ilyenek, pedig én vagyok a nagy osztályfőnök.

Nemcsak, hogy nem szereti az osztályt, de úgy tűnik, már le is mondott róluk. De megszűnik a vége. Pityu még öt évig ott lesz, két évet végzett el. És mégis, már kész, vége, az osztályfőnököt már nem is érdekli az egész. Csalódott, ezek ilyenek, ezeket semmi nem érdekli.

Igénytelenység tobzódik ebben az osztályban. Amire tanulni kell, az nem érdekli őket, az egész osztály ilyen, mondja a saját osztályáról, és hibáztatja ezeket a kis gyerekeket a szülői

értekezleten, hogy ezek ilyenek. De ebben az osztályban megtörtént A legyen ura. Az egyik gyereket egy másik osztálytársa úgy megverte, hogy bekerült agyrázkódással a kórházba. Magukra vannak hagyva.

A Pityu egyszer jön haza, hogy beszédtek az ellenőrzőjét. Az igazgató szedette be. Utasította az osztályfőnököt valami büntetésre. Miért, mit csináltál fiam? Amíg elmentünk ebédelni – a szomszéd épületben van a menza –, addig a táskánkat otthagytuk a folyosón, márpedig a házirendben benne van, hogy nem lehet otthagyni a folyosón a táskát. Osztályfőnöki figyelmeztetést kaptak, nem tudom hányan. Egy hétre rá történik ez az eset, hogy az egyik osztálytársa, aki jó erős gyerek, a parkban úgy összerugdalta egy osztálytársát, hogy a gyerek egy hétig kórházban volt. És kérдем, hogy mit kapott az a gyerek. A történet köztudott volt, nem lehet titokban tartani. Semmit sem kapott. Én itt omoltam össze. Otthagynom a táskámat a folyosón, osztályfőnöki figyelmeztetés, vandál módomban összerugdosom a társam, és mintha meg se történt volna. Hol élünk?

Az osztály átlaga hét tizeddel rosszabb az iskola átlagánál. Pedig még csak hetedikesek. Válogatott, jobb gyerekek lennének.

Ezen nagyon fölháborodtam, de mivel nem járok szülői értekezletre, nem volt hol szóvá tenni.

Egy szabad, izgalomban élő csapat, akik nincsenek szabályozva, az osztályfőnök pedig még inkább vadítja őket.

És amikor Gertrúd ezeket elkezdte mondani, azzal rázta le, hogy mit képzelsz, nem akar ő itt megsavanyodni a gimnáziumban.

Egyszer jövök haza hétfőn este fél tízkor, Gertrúd sincs itthon, elutazott. Pityu azt mondja, na apa, itt van ez a papír, ezt holnapra ki kell tölteni. Egy nagyon részletes kérdőív volt a gyerekről. Pszichológiai fogalmak, érzelmi élet, értelmi képességek, vezetői alkalmasság. Névvel, címmel, teljes adatokkal, fejrovattal. Miért, meg hogy, nem írt ehhez semmi levelet, töltssem ki, vissza kell vinni. Ha nem viszi vissza, akkor egyest kap, vagy mit tudom én mit kap érte. Föltétlenül meg kell csinálni. Ez volt, amin megrökönyödtem, hogy én vacsoráznék és lefeküdnék, hagyjanak engem békén, de akkor a gyerekekmen állnak bosszút. És olyan információkat kell a gyerekről adni, melyek nem magától értetődőek. Ha tanárként ezeket meglátja, akkor lássa meg, ha én elmondom szülői értekezleten vagy fogadóórán, mert együtt akarok működni vele, az is megeshet, de hogy egy ötoldalas részletes adatlapon eláruljam a gyereket neki, miért? Segítsek a fiam skatulyája elkészítésében? A tanár úr jár valami iskolába, továbbképzésre, és ahhoz kell, mondja a gyerek. Erre eldöntöttem, hogy nem töltöm ki. De a Pityu nagyon sírt, hogy ne tegyem ezt vele, mert különben ez lesz meg az lesz. Addigra Zsolti és Gábor is valahogy hazakeveredtek, és mondtam, hogy gyertek, segítsetek. De olyan kérdések is voltak, amikre nem is tudtam válaszolni. A két és fél diplomámmal sem tudtam minden fogalmat értelmezni, részletes kérdőív volt, de valószínűleg dilettáns munka. Hárman valahogy

összehoztuk, még Pityu is beleszólt, hogy szerinte ez nem így van, nem úgy van. Nagy szívfájdalommal ugyan, de elkészült. Az üzenőfüzetébe beírtam, hogy kitöltöttük a kérdőívet, de nem jó szívvel. És meg is magyaráztam. Nem válaszolt rá. Egy másik alkalommal, nem sokkal később, Pityu mondta, hogy holnapra be kell vinni háromszáz forintot fénymásolásra. Akkor megint írtam egy levelet a tanár úrnak az üzenőfüzetbe, hogy küldöm a pénzt, de mért így kell, hogy a gyerek mondja, nem jó ez így. Abszolút udvariasan fogalmazok írásban. Válasz persze erre sem jött. Következő alkalommal megy Gertrúd fogadóórára, akkor kikérte magának a leveleket, nem szereti, ha a szülők leveleznek vele. De hát az üzenőfüzet arra van, hogy a szülő és az iskola abban üzenjen egymásnak. Ő is minden további nélkül üzenhetne, de ő nem üzen, csak szóban. Én meg a szabályokat betartva beírom oda, ahova kell, nem egy fecnire, hogy megmaradjon, és akkor ez is baj.

Palika transzban

Palika teljes transzban van. Ötödikes lett, felső tagozatos, ez már másképp megy, mint az alsó. Van számítástechnika óra, borzasztó izgalmak vannak, minden órán feleltetés lesz, minden órán dolgozatírás, mert fél év alatt le kell az anyagot zavarni, heti két alkalommal van nekik óra, és a tanár megmondta, hogy így lesz. Első alkalommal a dolgozatban volt egy olyan feladat, hogy le volt írva valami morze ábécével, és azt kellett volna kiolvasni. A könyvükben szerepelt a morze ábécé, de nem mondták, hogy meg kell tanulni. Bár ha mondják, egyik óráról a másikra akkor is teljesíthetetlen lett volna. Angolból is ez van, minden órán szódolgozat. Ez egy sima ötödik osztály.

Elmentem szülőire, a Palika egy olyan gyerek, akinek a szülői értekezletére szívesen járok, meg aranyos tanító nénije van. Palika már előre felkészített engem, apa, mondd meg, hogy mindenki nagyon rendes, semmi gond, de az informatika tanár bácsinak mondd meg, hogy ne legyen ilyen rossz. Aztán bejön peckesen egy fiatal srác, és előadja a sok anyukának és az egy szem apukának magát, kérem szépen, ez itt már felső tagozat, itt már teljesíteni kell, a könyvet azt vissza kell adják, az az iskoláé, ezért minden órán két fejezetet veszünk az informatika tankönyvből, és automatikusan, ha nem mondom is, a tankönyv épp tárgyalt fejezeteinek a végén lévő kérdéseket be kell másolni a füzetbe, meg a válaszokat is meg kell írni, ez mindig házi feladat, és egyebek is vannak. Furcsa volt ez az automatikus követelmény ötödikeseknél. Nagy bátortalanul szóltam, tanár úr, nem lehetne valami átmenetet az alsóból a felsőbe? Nem, mert ez már a felső, éppen csak azt nem mondta, hogy az egyetemre kell fölkeszíteni. És az osztályfőnök is, aki egyébként sokkal normálisabb ennél, de hát a mundér becsületét védve – pedig már az anyukák is elkezdték, hogy a gyerekek ez a tanár bácsi a mumusa –, a pártjára állt.

Azóta is minden órán írnak dolgozatot.

Félévre végeznek, jegyet kapnak, és ugyanazt írják majd be év végén is a bizonyítványba.

Angolból is minden órán írnak, nem tud rögzülni az ismeret rendesen. Nincs öröm, csak szorongás.

A tanárnő egy fiatal, vékony, kicsike lány, a második padban ültem az értekezleten és nem hallottam, amit magyarul mond. Kis bolha hangján a fő problémája az volt, hogy az osztály nem figyel rá. Ehhez a bolha hanghoz azt kell hozzáadni, hogy a tanár néni az órán csak angolul szólal meg. Ez biztos nagyon jó pedagógia, de amikor azt mondja az ötödikes gyerekeknek, hogy fiam menj le a tanáriba és hozd föl a magnót, ez Palika példája, és ő nem érti, a tanárnő mérges lesz, elkezd csapkodni. A fő probléma az, hogy a gyerekek rosszkodnak az órán. Palika alsóban ötös volt angolból, ugyanennél a tanárnőnél, most van neki egy kettese meg egy négyese.

Ketten voltak ötösök az egész osztályban.

Most hirtelen mások lettek a követelmények. Oda jutnak az angollal, mint mi az orosz-szal. De jár angol szakkörre is, ahol egy jobb angoltanárnő van.

Ezek a mindennapos stresszek. Palika folyton stresszel, mert ő nagyon meg szeretne felelni. Ő még tartja magát, küzd, de az osztály javarésze ennek ez már sok. Majd sorra feladják, és bele fognak kerülni abba a körbe, hogy kinyírja őket az iskola.

Kihullanak a rostán, nem fogják bírni, és akkor kész.

Le fognak állni, le fognak szakadni. Nincs türelem, nincs alapos tanítás, nincs nyugodt haladás. Ez a folytonos számonkérés, ez a sok kis írásbeli számonkérés, ez rémes. Valószínűleg ilyen a tanterv.

Az informatika külön vicc, a gyerekek állandóan a számítógépen lógnak, játékokat másolnak, szerelik, és akkor definíciókkal gyötrik őket. A magyartanárnő is mondta, hogy sok memoriter lesz, nagyon helyes, legyen. De az a baj, hogy ebben az iskolában a magoltatás a divat, a biológus mondja például, én azt szeretem ám, ha a gyerekek szó szerint megtanulják, amit én lediktálok, meg a tankönyvben is a vastag betűs részt. Itt már nem mertem szólni. Már Gábornál is ez volt, aki állatokat tartott már kisiskolásként és nagyon otthon volt mindenben, és akkor biológiából kapta a rossz jegyet ötödikben, mert az erdő definíciójából kifejejtette azt, hogy az erdőben fából van a legtöbb.

Minden nyáron erdőben táborozunk, elég közelről tudja, mi az.

A definíció-központúságtól félttem Palikát is. Ugyanakkor nagyon jó feladatok is vannak. A történelemtankönyv egyik feladata volt a családfakutatás, megfelelően lehatárolva, körvonalazva. Nagy élmény volt. Sok tanár van, akit a Palika szeret. A néptánc tanárt például, aki az énekórákat is tartja.



Nézőművészeti Kft. – MaNNa Kulturális Egyesület: *Ady/Petőfi*, rendező: *Scherer Péter*, játsszák: *Kovács Krisztián, Katona László*

Gyakran találkozni azzal az általános vélekedéssel a diákok körében, hogy mindenki, aki a tankönyvekben szerepel, csak egy távoli, piederasztálon álló, morálisan vitathatatlan erényeket felmutató hérosz lehetett, s el sem tudják képzelni (bár az életrajzok gyakran utalnak erre, a részletektől megkímélve), hogy milyen problémákkal, emberi gyarlóságokkal, hétköznapi drámákkal volt teli az ő életük is. Ahhoz, hogy egy irodalmi mű, vers, regény igazán meg tudjon érinteni, le kell tudni bontani ezt a falat múlt és jelen között. Beszélgetni Petőfi vágyairól vagy éppen szerelmi csalódásairól, Ady betegségeiről vagy pénzgondjairól. Korabeli dokumentumokat, naplókat, leveleket és természetesen magukat a műveket (verset és prózát egyaránt) felhasználva, emberi közelségbe hozva, talán személyesebb viszony és összetettebb kép alakulhat ki a diákokban róluk, és talán a művekre is másképpen néznek majd.

A produkció kiválóan mutatja be Ady Endre és Petőfi Sándor színes életét. Két kiváló színész játssza, akik nagyszerűen kommunikálnak az aktuális közönséggel. Középkolásoknak ajánlom.



Kitekintés

Meyer, H.-D., & Benavot, A. (Eds.). (2013). *Oxford Studies in Comparative Education. PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Southampton: Oxford: Symposium Books¹

.....

Török Balázs:

Ki írja a szabályokat? – Az OECD–PISA-mérések és az oktatás globális kormányzása

A globalizáció előrehaladásával erősödött az összehasonlításon alapuló helyzetértékelés – a verseny – szerepe a nemzeti oktatási rendszerek viszonyrendszerében. A PISA-mérések rangsorolnak, és az élre vagy élmezőnybe került országokra odafigyelnek a hátrébb sorolódott nemzetek oktatáspolitikusai. Az oktatást érintő globalizációs folyamatok szempontjából azonban mégsem az a fő kérdés, hogy ki és hogyan került az élre, hanem, hogy honnan erednek a versenyszabályok? Hasonlással fogalmazva, a Forma-1 mindenható urának *Bernie Ecclestone*-t tekintik, mert személyesen ő alakítja azokat a versenyszabályokat, melyek alapján a csapatok és a pilóták pozíciót szerezhetnek. Ahogyan a Forma-1 „tulajdonosa” *Ecclestone*, úgy a globális oktatási verseny gazdája az OECD, ami eredetét tekintve gazdasági célok teljesülését szolgáló szervezet. Vajon a PISA-mérések keretében kidolgozott eljárásrend és versenyszabályok milyen hatással vannak arra, hogy miként gondolkodunk a nemzeti oktatási rendszerekről? Milyen globális hatalmi struktúrák vannak kialakulóban az oktatásirányítás területén?

¹ Meyer H. D. és Benavot A. (szerk.) (2013) *Oxfordi összehasonlító neveléstudományi tanulmányok. PISA, hatalom és irányelvek. A globális oktatásirányítás felemelkedése*. Southampton: Oxford: Symposium Books.

A Meyer H.-D. és Benavot A. szerkesztésében megjelent kötet tanulmányai ehhez hasonló lényegi kérdéseket vizsgálnak az OECD-INES PISA nemzetközi teljesítménymérésekhez kapcsolódóan. A szerkesztői koncepció szerint a PISA azért vizsgálandó, mert intézményépítő szerepet játszik a globális oktatási koordináció folyamataiban („PISA as an institution-building force in global education”).

Ahogy a policy témát érintő elemzéseknél megszokott, a kötet nem rendelkezik egységes koncepcióval a PISA-jelenség hatáselemzése tekintetében. A tanulmánykötet tizennégy írása eltérő témafókusszal ad képet a PISA szerepéről a nemzeti és globális oktatásirányítás formálódásában. A szerkesztett kötet azzal járult hozzá a szupranacionális oktatáspolitikai elemzéséhez, hogy eltérő nézőpontokból mutatja be a PISA-mérések eredetét és hatásait. A következőkben a tanulmányokban alkalmazott megközelítési módok alapján ismertetjük röviden a kötetet, így nem térünk ki minden egyes írásra.

Az első fejezetben áttekintést kapunk a PISA szigorú módszertani szabályai alapján kibontakozott tényeken, adatokon alapuló (evidence-based) oktatáskutatás gazdagodó eredményeiről. A szerző 74 lektorált (peer-reviewed) tanulmány témáját elemzi, és kimutatja, hogy a PISA-eredmények másodelemzésének gyakorlata jelentős fejlődést idézett elő a szigorú módszertani megalapozottságú kvantitatív oktatáskutatás területén. Az is látszik azonban, hogy a tudástermelés szétaprózott, és eredményeit nem egyszerű közel hozni azokhoz, akik az oktatásról az egzakt kutatási bizonyítékoktól távol álló fogalmakkal gondolkodhatnak (pl.: szülők, oktatásban résztvevők, politikusok). A kutatások precíz eredményei ritkán lehetnek közvetlen hatással a felhasználókra.

A finn tanulók PISA-eredményei kimagaslóak, a kötetben azonban nem pusztán ezért kapott helyet három Finnországot érintő tanulmány. Az elemzések arra fókuszálnak, hogy a finn oktatási rendszer működése mennyiben tér el az OECD PISA-elemzéseiben előterjesztett fejlesztési javaslatoktól. A kötet paradoxonként említi, hogy éppen egy olyan ország került a PISA-mérések alapján az elsők közé, amely számos tekintetben nyilvánvaló következetességgel mellőzi az OECD oktatási reform javaslatainak a figyelembevételét. Finnország távol áll az elszámoltatás-vezérelt és standardizált tesztelési eljárásokon alapuló globális oktatásirányítási modelltől. A finn közoktatásban nincsen a tanárookra vonatkozó külső értékelési rendszer, nincsenek központosított vizsgák és országos tesztek. Az elemzések szerint az ország kimagasló PISA-eredményessége az oktatási rendszer intézményeinek autonómiáján, az oktatásban dolgozók felelősségtudatán, magas társadalmi presztízsén, valamint az egyenlősítést előtérbe helyező hagyományos szociáldemokrata és agrárius tradíciók érvényességén alapszik. A helyi, intézményi szint jórészt rezisztens a szupranacionális szintről közvetített kihívások, a versengés és a mérésre/elszámoltatásra alapozott új kormányzási formák irányában. A lokalitás – a helyi kultúra – a finn oktatási rendszer esetében tehát védőfaktornak tekinthető. A helyi, kulturális tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet a Finnország és Flandria tanulóinak matematikai eredményességét összevető 4. fejezet is. Tanulsága, hogy megtévesztő következtetések vonhatók le azonosnak látszó PISA-eredményekből, ha az összevetések során figyelmen kívül marad az országok kulturális karakterisztikája. A kultúrának a PISA-eredmények értelmezése tekintetében meghatározóan fontos, ám kellően figyelembe nem vett szerepe más tanulmányokban is előkerül. A 9. fejezetben megfogalmazottak szerint

a PISA-felmérések mellőznek olyan, az oktatáskutatásban alkalmazott változókat, mint például az individualizmus/kollektívizmus, az etnikai homogenitás/diverzitás vagy a tekintély elfogadásának, értékelésének kultúraspecifikus mutatói. A 10. fejezet a kelet-ázsiai országok PISA-eredményeinek vizsgálata kapcsán utal a PISA-mérésekben mellőzött – kulturálisnak nevezhető – tényezők fontosságára. A kelet-ázsiai diákok belső tanulási teljesítményszükséglete, tanulási stratégiái, metakognitív készségei, a kelet-ázsiai tanárok egyértelműbb és magasabb teljesítményelvárásai, valamint a családok komolyabb tanulmányi támogatása a sikeresség érdekében fontos magyarázó változói a PISA-eredményeknek.

A PISA-mérések kialakulását történeti szempontok alapján bemutató 5-6. fejezet az 1950-es és 1960-as évekig visszamenően teszi láthatóvá az audit kultúra térnyerését, összefüggésben az észak-amerikai társadalomtudományok kvantitatív scientizmusával. Az elemzések kimutatják, hogy az oktatási mérések, és így a PISA is visszavezethető arra, hogy az Egyesült Államokban az 1957-es szputnyik-pánikot követően az oktatás a nemzetbiztonsági ügygé vált. A kezdeményezett oktatási reformokban a politikai szféra mellett szerepet kaptak a gazdasági érdekeket képviselő alapítványok (pl. Ford), a tudományos szervezetek (pszichológusok) és a katonai-technológiai intézmények (mérnökök) egyaránt. A reformcélok technokratikus jellegére utal, hogy elsősorban a matematika, a természettudomány és a szövegértés terén reméltek sikereket. Az USA felzárkózási törekvéseinek köszönhető, hogy a későbbi PISA-mérések az említett tantárgyterületeken indultak, illetve, hogy a PISA-mérések és diagnózisok rokonságot mutatnak az USA üzleti szemléletű és technokrata oktatásirányítási módszereivel. Bár a Szovjetunió felbomlása után értelmét veszítette az oktatás eredményességének nemzetbiztonsági kockázatként kezelése, a politikai irányítás mégsem lazított az oktatás kontrollján. Csupán a narratív kereteket frissítették, így már nem a Szovjetunió legyőzése volt a cél, hanem a gazdasági akciópotenciál (a versenyképesség) maximalizálása, vagy más megfogalmazásban: az egyéni kompetenciák fejlesztése annak érdekében, hogy a munkavállaló minél nagyobb arányban járuljon hozzá az éves GDP-növekményhez, emelve ezzel a globális anyagi jólétet. A frissített narratíva tehát fejlődés-fanatizmusra és az emberi erőforrás-elméletre épült, lehetőséget teremtve az oktatás globális irányításának elmélyítésére is. Az elemzés kimutatja, hogy az OECD koordinálta együttműködések és fejlesztések a neoliberális piac kapitalizmus globális terjeszkedésének folyamatába illeszkednek, még akkor is, ha az OECD elemzések kritikusan rámutatnak a piac kapitalizmus kedvezőtlen szociális hatásaira is.

A kötet bemutatja a PISA-tudományosság szerepét a hatalmi befolyás kialakulásában. A 8. fejezet szerzői ismeretelméleti alapon értelmezik a globális oktatási kormányzás erősödését, megállapítva, hogy a globális oktatási kormányzás ismeretelméleti alapokon áll. Az oktatáspolitikai diskurzusok, a páros értékelések és az összehasonlító elemzések kvantitatív módszerekkel lehatárolt szemantikai keretben fogják egybe a politika számára ésszerűként felkínált lehetőségeket. A diagnózisok, javaslatok és adatok zárt fogalmi rendszere – mint valami rejtett tanterv – leszűkíti a lehetséges irányítási döntések körét. Mindeközben az egyre komplexebb modern társadalmak irányítói részéről kereslet mutatkozik az egyértelműnek látszó, technológizálható fejlesztéspolitikai célrendszerre.

A fejezetből megtudhattuk, hogy a globális gazdasági versenyben előre törekvő társadalmak irányítói részéről nagy érdeklődés mutatkozik a PISA-elemzések alapján előterjesztett oktatásfejlesztési javaslatokra. Így van ez annak ellenére, hogy az OECD policy célok kulturális neutralitása miatt azokban az országokban, ahol a tanításban a hagyományoknak jelentős szerepe van, komoly implementációs deficittel kell számolniuk az oktatásirányítóknak a célok elfogadtatása és megvalósítása idején. A tanulmány bizonyította, hogy az OECD episztemológiai tőkefelhalmozást és befektetéseket végző szervezetként is felfogható, mely policy-befolyásoló kapacitásain keresztül erősíti a globalizáció egy bizonyos irányítási és társadalmi modell globális terjedését. Az elemzések megismertették az olvasót azokkal a főbb elméleti konstrukciókkal, melyek lényegi jellemzője, hogy képesek igénybe venni az oktatási rendszerek önreflexiós kapacitásait, és azon keresztül olyan normatív szabályokat telepíteni az oktatásirányításba, melyek az oktatási rendszerek globális koordinációját, egységesítését tovább növelik. Ezt szolgálják az olyan közismert teóriák, mint az emberi erőforrás elmélete, a kompetencia-stratégia és a növekedés-elkötelezettség. Az OECD munkájának egyik eredményeként könnyelhető el a nemzeti oktatáspolitikák célrendszere között megfigyelhető konvergencia, valamint az, hogy az OECD PISA diagnózisok és megoldási javaslatok alapján az oktatásirányítási módszerekben egyre nagyobb szerepet kapnak a folyamatmodellek.

Megállapíthatjuk, hogy a szűkös policy elemző kapacitásokkal rendelkező országok esetében az ilyen köteteknek különösen fontos szerepe lehet. Kisebb országokban – így Magyarországon – szűk és differenciálatlan az oktatáspolitikai-elemzők tábora, és egyes kormányzati időszakokban az oktatáspolitikai könnyen az OECD policy-formálás túlzott dominanciája alá kerülhet. Hadd jegyezzük meg, hogy Magyarország jelenlegi autonómiára törekvése nem előzmények nélkül való. 2010 előtt, az OECD diagnózisok és megoldási javaslatok oktatáspolitikai érvényre jutásának időszakában gyengültek az oktatási rendszer belső önreflexiós folyamatai. Az elégtelen belső önreflexivitás miatt a rendszer saját önértelmezése és önvezérlése visszaszorult, az irányítás sok tekintetben átállt a szupranacionális szint által termelt diagnózisokra és megoldási javaslatokra. A magyar oktatási rendszer szokatlan autonómia-igénye tehát többek között a finansziális eszközökkel is támogatott, külső – szupranacionális – vezérlés korábbi dominanciájára vezethető vissza.

Összegzésként elmondható, hogy az OECD által nagyszerű minőségben készített és széles körben publikált PISA-elemzéseket jól kiegészítheti a többféle kritikai megközelítést is alkalmazó tanulmánykötet. A kötetben történeti, kulturális, ismeretelméleti, módszertani, statisztikai és policy elemzési módszerekkel készült tanulmányok tükrében válik újraértelmezhetővé a PISA-mérések oktatáspolitikai jelentősége. (Feltehetően mélyen fekvő oka van annak, hogy a címben említett hatalomnak és a globális kormányzásnak a létező struktúráit a kötet csak érintőlegesen mutatta be.)

Tudásalapú társadalmak vannak kialakulóban, és ez azzal a kockázattal jár, hogy az oktatásirányítás tudományosan formalizált oktatásértelmezési koncepciók befolyása alá kerül. Fontos kérdés tehát annak tisztázása, hogy mely szakértői érdekcsoportok és milyen racionalitást követő korporatív ágensek férnek hozzá az oktatási rendszerre vonatkozó modellekhez, valóságkonstrukciókhoz. A gazdasági szektort képviselő OECD ebben a vonatkozásban lépéselőnyben van, ahogyan a Forma-1 mindenható ura – Ecclestone – is

mindenki másnál előbb tudja, hogy milyen lesz a verseny a jövőben. A kötet felhívja a figyelmet arra, hogy érdekmentes megismerés nem létezik, és bizony az üzleti világot képviselő OECD-nek megvannak a maga utilitarista céljai. De az Emberi Megismerés is rendelkezik saját érdekekkel, és az egyenlőség eszméje felbátorít bennünket az önálló, szabad és kritikus gondolkodásra. Ebben lehet segítségünkre a könyv oly módon, ahogyan az a 12. fejezetben megfogalmazódik: „a nyugati gondolkodás legjobb tradíciói alapján állunk, ha megkérdőjelezzük az értékelők globális autoritását, saját kontextusainkban vizsgáljuk üzeneteik értelmét, felvázoljuk azok hasznosságát, és ezáltal fokozzuk a megértő képességét – bölcsességét – mind a tesztkészítőknek, mind a teszt használóinak.”



Jelenet a Kolibri Gyermek - és Ifjúsági Színház: *Pont, pont, vesszőcske* című előadásából



MaNna Kulturális Egyesület – Színház- és Filmművészeti Egyetem: *Pálfı Kata – Nyitrai László: Borka Mumusföldön – avagy ki nem akar mumus lenni?* (zenés, bábos kaland), dramaturg: *Vécsei Anna*, zeneszerző: *Nyitrai László*, rendező: *Fige Attila*, játsszák: *Pálfı Kata, Fehér Dániel, Ivanics Tamás*

Hajnal Boróka focicsatár és csapatkapitány-helyettes nem éppen jó kislány. Pimasz, rendetlen, utálja a főzeléket, és olykor verekszik a nagyszünetben. Nem csoda hát, hogy mindezek után Mumusföldön találja magát, a rossz gyerekek új lakhelyén. Ám hősünket nem olyan fából faragták, hogy holmi Kacat-hegy, Főzelék-tenger, vagy akár egy tomboló Hiszti-hurrikán megakadályozza abban, hogy hazatérjen. A Borka Mumusföldön egy friss, kortárs mese, egy nagyszínpadi, színes, szélesvásznú produkció, amelyben az egyetlen „emberszereplő” Borka, akit furá és különös bábok kísérik végig a mesevilágon. Az előadás szerves részét képezi az erre az alkalomra komponált zenemű, Nyitrai László munkája. Nem szokványos gyerekdallamokat hallhatnak a nézők, hanem fülbemászó, modern muzsikát, amelyben különböző műfajok keverednek.

Ajánljuk minden 5 évesnél idősebb gyereknek, akinek a fejében megfordult már a kérdés, létezik-e a mumusok? Kik azok? Vajon minden gyereknek megvan a maga mumusa? Kérdezzék Hajnal Borókat!

Igazán pontos mozgássorokat látunk a megkomponált zenére. Szűk játéktérben Boróka bejárja egész Mumusföldet. Kiváló gyerekelőadás, mely mese végén mindenki szurkol a lánynak, hogy jusson haza, hisz megtanulta a leckét.



Szemle

Réthy Endréné: Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013.

Kováts-Németh Mária: A szemléletváltás szükségessége a társadalomban és az oktatásban

A XXI. század egyik legnagyobb kihívása, hogy a tudományok sokágú, gyors fejlődésével párhuzamosan nem történik meg az adott tudományterület rendszerbe illesztése.

Réthy Endréné 2013 tavaszán megjelent új könyve kiváló bizonyítéka a pedagógiai rendszerben való gondolkodás szükségességének, s annak, hogy a közoktatás megújítása, megújulása nem tud megvalósulni a tanulási-tanítási folyamat komplex szakmai eszköz-rendszere, maga a pedagógiai rendszer újragondolása nélkül.

Réthy Endréné könyvében megalkotta az inkluzív pedagógia rendszerét. Az inkluzív pedagógiai rendszer bevezetését szükségessé teszi:

- a harmadik évezredben a kultúrák egymásra hatásának folyamatában bekövetkezett bizonytalanság;
- a téves prekoncepció felerősödése az etikai bizonytalanság következtében;
- a pozitív viselkedésminták hiánya;
- az előítéletes gondolkodás, attitűd mély gyökerezése a harmadik évezred társadalmában is;
- a másság különféle értelmezése helyett a szemléletváltás szükségessége.

A szerző pontos eligazodást nyújt az esélyegyenlőség okairól az iskolai megjelenési formákban, a gyógypedagógia intézményrendszerének kialakulásában, irányzataiban, az új utak keresésében. A hangsúlyváltás fő jellemzőit a következőkben látja:

- a terminológia fejlődésében, a kompetenciahatárok kiszélesedésében;
- a pedagógia, a terápiás és rehabilitációs tudás és gyakorlat gazdagodásában;
- a diagnosztikai rendszer finomodásában, a kvalitatív módszerek, a fejlesztő tevékenység előtérbe kerülésében;
- a prevenció, a korai fejlesztés érvényesítésében a gyakorlatban;
- az integráció, inklúzió koncepciójának, szemléletének elfogadásában, a gyógypedagógus-képzés átalakításában.

Az ötödik fejezetben fejt ki a szerző az inkluzív pedagógia koncepcióját. Roppant izgalmas a szerző okkeresése az integráció és az inklúzió fogalmak értelmezésében a nemzetközi kutatási fejlemények megismertetésén keresztül. Előjáróban megállapítja:

„Keveset tudunk még mindig a hatékony integráció legfontosabb eszközéről, az inkluzív iskoláról, az inklúzió didaktikai alapvetéseiről, a hozzá vezető útról, feltételrendszeréről.” (48. o.) Alapvetően fontos a fogalmak változásának ismerete. A „fogyatékos” elnevezés helyett fogyatékkal élőt használunk, s a speciális nevelési szükségletű személyek megjelenés elsősorban a különleges bánásmód szükségességére utal.

Hazánkban az integráció, az integrált fejlesztés, integratív oktatás és az inklúzió fogalmát felváltva használják. *Az inklúzió ma még egy jövőben megvalósuló vízió, az integráció teljes megvalósulásának magas foka.* Az integráció tág értelmezése a „szociális integrációt” jelentette a kisebbségi diszkrimináció elleni fellépés keretei között, először az USA-ban, majd később a szülői szervezetek fellépésének következménye, ahogy a nemzetközi dokumentumok hangsúlyozzák: a fogyatékos embernek joga van úgy élni, tanulni, mint a nem fogyatékosnak.

Tehát az integráció *oktatásszervezési* lehetőség, amely feltételezi a „normál” pedagógia és a gyógypedagógia szoros együttműködését. *Az integrált nevelés feltételezi az együttnevelést, az általános képzést, kiegészítve gyógypedagógiai, korrekciós, terápiás, ápolási foglalkozásokkal.* Rendkívül figyelemreméltó a szerző azon megállapítása, hogy a koncepció kialakulása részben társadalmi igényből, részben a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságába vetett hit megrendüléséből, illetve az általános pedagógiai hatásrendszer differenciálódásából következett be.

Társadalmi igény, hogy az iskola pedagógiai eljárásai adekvátak legyenek az egyes tanulók sajátosságaihoz. A tradicionális gyógypedagógia fő fogyatékosága a fogyatékoság szerinti homogén csoportokban történő oktatás-nevelés. A szemléletváltás szükségszerűsége az új filozófia. „Teljesen normális”, hogy különbözőek vagyunk. „A másság akceptálása, megértése, teljes elfogadása az esélyegazságosság kontextusában válik fontossá.” (52. o.) A koncepció lényege, hogy nem a hiányra, problémára koncentrálnak, hanem a speciális nevelési szükségletre. Az új filozófia a személyt a maga teljességében vizsgálja. A pszichikus fejlődés forrása a szociális világban, de a fejlődés forrása a tanulásban van.

Az integráció alapelve: *az iskola mindenkié.* Ebből fakadóan a feladat egy gyermek-központú, humánus, demokratikus, szolidáris, életszerű, felelős iskola megteremtése. Az integráció fokozatai között az alapvető különbség, hogy a fogadó iskola elsősorban elfogadja a beilleszkedést; a befogadó iskola pedig megváltozik, hatékonyra igyekszik válni minden gyermek számára. Az inkluzív (befogadó) nevelés megvalósulása feltételezi az inkluzív társadalmat. Ezzel kapcsolatos felhívásokat már húsz évvel ezelőtt (1994. június 7–10.) megfogalmazta az UNESCO salamancai kongresszusán.

Az inkluzív iskola befogadó jellege feltételezi a pedagógusok ezirányú felkészültségét, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítottóságát. Csak ezek megléte teszi lehetővé, hogy alkalmazkodni tudjon a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez. Az inkluzív iskola minőségi ismérvei az alábbiakban foglalkozhatók össze:

- minden egyes gyermek számára segítséget nyújt;
- a személyiség megismerésénél a nyereségekre orientál;
- heterogén összetételű osztályokkal dolgoznak, az alapvető didaktikai szabály a kooperáció;

- az inkluzív didaktika általános, nem zár ki senkit az oktatásból; legfőbb módszere reflektív tanulást elősegítő felfedezés, kreativitás, kooperációs eljárások;
- a differenciált oktatás gazdag változatait képes realizálni;
- meleg, elfogadó légkört biztosít;
- a tanárok és a segítő szakemberek (pszichológus, terapeuta, gyógytornász, logopédus, orvos stb.) hatékony együttműködése, egymás támogatása.

A kötet kiválóan, egyedülállóan foglalja össze az integrációt segítő programokat, a paradigmaváltás szükségességének új szempontjait a pedagógiai-diagnosztikai eljárások területén; a kvalitatív eljárások alkalmazásának – esettanulmány, pedagógiai etnográfia, akciókutatás, biográfiai-élettörténeti vizsgálatok, ikonográfiai elemzések – megnövekedett jelentőségét. (73. o.)

Gyógypedagógia és/vagy inkluzív pedagógia? – teszi fel a „provokatív” kérdést a szerző. A kérdés tudományos megválaszolására Réthy Endréné sorra veszi azokat a XVIII–XX. századi törekvéseket – Grundtvig, Tolsztoj, reformpedagógiai képviselők –, amelyek koncepciójában döntő módon érvényesült a befogadás.

A gyógypedagógia legalapvetőbb bírálója, Vigotszkij hangsúlyozza, hogy az organikus fogyatékoság megváltoztatja a gyermek viszonyát a világhoz. *Tehát nincs különálló pedagógiája a „gyermekkori fogyatékoságnak”, mert a fogyatékos gyermek nevelése „csak az általános pedagógia egy fejezete”. (76. o.)* Természetesen Vigotszkij nem a tanítás speciális eljárásainak szükségességét kérdőjelezi meg, hanem hangsúlyozza: „nem a vakot kell nevelni, hanem elsősorban a gyermeket.” (77. o.) A fogyatékosággal terhelt gyermek ugyanis nem feltétlenül fogyatékos gyermek. *Az inkluzív gyógypedagógia filozófiája* tehát az egyén és a szociális környezete egységéből kell, hogy kiinduljon. Ma Magyarországon nem lehetne vitatéma az a tény, hogy a *gyógypedagógia a neveléstudománynak egyik diszciplínája.*

Sajátos nevelésű igényű tanulók a *tehetséges tanulók* is? A tehetség kérdésköre a XX. század dilemmájának tűnik a tömegoktatás következtében. Ma sok kérdést vet fel az együtt vagy külön tanítás problémaköre. Kísérletekkel bizonyított, hogy az átlagon felüli képességekkel rendelkező egyénnek ugyanúgy kell szorgalommal, kitartással, akaraterővel rendelkeznie, mint a kevésbé tehetségesnek. Az alkotás ugyanúgy feltételezi a napi „gyötrelmeket” a mű megszületéséhez, mint a hétköznapi kötelesség teljesítése. A tehetséges tanulókkal kapcsolatosan ettől függetlenül bőven van pedagógiai teendője az iskolának. Az iskolán kívül az iskolarendszer differenciáltsága, az iskolán belül a tagozat, fakultáció, szakkörök működtetése.

Először találkozhatunk egy olyan *nemzetközi kitekintéssel* Réthy Endréné koncepciójában, mely az utóbbi tíz év törekvéseit az integráció, inklúzió irányába tett sajátos lépéseit és gyakorlati megvalósítását mutatja be a különböző országokban. Az Európai Unió tagállamai közül Olaszországban a siker titka az individualizált oktatás, a fejlesztő értékelés bevezetése. Angliában a pedagógusképzés része az SNI gyerekek nevelésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek tanulása. Ugyanakkor egyetértés született abban, hogy nem az integrációtól vagy szegregációtól függ a speciális nevelési igények kielégítése,

hanem a minőségi iskolától. Németországban az elhatározott, elfogadott elveknek – rájuk jellemző módon a tartományi különbség ellenére – megteremtik az integráció objektív és szubjektív feltételeit.

Franciaországban viszonylag magas a speciális iskolába szegregáltan járó tanulók száma. Finnországban, Svédországban a jó szervezettség, a feltételek megteremtése magától értetődő. A fejezet tanulmányozását különösen ajánlom az oktatásüggyel valamilyen érintkezésbe kerülő, netán oktatásért felelős hivatali személyek számára.

A tájékozódás lehetősége rendkívül széles, így az említetteken kívül alapvető ismeretekhez juthat az olvasó Dánia, Hollandia, Spanyolország, Norvégia, Románia, Japán, USA, Kanada, Brazília, India, Kína közoktatási rendszerének jellemzőiben. A szerző kiválóan összegzi az országokra jellemző oktatási reformokat, az integráció szakmai formáit, sajátos módjait, a tanárképzést.

Réthy Endréné a magyarországi helyzetképet a statisztikák tükrében szemlélteti, ugyanakkor hangsúlyozza: „Sok még napjainkban is a formális, rideg integráció”, amely eleve gátja a hatékonyságnak. (129. o.) *Az objektív tárgyi és személyi feltételek megteremtése az elsődleges feladat a hatékonyság megvalósulásához.*

A könyv második részében a szerző valódi *pedagógiai programot, nevelési-oktatási csomagot* kínál a pedagógusok és szakemberek számára. Az inkluzív tanulási-tanítási program kidolgozásánál figyelembe veendő szempontokkal, az alapfogalmak értelmezésével, a tanulási-tanítási egység elrendezéséhez nyújt segítséget. Kiváló elméleti alap és gyakorlati minta az SNI tanulók tanulási motivációjának fejlesztési lehetőségeit tárgyaló fejezet a differenciált oktatási környezet, oktatási stratégiák, módszerek és eszközök konkrét motivációs javaslataival, az empirikus vizsgálat eredményeinek szemléltetésével.

A szerző nagyon szemléletesen tárgyalja a teljesítmény-visszajelzés, az értékelés funkcióit mint a motivációs támasz lehetőségeit. *A követelményállítást, a tanulási terv, a konstruktív kritika, a tevékenységkínálat, a tanulási játékok, a pozitív gondolkodás, a nevelési konszenzus újragondolása és alkalmazása nélkül semmilyen iskolában sincs paradigma-váltás.*

Kiváló javaslat a pedagógusok felkészítésére összeállított programcsomag, amely a tanárképzés tartalmi és módszertani szükségességét tárgyalja. Mindezt szervesen egészíti ki „A jogi háttér garantálása” című fejezet, mely eddig példátlan módon foglalja össze azokat a jogforrásokat, amelyek az intézmények jogait és kötelezettségeit tartalmazzák, illetve amelyek alapján az iskolai munkát végezni kell.

A törvényi, a jogszabályi garanciák csak egyik feltétele az inkluzív pedagógiai rendszer fejlesztésének, bevezetésének. A szerző összefoglalta azokat a „lépéseket”, amelyeket az előkészítő, a fejlesztési és kipróbálási szakasz nem nélkülözhet. Összefoglalja a minőségbiztosítás feltételeit a fejlesztés folyamatában; ismerteti az inklúzió pedagógiai rendszerének finanszírozási forrásait; bemutatja a fejlesztést támogató informatikai felület feladatait; *s mintát ad az inklúzió pedagógiai rendszerének hatás- és beválasztásvizsgálatára.*

A könyv egyedülálló összegzés. Nem nélkülözheti sem a pedagógus, sem az oktatásüggyel foglalkozó szakember. Tanulhatóságát, taníthatóságát a kiváló tudós kiérlelt, rendszerszemléletű, mély tudással rendelkező lényeglátása garantálja.

Bárdos József – Galuska László Pál: Fejezetek a gyermekirodalomból. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2013

Kiss Hajnal: Történetekből belső képek

Tankönyvként is forgatható ez a könyv, miközben szerzői esztétikai élményt nyújtó stílusban közvetítik enciklopédikus tudásukat. Magabiztosan vezetnek végig az egyetemes és a hazai (gyermek)irodalomtörténet fordulópontjain, párosítva az életkorból fakadó szükségleteket a napjainkban is befogadásra alkalmas művekkel. Arra keresik a választ, hogy mi az, amit feltétlenül érdemes megismertetnünk gyermekeinkkel, mi az, ami fenn tartásokkal adható a kezükbe, s mi az, ami opcionális. Kicsit mintha új gyermekirodalmi kánont alkotnának. Kiemelnek egyes szerzőket, például *Molnár Ferencet* és *Benedek Elek*-et. Másrészt az is előfordul, hogy tárgyilagos elemzéssel kimutatják, hogy egyes kánonba került művek a serdülő gyermek világlátását torzíthatják. Erre példa a *Légy jó mindhalálig problematikusága* című fejezet. Ugyanakkor külön fejezetekben tárgyalják a klasszikusokat és a közelmúlt szenzációit is (*A Pál utcai fiúk*, *Tanár úr kérem*, *A Harry Potter-jelenség*), de mindenekelőtt a mese műfaja kerül fókuszba. A gyermekirodalmat ismertető mű szerzői nem véletlenül állítják azt, hogy a „világmindenség teljessége [...] van jelen a mesében.” (65. o.) Pragmatikus éleslátással két nagy fejezetet is szentelnek a mese tárgyalásának, különösen a tündérmese néven ismert varázsmesének, miközben tematizáltak elemzik a realitást és a mese világának interakcióját. *Bruno Bettelheim*mel együtt vallják, hogy „az igazi mesének [...] pótolhatatlan szerepe van a gyermek lelki fejlődésében, [...] mert olyan sok-sok évszázados tudás sűrűsödött össze benne, amely ma is segíthet gyermekeinknek a világ megértésében, válságos élethelyzetek elviselésében, problémák megoldásában.” (48. o.) Bár *Bettelheim* szerint „a mesék senkit nem áltatnak azzal, hogy a világot úgy írják le, amilyen az valójában, és hogy az embernek megmondják, mit kell csinálnia, de fejlesztik önismeretét és elősegítik személyiségének fejlődését.” (*Bettelheim*, 1976., 17. o.)

Így a *Mese és a valóság* alfejezetben a Hófehérke-elemzésen keresztül a szerzők felvillantják azokat a jelenkori élethelyzeteket, amelyekben egy gyermeknek „mostoha-élménye” keletkezhet, vagy szembesül a parancsmegtagadás és tilalomszegés erkölcsi kérdésével, az egyén és közösség, a család, a hiúság és szexualitás problematikáival, vagy a kiismerhetetlen mindenséggel, végül a másság elfogadásával. Vágyhat-e a szülő/nevelő ennél gazdagabb életvezetési „példatárra”? A tündérmesék tökéletesen teljesítik a szerzők által fontosnak tartott gyermekirodalmi kritériumokat: nem didaktikusak, nem moralizálnak, nem mondják meg, hogy mit kell tenni, hanem szimbolikus történéseikkel, a nem egyénített (név nélküli) szereplők mozgatásával gyengéden sugallják a megküzdési stratégiákat. Ezzel ért egyet *Boldizsár Ildikó* is, amikor azt állítja, hogy általában az ember számára a mesék létfontosságú üzenetet hordoznak: „Azt sugallják, hogy a reális világban a rend visszaállítható”, amennyiben az ember felismeri lehetőségeit és adekvátan korrigálja tévedéseit (*Boldizsár*, 2004., 14. o.).

A könyv *Az európai népmese* fejezetben méltatja az egyetemes és magyar mesegyűjteményeket (pl. *Az Ezeregyéjszaka meséi*, *Grimm-mesék*), majd két szempontból is mankót

ad az eligazodásban: osztályozza a magyar népmeséket, mesetípusokat vonultat fel, jelzi a népmese és a műmese határait (*Andersen*), a meseszerkezetben elmélyülni vágyóknak pedig *V. J. Propp* elméletét nyújtja fogódzónak. Így ismerkedhetünk meg a tündérmese „anatómiájával”. Az értéket jelző proppi mesevázra később gyakran találunk visszaulást más fejezetekben is (pl. a *János vitéz*-elemzésben). A meséhez szoros szálakkal kötődő meseregény alapos definíciója után pedig úgy vonultatja fel az altípusokat, hogy immár tudjuk, melyik korosztálynak melyik típust érdemes (fel)olvasni. A füzéres szerkezetű meseregényt már hároméves kortól ajánlja (pl. *Milne: Micimackó; Bálint Ágnes: Mazsola*). Az egy cselekményszálra fűzött meseregények pedig öt éves kortól befogadhatóak (pl. *Baum: Óz, a nagy varázsló; Bálint Ágnes: Tündér a vonaton*). A valódi meseregény pedig már a sulis irodalom (5–9 éves kor) része (pl. *Kipling: A dzsungel könyve, Szabó Magda: Tündér Lala*). Az elemzések megerősítenek bennünket abban, hogy a mesék mellett a kisiskolás irodalom részeként tárgyalt meseregények is képesek katalizálni a gyermeklélemben dülő világpercepciókat és végletes érzelmeket (végletes ellentéteket, ellentétes érzelmeket, etikai dilemmákat). Ezen a ponton azt a tanácsot kapjuk, hogy még kisiskolás korban is érdemes felolvasni mesét az ismeretterjesztő irodalomhoz átpártolt gyermeknek, hogy el ne veszítse kapcsolatát a szépirodalommal. *Komáromi Gabriella* főleg nevelőknek, könyvtárosoknak szóló *Gyermekirodalom* című könyvéből ugyanis tudjuk, hogy a meseregények célközönsége a kortársak erős hatása alá kerülve már röstell mesét olvasni. Szerencsére a meseregényt, amely a külső szemlélő számára már inkább hasonlít a regényhez, szívesen kézbe veszi.

A *Fejezetek a gyermekirodalomból* című monográfia a kis- és nagykaszkorszakra vonatkozóan is izgalmas olvasnivalókat vonultat fel. A szerzők a kamaszirodalom hiányosságainak kontextusában elemzik azokat a világirodalmi műveket, amelyeknek átdolgozott változatai igazi kamaszirodalomká váltak (pl. *J. F. Cooper: Vadlő; Kipling: A dzsungel könyve; A magányosan sétáló macska; J. Verne: Kétévi vakáció*). Nyomatékosítják, hogy „a 12–18 éves életkor (kamaszkor) nem egyszerű átmenet a hat-nyolc-tíz éves ember és a felnőttkor között, hanem önálló személyiségkategória: a kamasz nem elromlott gyerek, és nem is tökéletlen felnőtt, hanem egyszerűen másfajta személyiség.” (*Bárdos – Galuska, 2013. 123. o.*) Ennek megfelelően szerintük olvasmányélményt jelenthetnek számukra a kamaszirodalom kontextusában kevésbé emlegetett regények, mint *S. Lem: Pír pilóta kalandjai* vagy *Goethe: Az ifjú Werther szenvedései*. Ugyanakkor ebben a fejezetben a legnagyobb figyelmet *J. D. Salinger: Zabhegyező* című regényének szentelik, amely a tipikus kamasz problémamegoldási mintázatait örökíti meg. A szerzők szerint rendkívüli jelentősége abban áll, hogy ebben jelenik meg először az egyetemes irodalomban az ifjúság hangja (a szleng) (*Bárdos – Galuska, 2013.*). Magyar fordításának hatása sem kisebb, hiszen „megújította a magyar ifjúsági nyelvhasználatot.” (*Bárdos – Galuska, 2013., 126. o.*) Ezen a helyen juthat eszünkbe *Molnár Ferenc* remekműve, *A Pál utcai fiúk*, amely belülről mutatja meg a gyermekek zárt világát. „... a gyermek nem hibás felnőtt, hanem teljes világa van, tele életbevágó problémával.” (*Bárdos – Galuska, 2013., 159. o.*) *A magyar gyermekirodalom* című fejezet olvasása közben a felnőtt olvasót kétféle hatás érheti: egyrészt ismerni vélt műveket más nézőpontból is láthat (*Iciri-piciri, Arany Lacinak, János vitéz*), másrészt értesül az egyes regények tárgyából vagy nyelvezetéből fakadó

aktuális generációs probléma tárgyalása után a potenciális megoldásokról is (Gárdonyi-, Jókai-, Mikszáth-regények).

Újdonságnak számíthat *Benedek Elek* népnyelvteremtő és -megújító munkásságának méltatása. A tematika, bár utalásszerűen végigvonul mind a szellemtörténeti, mind a mesét tárgyaló fejezeteken, mégis itt teljesedik ki: *Benedek Eleket* gyermekalapító-szerkesztő, népmese gyűjtő-író és fordító tevékenysége irodalmunk legnagyobbjai közé emeli. A *Grimm-testvérek*hez hasonlóan a mesék nyelvjárási szövegét a köznyelvihez közelítette, majd a szóbeliségben élő töredékekből teljes formákat hozott létre stilisztikai értelemben is: a meseindító és záróformulák, szerkezeti ismétlődések következetes megjelölésével. Immár olyan természetesnek vesszük *Grimm*-mese fordításait-átdolgozásait, hogy nem is gondoljuk, „neki köszönhetjük többek között Piroska, Csipkerózsika, Hófehérke nevét is”. (Bárdos – Galuska, 2013., 135. o.) Ráadásként a könyv végén, *A gyermekirodalom határterületei* című fejezetben tekintélyes helyet kapott a *Többsincs királyfi* mesedramájának elemzése is. Ezáltal nemcsak az erdélyi *Nagyapó mesefája* című gyermekkönyv-sorozaton felnövekedettek érezhetik Elek apót különlegesnek, hanem minden olvasó.

A könyvön végigvonuló tárgyilagos hangvételű elemzések helyenként szenvedélyesebbé válnak, így például a varázsmese pótolhatatlanságának tárgyalásakor, a jó gyermekvers jellemzőinek taglalásakor, a legendássá vált irodalmi alakok hiteles bemutatásánál (Robinson, Gulliver, Robin Hood, Don Quijote) és egyes XX. századi magyar alapművek elmélyült boncolgatásakor (*A Pál utcai fiúk*, *Tanár úr kérem*, *Bóbita*, *A négyszögletű kerek erdő*, *Tündér Lala*, *Abigél*). A sorokon átsütő szenvedélynek pedig az a funkciója, hogy az örök emberi tulajdonságok, gyarlóságok iránti empátiánkat fokozzák, és mindenekelőtt olvasásra ösztönözzenek. A *Fejezetek a gyermekirodalomból* szerzői az olvasó választását nemcsak azzal igyekeznek megkönnyíteni, hogy az ajánlott műveket életkor specifikus kategóriákba sorolják¹, hanem a fordító személyét is a mű irodalmiságának mércéjévé teszi, mondván: „gyakran a fordító vagy átdolgozó személye dönti el, irodalommal van-e dolgunk.” (Bárdos – Galuska, 2013., 103. o.) Ennek illusztrálására sorakoztatnak fel olyan kanonikus irodalmi egyéniségeket, akik fordítási munkájukkal megfellebbezhetetlenül szépirodalmat alkottak: *Radnóti Miklós*, *Karinthy Frigyes*, *Mándy Iván*, *Rónay György* és *Göncz Árpád*.² Vajon kell-e még ennél hatásosabb hívó szó abba a világba, ahova a szeretetkapcsolatokban virágzó, egyre komplexebbé váló diskurzusokon át vezet az út? A gyermekirodalom világába...

A kézikönyv záróakkordként felvillantja a gyermekirodalom határterületeit (mesedráma, filmalkotások), de a hangsúly benne mindvégig az olvasáson marad. Nem titkolt értékorientációs céllal az utolsó lapokon is lajstromot készít a legújabb magyar gyermekirodalmi alkotásokról és kiadókról. Ezek után már csak az olvasás szertartása következhet,

1 A könyv végén találjuk meg Az ajánlott könyvek fejezetet életkori kategóriákra lebontva: *Babairodalom (0–3), sulis irodalom (2–6 éves kor), kamaszirodalom (8–13 éves kor), és ifjúsági irodalom (12–17 éves kor)*. In: Bárdos József – Galuska László Pál *Fejezetek a gyermekirodalomból* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2013. 207–214. old.

2 *Radnóti Miklós* (Don Quijote), *Karinthy Frigyes* (Micimackó), *Mándy Iván* (Robin Hood) *Rónay György* (Grimm-mesék), *Göncz Árpád* (A Gyűrűk ura). Uo. 103. old.

olyan értelemben, ahogy *A kis herceg*ből a szertartás fogalmát kihámozhatjuk: olyasvalami, „amit már alaposan elfelejtettek” (*Exupéry*, 1977., 76. o.), de ha mégis jelen van, akkor olyan örömteljes, rendszeres foglalatosság, mely a belső képek révén a mindennapokat is csodálatossá változtathatja.

IRODALOM

BÁRDOS JÓZSEF – GALUSKA LÁSZLÓ PÁI (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp.,

BOLDIZSÁR ILDIKÓ (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest,

BRUNO BETTELHEIM (1976): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Bp., 17–29.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY (1977): *A kis herceg*. Móra Könyvkiadó, Bp.

Gyermekirodalom (1999): szerk. Komáromi Gabriella. Helikon Kiadó, Bp.

Sebő József: A katedra túloldalán. Fiatal pedagógusok füveskönyve, Új Ember, Budapest, 2012.

Veszprémi Attila: A mindent átható normativitás

Sokkal szívesebben írnék alapos elemzést *Sebő József Füveskönyvéről*, mint rövid kritikát. A fiatal, pályakezdő pedagógusoknak szánt kézikönyvben ugyanis egy szinte a totalitásig letisztult, *evidens* pedagógiai-emberi hozzáállás mutatja meg magát, amely megérdemelne az elmélyült figyelmet. Legyen hát ez a rövid összefoglaló ennek a figyelemnek lehetséges előszobája, semmi egyéb.

Első réteg: a technika

A könyv legszembetűnőbb rétege a gazdag felületi réteg: azon technikák – eljárások, módszerek, lényeginek ítélt figyelmi fókuszpontok – gyűjteménye, amelyek a hatékony iskolai neveléshez szükségesek, és amelyeket a szerző meglepően nagy mennyiségben, könnyedén és közérthetően sorol. Külön fejezet taglalja a pedagógusszerep mibenlétét (központjában egy kiegyensúlyozott, magabiztos, jó megérzésekre képes, korszerű facilitátor-tanár alakjával), a tantestületbeli eligazodás feladatait, a felkészülés, az óraszervezés és a tanítás folyamatát (a gondos dokumentálástól a tanulásszervezési módokon keresztül a tanári testnyelvig), a hatékony tanári beszéd fogásait, a fegyelmelés kérdéskörét (melyhez a szerző a gordoni konfliktuskezelő kategóriákat is segítségül hívja). Önálló fejezetet kap az osztályfőnöki szerepkör és a szervezeti rend, a könyv maga pedig az iskolai mindennapok és a legfontosabb elvek desztillált bemutatásával ér véget.

Ezeken a körökön belül a szerző gyakorlatiasan és lelkesen csapong. Sokkal éltszerűbben mesél és sokkal kevésbé következetesen szerkeszt, mint egy egyetemi tankönyv.

A technikai tanácsokat apró esetleírások, kiszólások színezik, a mondanivalót pedig áthatja a modern kori nyitottságot és empátiát szorgalmazó hivatástudat. Persze korántsem nehezen megemészthető „újdonságokat” kapunk itt, hanem egyszerű, jól bevált szakmai fogásokat, a tapasztalaton átszűrve és azok által fellazítva. A sikeres pedagógusi karrierhez ez a tudás elengedhetetlen. Talán még az alapvető túléléshez is. Aki az efféle gyakorlati tudást elutasítja, jó eséllyel nem boldogul egy iskolában.

A *Füveskönyv* a fentiek miatt nemcsak hasznos, hanem *közvetlenül* is jól felhasználható. Bár mind a nevelésirányítás, mind az iskolai szokások némiképp átalakultak a szöveg megírása óta, a pedagógiai munkát megtorpanásra kényszerítő iskolai történések bemutatása mellé rengeteg olyan megoldást, kategorizációs eljárást, irányelvet és alternatívát kapunk, amelyek széteső munkánkat akár egyberánthatják, fennakadásainkra akár megoldást jelenthetnek. Nem hiányzik tehát sem az önállóságra való biztatás, sem az iránymutatás. A pályakezdő itt próbálkozhat, hibázhat, és mindig számíthat rá, hogy a szerzőtől segítséget kap. Ezek nyomán felismerheti saját (és mások) gyenge hatékonyságának okait, kerülendő, megsegítendő vagy megbecsülendő kollégáit, illetve rátalálhat a kulcsokra, amelyekkel az adott diákokhoz, diákcsoportokhoz ajtót nyithat, hogy őket – a belőlük fakadó érdeklődést is felhasználva – figyelemre és munkára készítse, és kezelni, formálni tudja.

Második réteg: a norma

Hogy ez a kategorizálás és ez a formáló munka *kell-e nekünk* – nos, ezt a kérdést a könyv nem teszi fel. A szerző nem firtatja, hogy az iskola mint intézmény szükségyszerűsége *kinek* a szükségéből fakad, így aztán az egy globális, mindenkire eleve érvényes szükségyszerűségnek látszik. Talán csak azokban a részekben érhető tetten a kétely joga, ahol a szerző azt sugallja olvasójának: ismerd fel, ha egy-egy pedagógusi feladathoz nincs elég erőd, inkább ne fuss neki, add át másnak... A vállalandó feladatok azonban egytől-egyig olyanok, amelyeknek beteljesítésével a pedagógus körülbelül ezt üzeni a diáknak és néha a kollégáknak is: „Te egy egyéniség vagy – de *én jobban tudom nálad*, hogy mire van szükséged. Ezért engedd meg, hogy *befolyásoljalak* direkt és indirekt eszközökkel egyaránt. Ha nem engeded meg, akkor sajnos *kénytelen vagyok* szankciókat alkalmazni *a te érdekedben*. Ha pedig megengeded, *akkor* megbecsüllek téged.” Így történhet meg, hogy a könyvben rengeteg szó esik arról, hogy hogyan nyerjük meg a diákok bizalmát, de egy sem arról, hogy bízunk a diákokban.

Mi történik itt?

Úgy hiszem, a *Füveskönyv* ellentmondásos jellege egy alapvető és gyakori pedagógiai meggyőződés kivetülésének eredménye. Ez a meggyőződés egy *adott, mert örökölt* norma alapján formáló, rá- és lenevelő aktusokban és történésekben gondolkodik, miközben hordozója a *sikeres meggyőzés* örömmérzetével telik el. Ez a szeretet. A szeretet örve alatt pedig bármit meg lehet tenni. A meg nem hallgatás, a hitetlenkedés, a rálegyintés, a lenézés, a kategorizáció, a kiértékelés, a büntetés, a gúnyos viccelődés és a leállítás – mind e pedagógusi meggyőződésből induló büntudatkeltő gesztus, amely egy norma nevében

elvárás támogatást, s ezért minden további nélkül képes párban járni a türelemmel, a megengedéssel, a dicsérettel, a szelídséggel. Előbbiek és utóbbiak is csak egy öntudatlan, kiterjesztett *meggyőzési eljárás* eszközei. Itt a norma a formálás forrása, a diák pedig tárgya. Sosem fordítva. A *Füveskönyv*ben többségükben olyan tanácsok, megállapítások és kérések szerepelnek, amelyekhez – pontosabban ezen tanácsok *megokolásához* – hozzáírhatnánk: „*mert hisz ez így helyes!*”. Ez a mindent átható normativitás a könyv második, belső rétege.

Mivel a szerző a tanító munkát annak *elvitathatatlan jogossága* felől fogja fel, az empátia szövődése percenként fölfeslik, és alóla kilátszik a normativitás. E meggyőzésnek annyiban van köze a szabadsághoz, amennyiben *deklarálja azt* a másik számára, de semmi több, mert nem hagyja *gyakorolni*.³ Különösen értelmezi a szerző például a gyermek „feltétlen elfogadását.” A tanári beszédről szóló fejezet végén – ki tudja, miért itt – így ír: „*Mindezt [ti. a jó tanári beszéd nyomán a hatékony tanulói megértést] meg kell alapoznia az előítéletek nélküli feltétlen elfogadásnak. A gyermeknek éreznie kell, hogy bízhat bennem, érdemes hozzám fordulnia, s ha »rossz fát tett a tűzre«, igazságos szankciót várhat tőlem, s utána »tisztá lappal« indulhat*”. (kiemelések a szerzőtől, 83. o.) A második mondat azonban mást sem tartalmaz, csak előítéletet és korlátozást. Milyen „feltétel nélküli elfogadás” az, ahol a tanár határozza meg a *rossz fa*, az *igazságosság* és a *tiszta lap* kritériumait? Miféle feltétel nélküliség az, amely az embert *szankcióval* sújtja érdeklődés és simogatás helyett?

A könyvben felvázolt modern nyitottság igencsak egyoldalú: pedagógiai. A nyitottságot – természetesen szép érzelmekkel áthatva – pedagógiai érdekből gyakoroljuk, nem pedig az ember ember mivoltából fakadó szükségszerűség miatt. Mintha azt mondanánk: nagyon kell a csoportmunka, a motiváció, a türelem, az odafigyelés, *mert* így lehet a gyereket megtanítani arra, amire *kell*, és én arra *akarom* őt megtanítani, amire *kell*. „Vigyázni kell a gyerekre”, de *főleg azért*, hogy ne hogy letérjen a *helyes* útról. (Amelyet mindig az ő *saját* útjaként emlegetünk, de természetesen csak a *helyesek* közül választhatja ki – az pedig föl sem merül, hogy eldönthesse: *akar-e utat egyáltalán*, illetve az, amit *akar*: *út-e* vagy inkább *szabad tér*.) Nem rosszindulat munkál bennünk, hanem vakság: pont fordítva bánunk egymással ilyenkor, mint ahogy hisszük. Egymást kontrolláljuk a norma javára, és nem a normát egymás javára. „Rendkívül fontos a szemkontaktus” – írja a szerző. „Ne merülj bele [órán] a jegyzeteidbe, könyveidbe; a diák érezze, hogy rajta a szemed, s ő közben a pad alatt nem foglalkozhat mással.” (69. o.) Itt a „más” mindazt jelenti, amit *nem a tanár akar*. Ez a pedagógusi vágy a kontrolláló szerepre már előbb is expliciten megfogalmazódik: „...vigyázó szemed örökké diákjaidon pihenjen, és lehetőleg soha ne fordíts nekik hátat”. (51. o.) Közben jó párszor megidéződnek a rendőrségi oktatófilmek alakjai; a „rakoncátlan”, pad alatt „torpedózó”, „csínyeket” elkövető, és nem utolsósorban a fejükben „a pedagógus által betömendő fekete lyukakat” hordozó gyerekalakok.

3 A népszerű közhelygel ellentétben a szabadság gyakorlása nem azt jelenti, hogy „bármit szabadon tehetsz”, hanem azt, hogy „szabadon átélheted önmagad”. Márpedig a norma korlátai közé való bevacskolódás – bármilyen körmönfontan szelíd módon is vesznek rá minket – nem önmagunk átélését, hanem a szankcióktól való megmenekülés „örömét” biztosítja csupán.

A könyv nagy része sajnos épp a normához való igazodást és igazítást igyekszik jókedvűen és (a tanár felé) együttérzően megsegíteni. Leleplez ugyan, de nem pedagógiai hiedelmeket és preconcepciókat, sokkal inkább az igazodni nem tudó vagy nem akaró embereket, és a nemigazodáshoz vezető rossz módszereket. Ennélfogva maga is előítéletek sorát gyártja és adja tovább vagy erősíti meg. Mindez olyan attitűd felé tolhatja a naiv pályakezdőt, hogy így szólal meg belül: „Lám, én milyen nyitott és türelmes pedagógus és kolléga vagyok, hogy még ezt és ezt is tudom *rólatok*”. Ez azonban a tanári felsőbbrendűség érzetét erősíti meg a naiv olvasóban, és betölti a lelkében azt a helyet, amit *a másiknak* kéne betöltenie.

Kétségtelen, hogy erre a fajta elhatárolt öntudatra ma sok pedagógus szomjazik. Ez nem is haszontalan az iskola világában. Ugyan hamis képet fest az „én”-ről és a „ti”-ről, de a gyakorlatban jól működik – ha működésen az akaratérvényesítést, a normák kiszolgáltatását és az emberi kultúra indirekt átörökítését értjük. A norma megszállja a pedagógust, a pedagógus megszállja a diákot, akinek meg kell tanulnia annak örülni, hogy a megszálló nem „bántani”, hanem „tanítani” akarja. A pedagógusból így lesz hódító, a diák pedig így lehet az ő megbízható, Stockholm-szindrómás örököse.

A harmadik réteg: ami nem tűnik elő, pedig ott van

Számos tanító, művész, gondolkodó hangoztatja szerte a világon, hogy emberi feladataink valódi felismerésére nincs más mód, mint befogadóként és csakis akként nyílni meg minden élő felé. A mi kultúránkban azonban megkérdőjelezhetetlen az az osztársadalmi jog, hogy fiatalabb embertársainkat – természetesen a szeretet eszközeivel – a magunk világához formáljuk, és örököseinkké tegyük: azaz tanítsuk. Így tesz szinte minden kisebb-nagyobb közösség, így a család és az iskola is. Így működik a társadalom.

A könyv egy méltatójához⁴ hasonlóan én is érzem a *Füveskönyv* szövegéből áradó szeretetet, de ez a szeretet, úgy érzem, a tanári hivatás és az emberi kultúra felé irányul. A tanári viselkedés hatékonysága felé. A nemes és tevékeny élet és a kiművelt emberfő eszméje felé. De a gyakorlatban akár le is lepleződhet mindez, és átalakulhat igazi szeretetté. Talán sokszor át is alakul. Hiszen elvileg már ott van.

Mert akit szerettek, azt nem terelem sehová. Nem tartom valamilyennek, és nem próbálom valamilyenné tenni. Nem adom át őt – mint egy faragatlan bábút – sem friss, sem évezredek hagyományú társadalmi beidegződéseknek használatra. Nem gondolom azt, hogy pontosan tudom, mit érez, és még kevésbé döntöm el, hogy amit érez, jogos vagy sem. Ha én szeretek valakit, akkor nem szolgáltatom ki a normának. Még akkor sem, ha velem ezt mások megtették. Még akkor sem, ha életem során ez a kiszolgáltatottság számomra otthonossá vált. Épp fordítva: a normát igyekszem leleplezni előtte: hogy lássa. Egyúttal hadd tűnjön elő számára a szabadság valódi természete: az átélés szabadsága. Ez az, amiben igazán partnerek lehetünk.

4 [URL: <http://www.magyarKurir.hu/hirek/katedra-tuloldal-an-sebo-jozsef-konyve-gyakorlo-pedagogusoknak>]

Sebő József izgalmas könyve tehát egyfelől kiváló „életvezetési tanácsadó” azoknak a pedagógusoknak, akik szeretnék megnyugodni, kultúrájukat képviselve tanítani, és nem kívánnak felesleges energiát fektetni annak megértésébe, hogy valójában mit is teszünk egymással – ember az emberrel – ennek a kultúrának a nevében. Minden más esetben a Füveskönyv inkább önismereti tükörként használható. Benne ugyanis pedagógusi vágyvilágunk lepleződik le. Az, amelyről talán eladdig sejtelmünk sem volt. Ha a látvány felkavar – akkor egyet gondolunk. De ha mégsem – ha mégis megtörténne, hogy a pályakezdő pedagógus nagyokat bólogat és jegyzetel a könyv olvasása közben –, akkor javaslom a türelmes kitekintést, még pályakezdés előtt.

7. Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ **Rácz Anna: Két klasszikus**

Budapest Bábszínház: Lúdas Matyi, írta: Tasnádi István, rendezte: Fige Attila

Kicsik és nagyok örömére

A Szemle negyedik napján mutatták be a közel egyórás *Lúdas Matyi* előadást.



Matyi: Schneider Jankó / Tatai Zsolt, Döbrögi: Pethó Gergő, Liba: Juhász Ibolya / Rusz Judit Klára: Karádi Borbála / Kovács Judit, Matyi anyja: Kovács Katalin / Kovács Mariana, Ispán: Kemény István, Doktor: Szolár Tibor, tervező: Miareczky Edit, zene: Nyitrai László, dramaturg: Gimesi Dóra, asszisztens: Rigó Anna

Nagyon izgalmas volt látni, hogy az óvodás és kisiskolás korosztály mellett, akiknek eredetileg szól a mese, a felnőttek is mennyire önfeledten szórakoztak a Budapest Bábszínház előadásán. Természetesen nem feltétlenül azonos poénokon nevettek a különböző generációk, de mindenkit megtaláltak a neki szóló, a saját nyelvén megfogalmazott mondatok. Nem gondolom, hogy ez véletlenül sikerült így. Az óvodások és az alsó tagozatosok mindig kísérőkkel érkeznek a színházba, a *Lúdas Matyinak* tehát szükségképpen vannak felnőtt nézői, természetes tehát, hogy ők is be vannak vonva az előadásba. Az olasz építész stílusparódiája, az olasz és magyar szavak mókás összegyűrése például elsősorban nekik szól, voltak tehát pillanatok, amikor a felnőtt közönség kacagásával volt tele a terem.

Persze azért ez a játék elsősorban mégis a gyermeké. A történet egy derékig érő asztalon elevenedik meg, egészen közel a földön kucorgó gyerekekhez, így láthatóvá váltak a bábjaikat elképesztő pontossággal mozgó színészek. Nagyon finom érzékkel tették hangsúlyossá olykor saját arcukat, alakjukat, majd a következő pillanatban újra háttérbe is húzódtak, átadva ismét a teret a figuráknak. A gyerekek pedig figyeltek, minden pillanatban. Lelkesen ismételték a Lúd gágogását, nem azért, mert valaki erre kérte őket, hanem mert az dallamosan, viccesen hangzott. Miután az ispán, Döbrögi lóti-futija, felolvasott egy kiáltványt a falu népének, és megkérdezte: Megértették? Már hangzott is a komoly válasz a gyerekektől: Meg, meg, igen megértettük. Egy kislány pedig magához Döbrögihez szólt, aki tudni szeretne volna, hány évesnek néz ki vőlegényruhában, jól meg is kapta a választ, miszerint hatvannak.

A gyerekelőadásoknak az az egyik különlegessége, hogy a kicsik még nem félnek teljesen átadni magukat a játéknak. Képesek arra, hogy megszólaljanak, akár fel is álljanak. Nincsen bennük az a parancs, hogy „Ne mocorogj! Maradj csendben!” Emiatt a parancs miatt nagyon sok előadást néztem végig felnőtt fejjel, csendesen, pedig nézhetetlennek tartottam!

Többet megtarthatnánk a gyermekelőadások őszinte reakcióiból. Hiszen az a gyerek, aki bekiabál, az a gyerek figyel, minden porcikájával a történetet követi, és igazán meg szeretné érteni, mi folyik ott előtte. Hozzá szeretne szólani. Be szeretne avatkozni. Mi más a színház célja, ha nem ez, szóljon bármiről is a darab.

Persze a konvenciókat és beidegződéseket nem egyszerű eltörölni, meg is szólalt először halkán, majd erősebben az egyik sarokból egy óvónő: „Csssst!” A gyerekek pedig, akik már feltérdelve figyelték az eseményeket, visszaereszkedtek a párnára, csak hogy pár perccel később újra felpattanjanak róla.

Színház- és Filmművészeti Egyetem (Ódry Színpad): *Arany János: Toldi*

Toldi Miklós története a mozdulatok nyelvén

Színészek: Hegymegi Máté, Horkay Barnabás, Gyöngy Zsuzsa, Nagy Norbert, Pallag Márton, Varga Krisztina és Zsíros Linda; rendező: Horváth Csaba és Lukáts Andor (osztályvezető tanárok)

A Művelődési Központ nagytermében vegyes társaság foglalt helyet. Elöl többnyire általános iskolások, középen a gimnazisták, hátul pedig a felnőttek csoportjai ültek. Amikor elsötétedett a nézőtér, éktelen ricsaj kerekedett, kiabálás, huhogás, visítozás. Na, mi lesz itt?! – gondoltam magamban. És könnyen lehet, hogy a sötétben a színpadon várakozó, ötödéves fizikai színházi rendező-koreográfus osztály tagjai is hasonlóan éreztek.

Azután feljött a fény, és részlegesen helyreállt a rend, megkezdődhetett az Arany János *Toldijából* készült előadás. Azt hiszem, ennek a korosztálynak a színházba járás valami nagyon furcsa és nehezen kezelhető dolog lehet. Együtt vannak a társaikkal, de mégsem az iskolában vannak. Szabadabbak, de mégis csendben kell ülniük, és nézniük kell ezt a... mit is? Ja, igen, a Toldit, hát persze, miért is legyen izgalmas – gondolja ilyenkor egy átlagos diák. Ilyesmi kavaroghat a fejükben, és általában érdekesebbnek találják a társakat, mint az előadást.

Azt hiszem, hogy rendjén is van ez így. Kamaszkorban semmi nem lesz olyan fontos, mint a másik, a korosztályába tartozó ember, hiszen ekkor fedezik fel egymást, a hasonlóságukat és a különbségeiket. A színházi élményt pedig úgy teszik közössé, hogy folyamatosan összepusmogznak, összekuncognak valami titkosan súgott mondaton. Aki számukra rendez vagy nekik játszik, annak számolnia kell ezzel.

A *Toldi* önmagában nagy mű, de kamaszként általában meg kellett vele szenvedni. Akiknek az irodalomórához kötődik elsősorban a *Toldi* élménye, azok erre emlékeznek. A rendező, Horváth Csaba részéről mindenképpen bátor választás és nagy kihívás is a Toldi színrevitele. Azonban itt fizikai színház formájában láthattuk. Ez a színházi nyelv egyfelől ismeretlen és furcsa a diákok számára. Fiúk és lányok félmeztelenül, vagy melltartóban, elemelt és stilizált gesztusokkal mesélik el Arany művét. Ez bizony feladja a leckét, és nagyon rosszul is elsülhet. Másfelől, éppen ez az ismeretlenség tartja fent a figyelmet. Újabb és újabb izgalmas megoldások, mint az ablaküvegekkel való játék, amelyeket leemelnek a keretből, és megjelenítik velük a budai házakat, vagy éppen talpig összekénik egymást színes festékekkel.

Az előadás teret hagy annak is, hogy a figyelem elkalandozzon kicsit, mert a narráció segít majd újra felvenni a fonalat. Ezekre az elkalandozásokra már csak azért is szükségünk van a közönség soraiban ülve, mert az előadás több mint másfél óra, ami ebben a műfajban hosszúnak bizonyul. Nehéz végig koncentrálni, amíg Arany János teljes szövege elhangzik a színpadon. Hosszan mesélik el a történetet, de a cél, érzésem szerint éppen az, hogy ha az egész nem is, de egy-egy jelenet, vagy egy-egy gondolat megragadjon.

Az előadásban kiemelt szálak pedig, mik lennének, ha nem az emberi kapcsolatok? Éppen ennek a korosztálynak való ez a téma. A családon belüli viszonyok megmutatása Miklós és a bátyja között, Miklós és Anyja között, segíthet értelmezni a közönség soraiban ülő gyerekeknek a saját kapcsolataikat. Az érzelmek elsősorban a mozgásban jelennek meg, az egész test a kifejezőjükké válik egy-egy pillanatra, a megértésüket pedig segíti a beszéd. A kettő egysége egy egészen új nyelvet jelent a legtöbb néző számára, beleértve a felnőtt közönséget is.



Jelenet a Mesebolt Bábszínház: *Madarak voltunk* című előadásából

Kurucz, Orsolya Ágnes: National Vocational Training Systems in the Light of EU Directives

Keywords: vocational training, EU vocational training development policy, practical training, Czech Republic, Estonia, Latvia, national vocational training systems, apprenticeship contract

In the last decade, reforms aiming at developing vocational training gained more and more emphasis in the European Union's educational policies. This process took start with the Copenhagen Declaration, with improving the performance, quality and attractiveness of European vocational education and training as its highest priority. This also includes creating educational frames which facilitate and speed up the entry to the job market of young Europeans. To make this happen in the member states, it is necessary to maximize work-based learning, within the frames of practical training by apprenticeship contracts, in cooperation with vocational training institutes, social partners and vocational services and companies.

This paper examines how the Czech Republic, Estonia and Latvia incorporate EU directives into their national vocational training development policies, with a special focus on the nature of practical training.

In all three countries, work-based practical training is available, although there are some differences regarding the organization of these. In the Czech Republic, due to the lack of apprenticeship contracts, it is in all circumstances schools that organize the practical trainings at companies. On the contrary, practical training by apprenticeship contract exists in both Baltic states; moreover, a number of reforms and measures were implemented supporting this sort of programme.

Török, Balázs: Changes in the Role of ICT in the Context of the „Europe 2020” Growth Strategy

Keywords: information communication technology, Europe 2020, Estonia, Latvia, Czech Republic, development plans

This paper examines the educational role of information and communication technologies (ICT), based on national development documents of four countries: Estonia, Latvia, the Czech Republic and Hungary. It shows that due to the effects of the EU's development policy, ICT has been included in the development plans of these countries as a

factor improving employment rates and as an area where infrastructural development is needed. The topic of the use of ICT in education has somewhat faded in planning policies, and undertakings linking education and ICT together are mostly about maintaining infrastructure or developing it a bit. As to the use of ICT in schools, the idea that digital literacy is of primary importance in the later employability of students became more pronounced. The idea that the use of ICT in schools should go hand in hand with changes in pedagogy can be depicted from the Union's intentions. A number of countries have set as their goal to initiate large-scale digitalizing and archiving projects in the field of culture, which creates a convenient informational environment for education.



Jelenet a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház: *Helló, náci!* című előadásából

Buda Béla

(Budapest, 1939. április 2. – Budapest, 2013. július 7.)

A nyáron elhunyt neves pszichiáter mind a pedagógiát, mind az iskolai nevelést, mind a pedagógust komolyan vette, noha főbb szakterületei az alkoholizmus, az öngyilkosság-kutatás, a pszichoterápia, a kommunikációelmélet, a szociálpszichológia és a személyiségfejlődés voltak. Meglehet, épp ezért, mert felismerte, hogy az egyéni és társadalmi lelki krízisek története, mélysége, kórlefordulása, kezelése szempontjából az iskola fontos hely, melyet a pszichológiának nem elfoglalnia, nem irányítania, nem ostromolnia, hanem segítenie és megértenie kell. Neve beírásakor az OFI honlap keresője az ÚPSZ utóbbi tizenhét évfolyamából 263 említést jelez, vagyis jeles pedagógiai szerzőkkel összemérhető mennyiséget, eszerint kell gondolnunk szakmai munkásságára, nyitottsága és problémaérzékenysége sokat segíthet az új pedagógus nemzedékek felkészítésében. Emlékezve munkásságára, néhány idézettel jelezni, hogy mennyire aktuálisak, izgalmasak tegnapi, tegnapelőtti gondolatai.

(A szerk.)

A pedagógus és a pszichológus

„A pedagógiai munka feltételei nehezen teszik lehetővé, hogy a mindennapi tevékenység során objektívtált pszichológiai módszerek alkalmazhatók legyenek. Ha van is mód megfigyelésre, tesztvizsgálatra, a kapott eredmények nehezen csatolhatók vissza a pedagógiai gyakorlatba. Nehezítő, gyakran zavaró az ilyen eredmények mozzanatos, keresztmetszeti jellege. A pedagógus számára a pszichológia saját munkájának folyamatában, annak szerves részeként lenne szükséges. A pedagógiai munkában – úgy tűnik – nem járható út a szakpszichológus bekapcsolása külön szervezeti szerepként. Nem válik be igazán az iskolapszichológus, és ez nem az ő hibája, és valószínűleg erről a pedagógusok sem tehetnek, annak ellenére, hogy az iskolában alkalmazott pszichológus a legtöbb ellenállást a pedagógusok részéről tapasztalja, és rendszerint az ő értetlenségük, pszichológiai ismerethiányuk, befolyásolhatatlanságuk látszik a legfőbb akadálnak, hogy a pszichológus az iskolában dolgozni tudjon.”¹

A pedagógiáról

„A pedagógusok bár heterogén, de igen nagy és értékes társadalmi réteget alkotnak, amelynek aktivitása a helyi és az általános politika szintjén is jelentkezhetne, és amely

1 A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Bp., 1988.

a tömegtájékoztatáson át újszerű párbeszédet indíthatna el a társadalommal. Igazán figyelemreméltó körülmény, hogy a pedagógia milyen kevéssé tükröződik a médiában. Csak a sztereotip és aktuális problémákban kerül szóba, vagy egy-egy megszállott, sikeres pedagógus portréjában. Még a szépirodalom és a film is csak sablonokkal építkezik a pedagógiával kapcsolatosan, az iskola vagy a pedagógiai munka inkább jelkép az ábrázolásokban – a valóságos folyamatait illetően szinte alig van érdeklődés iránta. Közben a pedagógia világa tele van érdekes, színes, paradigmaticus jelenségekkel, amelyekből a köztudatnak többet kellene megismernie ahhoz, hogy a pedagógia nagyobb társadalmi erővé válhasson.”²

A pszichodrámról

„...egyelőre a pszichokultúra és az ember-, illetve a társadalomtudományok eredményei nem tudtak létrehozni igazi prevenciót és fejlesztési politikát a lelki egészség terén, nem igazán működik a pszichoszociális védőháló a személyiség különféle zavaraiiban és elégtelenségeiben szenvedők számára, és nem látszik az az együttműködés, amelyben a világ különféle súlyos problémái megoldhatók. Egy sor technikára, gondolatra, megközelítésmódra szükség van azokból, amelyeket a pszichodráma nyújt, kínál (már elszakadva a morenoi poetikus eszmei kezdetektől, az életműben végig megmaradt misztikus tartalmaktól, akár a teoretikus építménytől is, de maradván annál, amit a megújító, változtató dráma, cselekvés és érzelmi interakció hoz magával).”³

„Szigetek a köznevelés tengerében”

ÚPSZ lapbemutató és kerekasztal az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban (Bozsik Viola)

A megújult *Új Pedagógiai Szemle* első lapbemutatójára Budapesten, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban (AKG) került sor október 16-án, azon megfontolásból, hogy egy pedagógiai lap ott legyen, ahol a pedagógia működik és él, a gyakorló pedagógusok között. A lap célja, hogy műhelyként szolgálja a közoktatást, a tudományt és a mindennapi pedagógiát egyaránt nagyon komolyan, hogy a két oldalról érkező történetek, gondolatok egymásnak kiáltsák: „Ide kéne figyelned!” Reményünk, hogy ebből a kölcsönös figyelemfelhívásból együttműködés és közös munka lesz.

2 A pedagógiáról. Iskolakultúra, 1995/6–7.

3 Az új ezredév emberének lelki dilemmái – A posztmodern ember és társadalom – és a morenoi örökség <http://budabela.hu/tanulmanyok.html> (letöltés dátuma: 2013. december 10.)

Az eseményen az 5–6. szám szerzői mellett, meghívásunkra, részt vettek az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (AME) több tagiskolájának a képviselői. A képviselt iskolák: az AKG, a Belvárosi Tanoda, a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola, a Közgazdasági Politechnikum, a Kincskereső Iskola, a Pesthidegkúti Waldorf Iskola, a Rákospalotai Meixner Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint az Oktopus Multi-média Intézet.

Először a főszerkesztő számolt be röviden az új szerkesztőség szándékairól, a nyitottság és a párbeszéd iránti elkötelezettségünkről. Ezután beszélgetés következett a lapbemutató vendégei között. Mindenekelőtt az alternatív iskolák mai helyzetéről, közérzetéről.

Az AKG 25 évvel ezelőtt, 1988-ban indult, s sorra követték más alternatív intézmények a rendszerváltozás körüli években. Ez a negyedszázad rengeteg idő, mennyi minden történt azóta, s mégis, kesernyésen tehetjük hozzá, mennyi minden nem történt meg mégsem. A kerek évforduló indokolta a meghívást elfogadó iskolák pedagógusainak feltett kérdést: Hogy vannak? Hogyan érzik magukat 2013 őszén pedagógusként az alternatív iskolában?

Mindenre volt idő

Nagy Ilona (Politechnikum): A kezdet euforikus volt, csupa vidám történetre, napra és hangulatra emlékszem. 2006 számomra korszakhatár: ekkor az alternatív iskolákba bedől mindaz a háborúság, ami a körülöttünk lévő világban zajlott. Azóta egyáltalán nem érzem olyan jól magam, mint előtte, habár az utóbbi néhány hónap a megkönnyebbülésé.

Diósi Alojzia (Politechnikum): A kezdetekben mindenre volt idő, és mindent meg tudunk beszélni. Most pedig soha semmire nincs idő, és soha semmit nem tudunk megbeszélni. Lehet, hogy ezt csak azért érzem így, mert huszonevévesen másképp érzékelttem a teret és időt, de az utóbbi két évben kérdésessé vált a fennmaradásunk, hosszú távú működésünk. Én most sem érzek megkönnyebbülést. Egy ilyen konzervatív oktatási rendszerben az alternatív műhelyek szigetekként nem tudnak harmonikusan, hosszú távon megmaradni. Kirakattá válhatunk: lám, lehetőségek vagyunk. Azonban hiányzik a valódi támogató oktatáspolitikai környezet, melyben magától értetődőek lennének azok az elvek, melyek alapján mi léteünk. Ezt szemlélteti az alternatív kerettantervek engedélyeztetésének folyamata, melynek során rengeteg olyan elemet írtunk le, amely különben magától értetődő, rendben lévő és széles körben elfogadott volt az elmúlt húsz évben. Ebben az uniformizálódó rendszerben ezeket újra kellett definiálnunk.

Fehér Márta (Politechnikum): Az illúzióvesztés állapotában vagyok. A kezdetek úgy maradtak meg a köztudatban, mint a színtiszta demokrácia időszaka. Valóban sokkal több időnk volt a dolgok megbeszélésére. Most már úgy gondolom, idealizáljuk az akkori dolgokat. A jelen állapottal kapcsolatosan: a tanár alapvetően tanár, akárhol is van. Az én iskolai közérzetemet az határozza meg, éppen milyen osztályom van, s velük milyen feladatokon dolgozunk. A mostani hetedikeseim nagyon helyesek, derűlátó vagyok, inspirál, hogy új osztályt kaptam.

Kényszerek közt

Sík Eszter (AKG): Akkor is azt éreztem, hogy egyfajta burookban élek, most is azt érzem. Akkor is valami olyat csináltunk, ami más volt, szembe ment a megszokott iskolai történetekkel, és a hagyományos iskolában tanító barátaim irigykedtek, hogy persze, nektek könnyű. Most megint ezt élem meg. Azt gondolom, tényleg könnyű. De ennek a szigetiskolának a létjogosultsága, ahogy annak idején is kérdés volt, most is az.

Horn György (AKG): Az AKG most sokkal jobb iskola, mint az induláskor volt. Én voltam előtte is iskolaigazgató, de amit ma tudok a gyerekekről meg az iskoláról, az összehasonlíthatatlanul több. S nemcsak én, hanem az itt lévő pedagógusok is, sőt, a mai fiatal pedagógusok is többet tudnak az iskoláról meg a gyerekekről, mint az akkoriak. Ezek a tizenévesek nyitottabbak, világlátottabbak, habár rettentően el vannak kényeztetve.

A múltkor összeadtam: majdnem 2000 órát foglalkoztam az elmúlt két évben csak olyan dolgokkal, amelyekkel, ha nem ez a kormány lett volna, nem kellett volna foglalkoznom. Sajátos helyzetben vannak az alapítványi iskolák, a köznevelés átalakításában irtózatossá kapkodás folyik. A nagy rendszerben paradigmaváltást elképzelőknek van egy olyanfajta elhivatottság-tudatuk, melynek következtében tényleg azt gondolják, most korszakot váltanak, s önreflexiójuk nincs. Miközben azt gondolják, hogy itt valami nagy dolgot visznek végbe, szétvernek jól működő rendszereket. Illetve attól azért egy kicsit félnek, tehát mégse igazi forradalom ez, ezért mégis megmaradnak ezek a kis szigetek. Azonban ellehetetlenítik az autonómiát, a szabadságot, a szuverén döntést és a helyi konfliktusvállalást, az őszinteséget, hitelességet. Ezekről az értékekről ők tényleg azt gondolják, hogy központból vezérelendőek. Azt hihetnénk, egyértelmű, hogy ez nem működik jól. Ők viszont úgy gondolják, hogy ez csak az átalakítás miatt van így, illetve az ellenség akadályozza a folyamatot, s csak átmeneti zavarokkal küzdünk.

Ez az átalakítás egy teljesen irracionális világot és új szóhasználatot fog létrehozni. A hetvenes években elképesztő szavakat hallottunk imperializmusról, szociáldemokráciáról. És most megint olyan szavakat használunk, melyeknek semmi közük se a valósághoz, se az iskolához, se a gyerekekhez. Rettenetes nagy kockázata a magyar pedagógiának és közoktatásnak, hogy a témák, a szavak, a tanévnyitók megváltoztak. Nézzük meg a kenetteljes tanévnyitó-szövegeket: kicserélhetnénk az Eötvös-megemlékezésekben Eötvös nevét Leninre, Sztálinra, Ferenc Józsefre. Újrakezdődött valami olyasmi, amiről én is azt gondoltam, hogy már vége.

Most sikerült megvédeni az alternatív iskolákat, de ezt nem magunknak köszönhetjük, hanem az egyházaknak. Azért élhetnek az alternatív iskolák, mert az egyházak élnek, s ezzel minket is megvédenek. Ha nekik nem lennének ugyanis iskoláik, vagy nem kapnának állami finanszírozást, mi biztosan nem kapnánk. Azonban azt Európában már nyilván nem lehet megtenni, hogy az állam magát meg az egyházat finanszírozza, és mást nem.

Harsányi Zsuzsa (AKG): Én is azt érzem, hogy mi itt egy burookban élünk, de szükségünk a lehetőségeink. Ránk kényszerítettek bizonyos dolgokat – említhetném a digitális naplót, a 32 órát. S az adminisztráción túl a tananyagba is muszáj bevennünk bizonyos

tartalmakat, muszáj az előírt sorrendet követnünk. '88-ban azt csinálhattuk, amiről úgy gondoltuk, az úgy van jól. Aztán később változtattunk meg javítottunk, de azért változtattunk, mert mi magunk akartunk változtatni.

És mi most itt vagyunk

Bakonyi Katalin (Waldorf): Teljesen együtt indultunk a rendszerváltással: szülők, tanárok és mindenki ebben a hangulatban élt. A mai nehezebb helyzetben az ad erőt, hogy már tizenhárom évfolyam zsiszeg az aulában, felépült, amit szerettünk volna. Működésünk újrafogalmazása és újbóli engedélyeztetése, ami 25 évvel ezelőtt izgalom volt, most inkább szomorú teher. Öröm, hogy fennmaradtunk, de elszomorít, hány alternatív és magániskola zárta be kapuit az elmúlt egy évben.

Andóné Nagy Katalin (Kincskereső): Mi állami alternatív iskola vagyunk. Ha képekben akarom érzékelteni, a kis szigetre, amelyen élünk, egy burát tettek, és alatta kezd elfogyni a levegő. A világ változik, de a mi pedagógiai módszerünk alapvetéseiben nem. A sziget kicsit megóv a világ változásaitól, de a valódi önállóság egyre inkább illúzió. Ami még meghatározza az életemet, hogy jókor jó helyen vagyok-e. Folyton ébernek, tettekre késznek kell lennem.

„Van egy iskola, ahova bemegyek, és ott vannak diákok, akiket taníthatok”

Gulyás Péter (Belvárosi Tanoda): Engem ez a mostani felfordulás egyre kevésbé érdekel, sokkal inkább a 2020-as évek, s nemcsak itt Magyarországon, hanem Európában is. Magyarországon most megvan a lehetőség arra, hogy különböző iskolák alternatív eszközökkel és programokkal éljenek, és ehhez az állam ugyan egyre kevesebb pénzt ad, de még mindig biztosít forrásokat. Azt képzelem, az efféle támogatás egész Európában meg fog kérdőjeleződni a következő néhány évben, lévén, hogy csaknem az összes európai állam szegényedik. Különösen furcsa a helyzet Magyarországon, mert sokféle tulajdonosa lehet az iskoláknak: civil szervezet, magánszemély, forprofit szervezet, állam, egyházak, egyetemek. Vélelmezhetően majd az önkormányzatok is megpróbálnak visszakerülni a fenntartók közé. Nem hiszem, hogy ez hosszú távon tartható lenne. A jelenleg zajló forráskivonás alighanem folytatódni fog. Egész Európában sok kérdés lesz, majd meglátjuk, mit tudunk kitalálni.

Szebényi Csilla (Belvárosi Tanoda): Nagyon jól vagyok. Október van, és van egy iskola, ahova bemegyek, és ott vannak diákok, akiket taníthatok. A tanoda esetében az életvitelszerű bizonytalanságot már sok éve tapasztaljuk, ezért én ezt nem élem meg rosszul. Inkább az jelent nehézséget, hogy nagyon sok diákkal kell foglalkoznunk, s az a fajta segítő munka,

amit mi végzünk, s amire borzasztó nagy igényük van a fiataloknak, ilyen létszám mellett rettentő nehéz, s emiatt folyton úgy érzem, valami félbemarad, valaki ellátatlan marad.

Évek óta tapasztalom, hogy az iskolából kimaradóknál halmozottan jelentkeznek azok a problémák, melyek néhány éven belül azoknál is megjelennek, akiket meg tudott tartani az iskolarendszer. Ez állandó rugalmasságot, figyelmet igényel. Ami tavaly még működött, az most már nem megy, nem működik, új dolgok kellene. Azt kell kitapintani, megsejteni, ráérezni, hogy ma miként is lehet a kimaradókat tényleg hatékonyan tanítani. Az idő jó eltöltése is fontos, de a hasznossága is: olyan tudást, készséget, képességet adni, amivel aztán elboldogulnak egy kiszámíthatatlan világban, itthon vagy Európában.

Amíg van elég jelentkező és lelkes kolléga, addig csináljuk. Az picit aggasztó, hogy egyre ritkább az egyetemről kikerülő lelkes fiatal, aki korban, élményben, tapasztalatban közel lenne azokhoz a srácokhoz, akikkel mi nap mint nap dolgozunk. Fontos lenne, hogy minden korosztály képviselve legyen egy tantestületben, s ez fölborult. Így lassabban alakul ki a bizalom a diákok és tanárok között.

Ungár Ágnes (Meixner): Mi kimaradtunk a rendszerváltozás történetéből, később „születtünk”, 2000-ben, s akkor még nem is voltunk igazi alternatív iskola. Most kezdjük érzékelni, hogy ez milyen megtartó erő lehet. Pedagógusok és szülők között is elhangzik, hogy az iskoláink szigetek a közoktatás tengerében. Öröm, hogy meg tudjuk határozni önmagunkat, és tudjuk, mit akarunk, kezdünk saját öntudatra ébredni. Ez egy jó állapot.

Dobos Orsolya (Rogers): Erős félelem, feszültség van a kollégáimban. Számunkra szakmailag nagy öröm volt, hogy a miénk az egyik olyan kerettanterv, amely öt teljesen különböző – vagy éppen nagyon hasonló – alternatív iskola összefogásából született. Az évnyitón ezt közösen ünnepeltük, pedagógusok és szülők egyaránt. Hogy ezt elértük, a Kincskereső, a Humán, a Meixner, a Palánta és a Rogers, ez nekem óriási erőt adott. Azt hittük, mi nagyon hasonlítunk, azonban amikor írtuk a kerettantervet, újra és újra beleütköztünk, mennyire mások vagyunk, s törtük a fejünket, hogy lehetne ebből egyet összerakni, és végül összeraktuk. Ebből született a felismerés: igenis meg tudjuk egymást tartani, szigeteink most összekapcsolódtak.

Tavaly tanítottunk, idén tanítunk, de vajon jövőre fogunk-e tanítani?

Trencsényi Borbála (ny. magyartanár): Mennyire tudják átérezni az alternatív iskolák az állami iskolák helyzetét? Van-e szolidaritás?

Bakonyi Katalin (Waldorf): Mielőtt waldorfos lettem volna, állami iskolában is tanítottam, tavaly, egy évig egy állami fenntartású alternatív iskolában, a Gyermek Házában voltam óraadó tanár. Soha nem éreztem, hogy ez két külön világ lenne. A legtragikusabb, ha ezt annak kell tekintenünk, hiszen azokat a problémákat, amelyekről most hallottunk,

csak együtt lehet megoldani. Amikor a kilencvenes évek elején sorra alakultak az alternatív iskolák, mindnyájunkban volt egy olyan elképzelés, hogy amit mi most csinálunk, az a közoktatás iskoláit is felrázza kicsit. Szerintem ez így is történt. S ami most nehezebb, az mindkét intézménytípusnak nehezebb. Nagyon átérezzük az állami iskolák helyzetét is.

Nagy Ilona (Politechnikum): A mostani helyzetben ugyanúgy vagyunk benne, mint bármely állami iskola. Az, hogy megúsztuk, annyit jelent, hogy nemcsak tavaly tanítottunk, hanem idén is tanítunk, de nem tudjuk, hogy vajon jövőre fogunk-e tanítani? Magasabb fizetésünk, kevesebb munkánk, könnyebb életünk nincs.⁴ Igyekszünk szolidárisak lenni.

Gulyás Péter (Belvárosi Tanoda): Az elmúlt két hétben úgy tapasztaltam, hogy az – első-sorban állami iskolában tanító – pedagógusok egy része most boldog, hisz jelentős fizetésemelést kapott. Sokkal több pénzért kell egy kicsivel többet dolgozniuk. Ez első-sorban a 30 év körüli, egyszakos, nem régóta tanító pedagógusokra vonatkozik. A vidéki kistelepüléseken az iskolák mint intézmények boldogok attól, hogy többé nem az önkormányzat a fenntartójuk, s hasonlóképpen a kistelepülési önkormányzatok is nagyon örülnek annak, hogy nem kell többé fenntartaniuk az iskolájukat.

Mi az igazi probléma?

Papanek Gábor (ÚPSZ 5–6. szerző): Öreg vagyok, ráadásul nem is pedagógus, hanem közgazdász. Öt megjegyzésem volna.

Én 1944-ben iratkoztam be első elemi osztályba, maga az iskola 1945 májusában indulhatott el. Annak a tanárnak valószínűleg nem volt fizetése, ennek ellenére júliusra, tehát három hónap leforgása alatt, tudtunk írni, olvasni és húszig számolni.

A jelenlegi 15 évesek 15%-a az OECD vizsgálata szerint nem tud olvasni.

Felsőoktatásban tanítok, s habár mindig van nagyon tehetséges, művelt tanítványom, az átlagos hallgatók felkészültsége egészen tragikus.

Az ÚPSZ 5–6-os számában megjelent cikkem⁵ arról szól, milyen a jó pedagógus, és milyen az, amikor nincs demokrácia. Mindebből ma már semmit se tudnak. Annak idején szegény tanító néinknek olyan problémái voltak, hogy a gyerekek behordták az iskolába a bombát. Volt, aki felrobbant az osztályban. Elsőben olyan húsz-huszonötön lehattunk, ez nem vészes, de másodikban már ötvenre nőtt a létszám! Ez az osztálylétszám stabilan ilyen magas maradt egészen tizenkettedikig. Ezeket csak azért mondtam el, hogy az igazi problémákról kapjunk képet.

4 A beszélgetés időpontjában ez helytálló megállapítás. Amint azt Nagy Ilona jelezte, azóta már az ő iskolájukban is megtörtént a fizetésemelés.

5 Papanek Gábor: Nevelési módszerek az 1950-es évek Pilis cserkészcsapatában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 5–6. 50–65.old.

Talán még egy történet: az elmúlt hónapban az Egyesült Államokban jártam, s volt szerencsém végiglátogatni több nemzeti parkot is. Közvetlenül azután, hogy hazajöttem, bezárták az összeset. Pedig a világ leggazdagabb országáról van szó.

Dunajeva Jekatyerina (ÚPSZ 5–6. szerző): Miért nem tapasztalom a gyerekek kreativitását a felsőoktatásban? Más-e egy alternatív iskolából kikerülő fiatal vitakultúrája, inkább van önálló véleménye, mint hagyományos iskolába járó társának?

Papanek Gábor (ÚPSZ 5–6. szerző): Néhány éve 150 fős évfolyamokat tanítottam a Műegyetemen. Elborzasztó tapasztalatra tettem szert a legelső zárthelyi dolgozatuk kijavítása után. Megkértem őket, írják le nekem a középiskolájuk nevét, ahol érettségiztek. Nem láttam különbséget abból a szempontból köztük, hogy alternatív vagy állami iskolából jöttek-e. Volt egy pár ritka kivétel, azonban a jó nevű fővárosi középiskolákból épp olyan arányban kerültek ki műveletlen fiatalok, mint a névtelen falusi kisiskolákból. Hol látszik az alternatív iskolák eredménye?

Érezzék jól magukat a világban, legyenek otthon benne

Juhász Ágnes (ÚPSZ 5–6. szerző): Szülőként szólnék hozzá. A fiam az AKG-ba járt, még az iskola indulásának kezdetén. Akkor még annyira örültek a gyerekek kreativitásának, hogy a szabálykövetésre, például ami egy matematikafelvételi megírására készítette volna föl őket, nem fordítottak akkora figyelmet. Tehát az AKG-ban érettségizett tanulóknak nem voltak jobb a felvételi eredményeik, mint más iskolák diákjainak. Viszont akik bejutottak a Közgázra az AKG-ból, azok ott egy-két éven belül a legjobbak közé kerültek, s az egyetem elvégzése után olyan munkahelyekre jutottak be, ahová mások nem. Azt a kreativitást, amit itt megtanultak, használni tudták azoknak az esetleges nehézségeknek a leküzdésére, melyek a tárgyi tudás hiányából eredtek. Tehát az alternatív iskoláknak biztosan nem az a legfőbb előnyük, hogy diákjaik elsős műegyetemistaként jobb dolgozatot fognak írni, hanem hogy képesek lesznek megtanulni, amit kell, s később is sikereket érnek el.

Dobos Orsolya (Rogers): Mit nevezünk eredménynek, s hogyan mérjük ezt? Ha a felsőoktatásba felvételt nyert gyerekek arányát nézzük, az utóbbi években a fizetős képzésekre bárki bejuthatott. Ha az életben való beválást nézzük, mostanában lesznek eredményeink, hiszen az első évfolyamaink mostanában kerülnek ki az egyetemekről. Tehát erre még egy-két évet várunk kell. Nem feltétlenül a felvételi statisztikák jó teljesítése érdekel bennünket, hanem ennél mélyebb, vagy ha úgy tetszik, magasztosabb a célunk: érezzék jól magukat a világban, és találják meg a helyüket benne.

Papanek Gábor (ÚPSZ 5–6. szerző): Ha munkaadókat kérdezünk az újonnan felvett fiatalokról, az sem mutatna jobb képet. A munkaadók többsége úgy gondolja, hogy a fiatalok nem alkalmasak a munkára.

Borbély-Pecze Tibor Bors (ÚPSZ 5–6. szerző): Létezik ilyen adat, bármiféle kutatás, amely ezt támasztaná alá?

Tóth Teréz (ÚPSZ 2012/11–12. szerző): Közoktatásban dolgoztam tanárként, jelenleg a felnőttoktatásban tréningeket tartok. Nem kinyilatkoztatni akarok, csak az impreszióimat osztanám meg. Egészen érdekes volt számomra annak felvetése, hogy miféle probléma lenne a mai fiatalok munkába állásával. Ha nem is tudok konkrét számot, kutatási eredményt mondani fejből, nyelvtanárként mégis elképeszt, hogy ma még mindig számos olyan huszonéves vagy már harmincas ambiciózus fiatal nem tud angolul, aki egyébként az ország piacvezető telekommunikációs cégének alkalmazásában áll. Hangsúlyozom: kiváló eredményekkel végzett, jó képességű szakemberek, akik a közoktatásban már legalább 6–10 évet tanulták a nyelvet, de még mindig problémát jelent számukra a szóbeli kommunikáció, illetve a kapcsolódó készségek, úgymint a tiszta, logikus érvelés, vita, véleménykifejtés, tárgyalási készség. A legtöbb olyan készség, amelynek a gyengeségeit a 15 éves populációban már régóta kimutatták a PISA-szövegértési vizsgálatok kapcsán anyanyelvi szinten is. Készségek, amelyekre a munkaerőpiacon szükség van a boldoguláshoz, nem csak kommunikációs és PR-szakembereknek. Nem a fiatalokat hibáztatom, arra mondom példát, hogy valóban súlyos gondok vannak a mai fiatalok munkába állásával, s ez nem elszigetelt esemény. Ha egy vállalatvezető fel akar venni jó képességű, ügyes fiatalokat, nem a bőség zavarával küzd. A munkaerőpiac és a magyar oktatás kapcsolatán még van mit javítani.

Juhász Ágnes (ÚPSZ 5–6. szerző): Valójában az a kérdés, rosszabb-e Magyarországon a helyzet, mint máshol? A nyelvtudást tekintve tudjuk, hogy igen, de általában kijelenthető-e, hogy a magyar fiatalok munkaerő-piaci beválása rosszabb más országbeli kortársaikénál?

Miért lennétek ti kivételek?

Tóth Teréz (ÚPSZ 2012/11–12. szerző): Nagyon érdekes volt az alternatív pedagógusok sziget-metáforáját hallgatni, hogy az alternatívokat minden áron meg kell védeni, s a társadalom kötelessége, hogy ezen szigetek létét biztosítsa. Ez elgondolkoztatott a valósághoz való viszonyotokon. Mennyire vagytok tisztában a mai valósággal? Értem: ti most fenyegetve éreztétek magatokat, hosszú hónapokig nem tudhattátok, mi lesz veletek. De hát mindnyájan így élünk! Miért lennétek ti kivételek? Mi ellen tiltakozik egy alternatív iskola, ha mindnyájunkat érint ez a bizonytalanság?

Dobos Orsolya (Rogers): Az alternatív iskolákat gyakran éri az a kritika, hogy burokból tartják a gyerekeket. Nekem úgy jelent sziget, hogy lényegesen szabadabb szakmai munkát tesz lehetővé az alternatív iskola. Nem az alternativitásából fakadóan, hanem azért, hogy olyan kollégákat vesz föl, akik hisznek ebben a szemléletben és jó csapatot

alkotnak. Valóban általános a bizonytalanság, és az alternatív iskolák is félnek, mégis, az iskoláink olyan érzelmi közeget nyújtanak, melyben inkább biztonságban érzem magam, mint másutt.

Gulyás Péter (Belvárosi Tanoda): Amiről beszélünk, annak egy része a saját egzisztenciális félelmünk is. Ha egy húsüzemet fel akarnak számolni, azt a húsüzemi dolgozók nem szeretik. Ha az alternatív iskolát, azt az alternatív iskola dolgozói nem szeretik. Azonban a kettő között mégis van különbség. Egy forprofit cég, ha megszűnik rá a kereslet, legfőbb csődbe megy, s majd ha újra fellendül a kereslet, újból beindítják a szalagot, és majd újból három műszakban termelnek. Az iskolákat ezzel szemben bezárni könnyű, elindítani, újraindítani viszont nagyon nehéz. Kérdés, hogy intézményként, vagy tanárként lesz-e szükség a jövőben a szaktudásunkra.

Dobos Orsolya (Rogers): Én már második generációs alternatív pedagógus vagyok: én magam is járhattam volna alternatív iskolába. Már akkor sem volt könnyű olyan pedagógusokat találni, akik hivatásszerűen választják ezt a pályát, nem csak egy munkahelyre vágnak. Ma még annál is nehezebb. Feladunk egy hirdetést, hogy tanítót keresünk, bejön négyszáz jelentkező, és három-négy új hirdetést kell ahhoz föladni, hogy egy olyan embert találjunk, akin úgy látjuk, érdemes vele elkezdni közösen gondolkozni. Most jön ki az egyeteméről tanári diplomával az első alternatív iskolában felnőtt generáció. Úgy tudom, a Waldorfban már tanítanak annak idején náluk végzett diákok. Nagyon izgalmas lesz látni, hogyan boldogulnak.

A legnagyobb cél

Szebényi Csilla (Belvárosi Tanoda): Az alternatív iskolák nagyon sokáig gyermekközpontúként, majd személyközpontúként definiálták magukat. Kérdés, mihez képest alternatívok ezek az iskolák. Az alternativitásban mindenképp jelen van, hogy partnernek, felnőttnek, a saját ügyében gondolkodni képes fiatalnak tekintjük a diákjainkat. Ez közös jellemzőnk. Nagyon komolyan törekszünk arra, hogy ne csak a tananyag szintjén tanítsuk meg nekik, hogy álljanak ki magukért, a véleményükért, egyáltalán formáljanak véleményt, hanem a mindennapi életük is így zajlik, attól kezdve, hogy belépnek az iskolába. Ebből persze rengeteg konfliktus támad, kétely, nehézség fakad a tanár szerepére vonatkozóan. Az ember-ember viszonyban (szándékosan nem tanár-diák viszonyt mondom!) alapvető kérdéseket feszegetnek az alternatív iskolák, s ez kihat arra, mivé válnak egy alternatív iskolában a gyerekek.

Dobos Orsolya (Rogers): Az alternatív iskolák között itt vannak a régi reformpedagógiai irányzatok követői, de a kereső iskolák is, akik egy adott célcsoportra, az adott tanévre találják ki, mit csináljanak azokkal a gyerekekkel, akik lehet, hogy néhány hónapon belül teljesen mások lesznek, mint akik a tanév kezdetén voltak.

Kishonti István (Oktopus): Nagy hiba, hogy minket hívnak alternatívoknak, mikor mindenkinek azt kellene csinálnia, amit mi teszünk. Ezt tanítja minden egyes didaktikai, pedagógiai tankönyv. Azért neveznek bennünket alternatívoknak, mert mi kevesebben vagyunk. Holott ez nem alternatív, ez kellene, hogy a normális legyen.

Juhász Ágnes (ÚPSZ 5–6. szerző): Elég sok állami iskolában is elkezdtek már alkalmazni az alternatív módszereket. Ezért fontos, hogy megmaradjanak példaadónak az alternatív iskolák. Néhány alternatív kerettantervet nyújtottak csak be, holott az iskolák nagyon nagy részében gyakorlatilag alternatív módon oktattak, ám azt a munkát és pénzt, ami egy alternatív kerettanterv beadásához sürgősen kellett, nem minden alternatív intézmény tudta vállalni. Most megpróbálják valahogy beszuszakolni saját szokásaikat a hivatalos kerettantervekbe, s reménykednek, hogy nem lesz belőle nagy botrány. Az a baj, hogy a nagy egész nem tud az alternativitás irányába elmozdulni.

Kishonti István (Oktopus): Ennek a Nat a legnagyobb gátja. Hiába akarok egy alternatív kerettantervet bevezetni, ha nincs rá időm. A Nat előírja, pontosan mit kell a gyerekek tudnia, és mindezt mennyi idő alatt szükséges elsajátítania. De a mi módszereinkkel háromszor-négyszer annyi idő kell ugyanannak az eredménynek az eléréséhez. Előre meg van határozva, mikor mit kell tanítani, elvileg az átjárhatóság érdekében. Így az egész saját maga gátjává válik.

Kiss Hajnal (ÚPSZ 3–4. szerző): Ugyan nem tanítok most, de magyar–angol szakos tanár vagyok. Az AKG-val egy kutatás kapcsán kerültem kapcsolatba, s megtapasztalhattam az itteni légkört. Ez nagyon pozitív emlék. Hogy miféle kapcsolat van a valóság, az életben való beválás és az alternatív pedagógia között? Ha az alternatív pedagógia azt tűzi ki célul, hogy a diákok az életben álljanak helyt és boldogok legyenek, akkor a legjobb úton járnak. Lehet, hogy ezt még a munkaerőpiacon nem érezzük, ám ha az innen kikerülő gyerekek jól érzik magukat a világban, akkor a legnagyobb célt érik el.

Indul a TÁMOP 3.1.2/B az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben

Az Új Széchenyi Terv keretében megjelent, TÁMOP 3.1.2-B/13 jelű, „A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv-, taneszköz- és Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése” című kiemelt projekt végrehajtására a szaktárca az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet jelölte ki.

A projekt célja a köznevelés minőségi megújításának elősegítése a köznevelés tartalmi kínálatának megújításával, bővítésével a Nemzeti alaptantervhez és a kerettantervekhez illeszkedő új típusú tankönyvek, tananyagok és egyéb taneszközök fejlesztésén keresztül.

A TÁMOP 3.1.2-B a tankönyvek új generációjának fejlesztését kívánja megvalósítani, illetve létrehozni azt a közoktatási portált, amelyen keresztül minden pedagógus felhasználóbarát módon, közvetlenül juthat majd hozzá az eddig elkészült és a későbbiekben elkészítendő digitális tananyagokhoz. Ennek a programnak köszönhetően a tankönyvek és a taneszközök fejlesztésében egyszerre fog részt venni a papíralapú tankönyvfejlesztő módszertani szakember, a digitális tananyagfejlesztő és a pedagógus. Ezek az új generációs tankönyvek és taneszközök igazodni kívánnak az elmúlt évtizedek alatt lezajlott információrobbanás és technológiai fejlődés következtében megváltozott tudásfelfogáshoz, illetve az információszerzés és -tárolás megváltozott módszereihez, azaz a diákok új tanulási szokásaihoz.



Jelenet a Ziránó Színház és a Mesebolt Bábszínház *Pinokkió* című előadásából



Jelenet Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színház *Pinocchio* című előadásából

Szerkesztői jegyzet

Valamiféle számvetésnek kellene itt következnie, hiszen eltelt egy év, de hát ez persze csak tréfa, mert az idei első szám szerkesztői köszöntőjét már az elmúlt tanév vége felé írtam, május 20-án (utánanéztem), s ráadásul ez a szöveg még nem is az, amelyik megjelent, az ennél is későbbi, ebben még van némi felelőtlen bolondozás az idővel, amit aztán végül nem tartottam illendőnek a bemutatkozáshoz, és átírtam. Így hát az év csak látszatév, alig hosszabb fél évnél, csak nyomdailag lett kerek.

Amúgy pedig ez a 2013 elég komoly esztendő volt, eléggé zsúfolt. Hány év torlódott benne, hány elvesztegetett és elkapkodott tanévünk? Még mindig és már megint rendszerváltó tanév. Biztosan fogjuk még emlegetni, mi pedagógusok legalábbis.

Összefoglalni, értékelni ezt az évet egy ilyen kis csonka szerkesztői év semmilyen magasából botorság lenne, maradnék az időjátéknál, jöjjön hát a kihagyott bevezető, hátha így könnyebben lesz vége (amit különben a legkevésbé sem sürgetésnek szánok).

„Tehetne úgy a szerkesztő, aki ezeket a sorokat írja pünkösöd táján, mintha év eleje volna, legfeljebb február, hiszen a lapszám, melyben üdvözlí az olvasót, január–február feliratot visel. Ha úgy tenne, okosan tenné, hiszen anélkül hájírtaná át a lap csúszásának összes felelősségét mindenki másra, hogy erről akár egy szót is kellene szólnia. Ennél is ügyesebb megoldás volna, ha eltekintene az időtől, s olyan finoman fogalmazna, hogy ki ne bogozhassa belőle senki, mikor írta. Épp csak alakoskodnia kellene egy kicsit. Ha el- lenben vállalja a pünkösödöt, bele kell bonyolódnia magyarázatokba...”

Vállaltam a pünkösödöt, belebonyolódtam a magyarázatokba, s újabb és újabb belebonyolódások következtek, és várhatók is még, nem úszhatjuk meg, ne ússzuk meg, nem járnánk vele jól.

Kedves kolléganőm utalt tréfásan egy szöveg kapcsán – melyben a felek, alkalmasint szülők, s épp a gyermek volt a tét, egymást gyötörték –, hogy nem rendezhetnék-e el a vitás ügyeket az *ÚPSZ*-on kívül. Igen, igaza van, tulajdonképpen helyénvaló volna, hogy a lapban ne folyjék perpatvar, illendően kellene itt viselkedni, hiszen mégis csak kirakat az, ami a lapban történik, köztéri mutatvány. De hát éppen erről van szó, hogy nem hüvös, finom szalonnak kell elgondolnunk, hanem a mindennapi, maszatos, kusza iskolai, pedagógiai világ tükrének. Tudományos fókusszal vagy anélkül. S ha a szülők közt folyik a háború, márpedig néhány évtizede ennek igencsak fokozott idejét éljük, akkor ezzel – az emberi kapcsolatok csúf gyöttrődéseivel – számolnunk kell, pusztán realizmusból is, meg hát persze azért is, hogy a feloldás majd, ha jön, hiteles legyen.

Takács Géza