

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

65. évfolyam
2015 / 1–2.

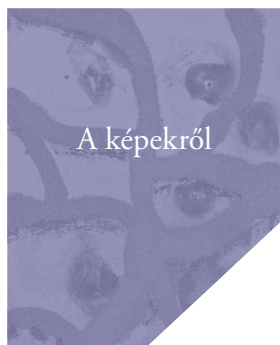


MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 Iskolaévek – **HAFNER ZOLTÁN** beszélgetése
KERTÉSZ IMRÉVEL
- 16 **GYURÁN ÁGNES:** Krónika – Pósa Lajos jegyében
- 23 **KOZMA TAMÁS:** Mi lesz velük? – Kisvárosok
és középiskoláik
- 30 **JENEY LAJOS 1933–2014** (Tihanyi Judit, Eszik Zoltán)

TANULMÁNYOK

- 33 **HALÁSZ GÁBOR**
Oktatási változás és innováció Japánban:
az OECD-Tohoku iskolaprojekt
- DR. GOMBOS PÉTER – HEVÉRNÉ KANYÓ**
- 52 **ANDREA – KISS GÁBOR**
A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek
véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról –
egy felmérés tanulságai

MÚHELY

- 67 **KELEMEN ELEMÉR**
Az MPT-történeti kutatások
időszerűsége
- 73 **BARNA VIKTOR**
Kollégiumi megújulás –
változó nevelőtanári szerep

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 83 **IMRE KATALIN:** Rossz portfólióm

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 87 **ACHS KÁROLY:** Te komolyan gondolod, hogy Mezőtúron? – Elfogy levegő

KITEKINTÉS

- 102** **ESZTELECKI PÉTER – KŐRÖSI GÁBOR – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT**
M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze?

SEMLE

- 110** Szecskó Károly: Némedi Lajos (Tudós tanárok – Tanár tudósok sorozat 64.) (Abkarovits Endre)
- 115** Dr. Gyarmathy Éva: Diszlexia a digitális korszakban (Kerényi Mária)
- 119** Jeney Lajos: Iskolaépítészeti és pedagógia – nevelési központok (összegyűjtött tanulmányok) (Veszprémi Attila)

ABSTRACTS

123

NAPLÓ

- 127** Fórumszínházzal a korai iskolaelhagyás ellen – FOTEL tanártoábbképzés és konferencia (Kallós Viola, Varga Dóra)
- 132** Konferencia a kutatótanárokról (Bozsik Viola)
- 144** Szerkesztői jegyzet
A lap képsorozatának alkotói:
Balogh Ede Farkas, Barta Kristóf, Dóra Ádám, Gresa Márton, Imrei Johanna, Kecső Endre, Koczor Attila, Köbli Alexandra, Németh László
- B4** Részlet **KERTÉSZ IMRE:**
A kudarc című regényéből

UJ Pedagógiai Szemle

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

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** | **NYÍRI KRISTÓF** | **TURI KATALIN** | **VASS VILMOS**

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztő

BOZSIK VIOLA

Olvasószerkesztők

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

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

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

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

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: upsz@ofi.hu

Felelős kiadó

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

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Ertekezítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Duna-Mix Kft. 2600 Vác, Barabás Miklós utca 1.

Ügyvezető igazgató: Szakolczai Lóránt bv. alezredes

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. ABKAROVITS ENDRE

ny. főiskolai docens |
Eszterházy Károly Főiskola | Eger

ACHS KÁROLY

matematika-magyar szakos középiskolai tanár |
drámapedagógus | Teleki Blanka
Gimnázium | Mezőtúr

DR. BARNA VIKTOR

a Pécsi Hajnóczy József Kollégium igazgatója |
közoktatási szakértő |
a Kollégiumi Szövetség területi elnöke

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle | Budapest

ESZIK ZOLTÁN

üzleti coach | andragógus

ESZTELECKI PÉTER

programozás és informatikatanár |
Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium
és Kollégium | Zenta, Szerbia |
főiskolai tanár | BCE – KERTK – Zentai
Kihelyezett Tagozat

DR. GOMBOS PÉTER

a Magyar Olvasástársaság elnöke |
egyetemi docens | Kaposvári Egyetem
Pedagógiai Kar

GYURÁN ÁGNES

tanító | igazgatóhelyettes |
Bátkai Alapiskola, Szlovákia

DR. HALÁSZ GÁBOR

egyetemi tanár, központvezető |
ELTE-PPK Felsőoktatás-menedzsment
Intézeti Központ |
tudományos tanácsadó | Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet | Budapest

HAFNER ZOLTÁN

irodalomtörténész | MTA BTK
Irodalomtudományi Intézet

HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA

tanító, mentor | Kaposvári Egyetem Gyakorló
Általános Iskola |
a Magyar Olvasástársaság tagja

IMRE KATALIN

biológia-filozófia-emberismeret-etika-
vallásismeret szakos tanár | Zöld Kakas
Líceum | Budapest

KALLÓS VIOLA

drámapedagógus, közösségi színházi facilitátor |
Fórum Társulat

DR. KELEMEN ELEMÉR

az ELTE-TÓK ny. főigazgatója | Budapest

KERÉNYI MÁRIA

intézményvezető tanár | Zöld Kakas Líceum |
Budapest

KERTÉSZ IMRE

író

KISS GÁBOR

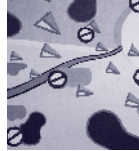
a Kaposvári Egyetem Egyetemi
Könyvtárának igazgatója |
a Magyar Olvasástársaság Tanácsának tagja

DR. KOZMA TAMÁS

ny. egyetemi tanár | Debreceni Egyetem
Felsőoktatási K+F Központ
senior kutató | Oktatókutató és Fejlesztő
Intézet | Budapest

KÖRÖSI GÁBOR

programozás- és informatikatanár |
Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium
és Kollégium | Zenta, Szerbia



Iskolaévek

Hafner Zoltán beszélgetése Kertész Imrével¹

„...a tanulás érdekelt a legkevésbé...”

LÁTÓSZÖG

Gyerekkorodról, iskoláidról szeretnék kérdezni ezúttal. Ha jól tudom, szüleid 1927-ben házasodtak össze és 1934-ben elváltak. Ötévesen emiatt kerültél Gábor Ignác főnevelő intézetébe...

Ötéves voltam, nem tudtak velem mit kezdeni, senkinek sem volt ideje rám, ezért kellett a szüleimnek intézetbe adniuk, ami kispolgári mércével nagyon előkelő dolognak számított. Először borzasztóan hiányoztak a szülők, nem értettem, hogy miért váltak el, nem tudtam beletörődni az élet eme igazságtalanságába. Később aztán megszoktam az intézetet, szerettek, nem volt különösebb problémám. A Munkácsy Mihály utca 21-ben működött ez az intézet, egy meséépületben, amelyet azóta teljesen tönkretettek, a *Kaddisban* írok is róla. Gábor Ignác legfiatalabb lánya, Marianna, ismert festőnő lett, gyönyörű, aranyszőke hajú lány volt, és természetesen mindenki szerelmes volt belé az intézetben.

Amikor apám elvált az anyámtól, a szüleihez költözött a Tömő utcába, s náluk lakott, míg meg nem nősült újra. A nyarakat

én is ott töltöttem, például *A Pál utcai fiúkat* olvasva, erre emlékszem. Egyszer megbetegedtem, és anyám meglátogatott, aki előkelő dámának hatott abban a környezetben, s Donászy Ferenc: *Őserdőkön, tenyegereken* című, igen vastag könyvét hozta el ajándékkul. Donászyt ma már nem ismerik, csodálatos dzsungeltörténeteket írt.

Az intézetbe csak zsidó fiúkat vettek fel?

Nem, bárkit, teljesen nyitott volt, csak azért kerültek ide főként zsidók, mert akkor még nem voltak ugyan zsidótörvények, de már korlátozott számban vettek föl zsidó származású diákokat a gimnáziumokba, s emiatt borzasztó fontos volt, milyen eredményt viszek az elemi iskolából.

Ezek szerint ötéves korodtól már írni, olvasni tanultál?

Olvasni nagyon hamar megtanultam, mert nem volt senki, aki mesét olvasott volna nekem, úgyhogy kénytelen voltam a Tömő utcai lakás konyhájának a sámliján ülni

¹ A beszélgetés 2003 májusában készült, néhány részletét átdolgozva felhasználta az író *K. dosszié* című kötetében.

magamtól megtanulni. Mesekönyvekben bogarásztam a betűket, s aztán lassan összeálltak. Sőt, gyerekkoromban újságot is olvastam, voltak már akkoriban zsidóverő nóták, rigmusok: „egyszeri, kétszeri, megdöglött a főrabbi, bátorság, éljen Szálasi”. Érdekelt ez az egész dolog. A gyerekek is antiszemiták voltak, de nem úgy, hogy például bántottak volna azért, mert zsidó vagyok. Emlékszem, a 38-as választásokon a Nyilas Párt érdekes, bélyegszerű matricákat, vagy nem tudom, miket adott ki, nagy fogaskerekek, cylinderben lévő zsidókkal. Teleszórták az egész várost és mi, zsidó gyerekek gyűjtöttük ezeket, teljesen tudatlanul. De visszatérve: az intézet szoros kapcsolatban állt a Kölcsey Gimnáziummal, amely ott volt a környéken, így az intézetben voltak nagyobb fiúk, elsős gimnazisták, és néhány érettségiző is. Amikor az intézetbe kerültem, én voltam a legfiatalabb, ennek következtében a legszemtelenebb is, természetesen. Egy rendes intézeti élet folyt itt, kicsit olyasféle, mint a *Törless*ben, csak egy mérsékeltebb, magyarországi változatban. A nagyok verték a kicsiket, a kicsik meg verték a nagyokat éjszakánként.

A legérdekesebbek a nyaralások voltak, amelyekre az apám befizetett. Följártunk Csehszlovákiába, valahol a Kárpátokban volt egy Valdóc nevű nyaralóhely, jó levegővel, színpaddal, ahol érdekes előadások voltak. De a legérdekesebb az volt – Magyarország még nem állt hadban, tehát valószínűleg még 39-ben lehetett –, amikor elmentünk Olaszországba, Porto Rose, Pirano, Santa Lucia környékére, Trieszten keresztül. Tízéves voltam, és Triesztbe érve először láttam fasisztákat. Kinéztem a szállónk ablakán, ott vonultak az utcán a katonák, és ez borzasztóan tetszett. Kimentünk a kikötőbe, állt ott egy óriási nagy kívándorló hajó, Jeruzsálem vagy Izrael, ilyesféle neve volt. Trieszt után elmentünk Porto Roséba, amely a tenger fölött húzódik, és

közvetlenül a szállásunk alatt hidroplánoknak készült hangár volt. Minden reggel, négykor, ötkor, amikor virradt, rohantunk az ablakhoz, hogy végignézzük, amint a hidroplánok leszállnak a tengerre, majd gurulnak vissza a hangárba. A környékről közben fegyverkattogás hallatszott, állandóan gyakorlatoztak. Borzasztó érdekes atmoszférája volt az egésznek. Közeledett az abesszin háború, az olaszok már rendszeren készültek rá, mi pedig, főként zsidó gyerekek, ültünk fent a dombtetőn és ettünk egy nagy fügefá alatt. Arra is emlékszem, hogy milyen barátságosak voltak a gyerekek, soha életemben ilyennel nem találkoztam. Lementünk fürödni, kristálytisza volt a tenger, szandolinokon eveztek az olasz vagy talán horvát gyerekek, nem tudom, mindenesetre olaszul beszéltek. Mikor megcsodáltam az egyik szandolint, a fiú kiszállt, s azt mondta, tessék, ülj bele. Elképesztő volt, Magyarországon, ha el mertem volna kérni egy gyerek csónakját, evezővel vágott volna fejbe. Szép, érdekes tájakat ismertünk meg, járt egy piros színű villamos, amely elvitt bennünket Piranóba. Emlékszem a kőpadlós mozaikokra, le kellett venni a cipőt, s valami rongyot fölhúzni a lábunkra. Az intézet tulajdonképpen mély nyomokat hagyott bennem, meg is írtam a *Kaddis*ban, de amit megírok, azt utána elfelejtem.

Egyszer bezártak a karcserba, az intézet zárkájába. Miért, ez nem derül ki a Kaddisból.

Egyszer bezártak, igen, de már nem emlékszem, milyen volt. Ordítottam egy Kropacsek nevű tanárral, akinek csak a gúnyneve volt Kropacsek, nem tudom, hogy hívták valójában. Megpofozott, mire elkezdtem ordítani vele, hogy jön ő ahhoz, hogy megpofozzon, én itt növendék vagyok, a szüleim fizetnek azért, hogy itt legyenek... Úgy ordítottam vele, hogy végül

már menekült előlem. Voltak tekintélyelvű tanárok, és lényegében ezt a hangulatot írtam le a *Kaddis*-ban. Jó fiúnak lenni abban az időben azt jelentette, hogy az ember elfogadja a zsidótörvényeket, elmegy munkaszolgálatra, tisztességesen bemegy a vagonba, ami aztán Auschwitzba viszi. Én ezt gyerekkoromban éreztem valahol, csak természetesen nem tudtam megragadni.

A Valaki másban írod, hogy „még sosem elemeztem a súlyos tényt, hogy gyerekkorom legkedvesebb meséje A rút kiskacsa volt”.

A rút kiskacsa borzasztóan szégyelli magát, és aztán kiderül róla, hogy hattyú, s felrepül az égbe... Szerintem minden gyerek kedvenc meséje, nekem különösen az volt. Én tényleg egy rút kiskacsa voltam, mindig mondták, hogy lusta vagyok, ez volt epitheton ornansom – a gyerek lusta, a gyerek nem szeret tanulni, a gyereket, ha leküldik valahova, húzza az orrát stb., és ez így is volt, nem voltam jó családtag.

De az iskolában mégis jeles tanuló voltál.

Igen, mert muszáj volt, magániskolába jártam, ahol jól tudták, hogy csak jeles bizonyítvánnyal vesznek föl, úgyhogy megkaptam mindenből a jelest. De utáltam a tanulást, nem értettem a matematikát, máshova figyeltem órákon, nem voltam jó gyerek. Erről többször is írtam különféle kontextusokban. Nagy nyomást jelentett a család, apám kis fakereskedő volt, szegény ember, és szerette volna, ha a fia többre viszi. Mindig elmondta, hogy milyen áldozatokhoz hoz azért, hogy tanulhassak, és én, a hálátlan... Hosszú, nagy prédikációkat tartott, havonta egyszer, kétszer. Mikor később, a gimnáziumban rossz volt a bizonyítványom, nem mertem hazavinni, még nem tettem, amit a háború után, amikor az intőket már én magam írtam alá. Az isko-

lában vad, verekedős gyerek voltam, erről voltam nevezetes, én voltam az osztályban a legerősebb, egészen addig, míg egy börsönnyi kiránduláson arra nem ébredtem, hogy egy fiú ül a mellemen, veri a fejemet és ordítja, hogy ő a legerősebb. Úgyhogy ez a nimbuszom is elenyészett. Először a harmincéves érettségi találkozónkon jöttünk össze régi osztálytársak, és a „gyerekek” nem akarták elhinni, hogy író vagyok, egyike a legostobább tanulóknak, aki ráadásul mindig verekedett és modortalan volt – hogy lehet ilyenből író?

Sportoltál egyébként?

Sportoltam, hogyne. Kapus voltam, meg hátúszó. Kevesen tudtak még háton úszni, akkoriban nyílt a Fedett uszoda, ott rendezték a versenyeket a Margitszigeten. A Margitszigetre csak belépőjeggyel lehetett bemenni, tíz fillért kellett fizetni. Erről az időről csak azt tudom mondani, hogy félálomban éltem meg, minden reggel arról álmodoztam, hátha lebombázták a gimnáziumot, de mindig megvolt, a gimnáziumot megkímélték... Nem voltam jóban sem önmagammal, se a szüleimmel, se a körülményekkel, valami nagy hazugságban és főként elveszettségben éltem, amit pontosan éreztem. Közben persze nagyon sokat hülyéskedtem a társaimmal, de tulajdonképpen mindig szomorú voltam. Éjszaka pedig olvastam. Szerettem a May Károlykönyveket, imádtam Dickenstől a *Régiségek ócska boltját*, amit dunyha alatt olvastam, nehogy meglássák a szüleim. Dunyhával kellett takaróznom, azt is utáltam. Volt egy kis csíptető lámpám, amely körülbelül két perc alatt átforrósodott, a dunyha alá tettem, a kezemet összeégettem, borzalmas volt, a dunyhán pedig barna égési foltok keletkeztek. De ezt a könyvet vadul olvastam, miközben persze nem értettem, miről is szól pontosan. Apámék nem voltak külö-

növebben művelt emberek, de megvolt a *Bűn és bűnhődés* Dosztojevskijtől, és azt is próbáltam elolvasni, izgatott a gyilkosság. A vége annyira megretszelt, hogy kívülről megtanultam, sokáig fel tudtam mondani az utolsó oldalakat, amikor Raszkolnyikov megtér és megbánja bűneit, ott van Szibériában és jól érzi magát – ez hatott a *Sorstalanságra*, egész biztos. Érdekes, hogy 1943-ban olyan könyvet is lehetett kapni, mint az *Öfelsége kapitánya*, amellyel a házi tanárnőm ajándékozott meg. A napóleoni háború alatt, a kontinentális zárlat idején játszódik, amikor az angolok tartották a frontot Napóleon ellen. Hornblower egy fregattnak, sorhajónak a kapitánya, erősen individuális ember, mindig kétélyekkel küszködik, hogy nem fogja tudni megvívni a harcot, sosem lesz olyan, mint Nelson admirális, aki melleleg szintén kisebbségi érzésekkel küszködött, csak éppen megnyerte a háborút. Csodálatos könyv volt, mert az individuális szabadságot állította szembe a napóleoni zsarnoksággal, és ez borzasztóan tetszett nekem, Hitlerrel volt párhuzamba állítható, szerintem így is volt megírva. Rendkívül kalandos könyv volt, nagy tudománnyal, részletesen leírja a hajókat, hogy működnek a vitorlák, hogyan kell a kikötőből kihozni egy hajót, hogyan kell manőverezni, stb. De legérdekesebb az volt, hogy az angol hajóskapitánynak mindenféle bajai vannak, fél az ágyúgolyóktól, fél hadat viselni, és közben mégis győzedelmeskedik a zsarnokokkal szemben. És le van írva – természetesen meseszerűen – az angol struktúra, amely mértéktelenül elmentéses volt a magyar levente-katoná világgal, illetve a későbbi náci német tömegstruktúrával szemben. Abszolút individuális volt, annak ellenére, hogy azt is leírja a könyv, a legénységet milyen ocsmány eszközökkel terrorizálták, a kikötőből szedték össze és kényszerítették őket a hadihajókra. Ennek ellenére valami hihe-

etlen szabad szellem áradt az egészből, a kapitány hadifogságba kerül, bolyong a napóleoni Franciaországban, amely nagyon hasonlít a náci által megszállt országokhoz. – A Verne Gyula-könyveket viszont nem szerettem, túl pozitívak voltak a számomra; Jókait sem, mert a romantikusan hősiessé, kötelező optimizmus borzasztóan idegesített bennük. Aztán szerettem a német regényeket, Erich Kästnert például, volt egy fantasztikus könyve, a *Május 35*, egy kis pallót az óceánra vetnek, és elindulnak a gyerekek fehér lóval, mindenféle marhaság történik velük, hallatlanul vonzó volt. Voltak még a Rákosi Jenő-könyvek, a *Báseli harangokra* emlékszem, de összevissza olvastam mindenfélét, átmenetileg még a csillagászat is érdekelt. De leginkább a ponyvaregényt szerettem, Dosztojevskijben is ezt találtam meg, a ponyvaszerűséget és az emelkedettséget egyszerre, miközben fogalmam sem volt arról, hogy mit olvasok. A *Bűn és bűnhődés* vége, amikor Raszkolnyikov, a nagy bűnös egyszerre megtér, és megszületik az önmagához való új viszonya, ez nagyon soká foglalkoztattott.

Amikor írtad a Sorstalanságot, ez az emlék beugrott?

Nem, egyáltalán nem. Most, hogy beszélek róla, azt gondolom, a regény befejezésének mégiscsak lehetett valami jelentősége, meg kellett, hogy maradjon bennem, mert aztán később a regényeimben szerettem ezeket a magasba vitt végeket...

Még maradjunk egy kicsit a gyerekkori élményeknél. „Nyolc vagy kilenc éves lehettem, amikor karácsonyra, de lehet, hogy születésnapomra, naplőfüzetet kértem ajándékba”. – Ezt szintén a Valaki másban írod.

Borzalmasan éreztem magam akkoriban, és kértem egy naplófüzetet, mindenáron szerettem volna naplót vezetni, korábban el is kezdtem olyasmiket írni, mint „ma spenót volt ebédre” stb., de éreztem, hogy ez stílustalan.

Akár a „Ma nem mentem iskolába”...

Igen. Ez stílustalan volt, úgyhogy ilyet aztán nem írtam bele, viszont más meg, ami tetszett volna, nem jutott az eszembe, így ez a gyönyörűen bekötött, hófehérlapos naplófüzet ott hevert parlagon, azt hiszem nem is került bele végül egy sor sem. Ma már nyilvánvaló, hogy írással az ember minden áldott nap levezetheti a feszültségeit, ami a lelki higiénijához tartozik. Gyerekként ezt érezhettem, csak nem tudtam előállítani a méltó gépezetet, amin az indulatok lassan megnyugszanak, kielégülnek és eltűnnek a közönyös világba... Úgyhogy ez a naplófüzet érintetlen maradt.

A gimnáziumi tanulmányaidat '41-ben kezdted, és azon kevesek közé tartozol, aki külön zsidó osztályba járhatott.

Igen, ez a Barsay utcai állami Madách Imre Gimnázium volt, amely nyitott egy zsidó osztályt, ám ez voltaképpen nem annyira elkülönítésnek, mint inkább kedvezménynek számított. Negyven fiúval indult egy külön zsidó osztály, és ugyanennyivel egy keresztény is. Az A osztály volt a keresztény, a B osztály a zsidó. Valójában rossz politikának bizonyult, hogy csak a legjobb zsidó fiúkat vették föl, mert nagyon elit osztályok jöttek így létre, a tanárok vetekedtek, hogy itt taníthassanak, hisz ezek a fiúk sokkal fogékonyabb és jobb tanulók voltak. Ha csak a legrosszabbakat veszik föl, akkor be lehetett volna bizonyítani, hogy a zsidó tényleg olyan faj... Ám mindenki jeles volt, kivéve engem, aki

szinte mindig megbuktam. Rossz tanuló voltam, s mint említettem már, utáltam, gyűlöltem az iskolát. Nem érdekelték a tantárgyak, nem figyeltem oda, matematikából, fizikából egy szót sem értettem, utáltam a fegyelmet, az iskola szagát, és utáltam a közösséget. Verekedős, rossz fiú voltam. Állandó rossz lelkiismerettel mentem az iskolába, mert nem tudtam a leckét, és közben rosszul éreztem magam a szülői környezetben is, az apám meg a mostohaanyám házasságát sem szerettem, elidegenedett volt a viszonyunk. – Kicsit most előreugrok, mert nem érdektelen a történet: egy német televíziós ember interjút készített velem, amit a Zsidó Múzeumban kezdtünk valamikor a 90-es évek elején talán. Kérdezte, hol jártam iskolába, mondom, innen nem messzire. Menjünk át föl-tétlen. Nyári szünet volt, beléptünk az iskolába, az udvaron malter, minden szét-szedve, és hogy úgy mondjam, a szokott magyar címer fogad: takarítónő, egyik kezében vödör, a másik kezében seprű, s körben fejeskáposzta-szag, mint Orwell regényeiben. Kérdi, mit akarnak maguk itten? Mondom, látja, ez az úr az egyik német televíziótól jött, keressük az igazgatót. Az igazgatót nem lehet. Aztán megtaláltuk az igazgatót, bemutatkozom. Maga író? Igen, az lennék. Nem ismerjük egyetlen könyvét sem. Hát, mondom, nagyon sajnálom, de ez nem jelent semmit, attól én még az lehetek. De mi ismerjük Konrád Györgyöt, aki ide járt, ismerjük Lezsák Sándort, aki ide járt, az ő könyveik megvannak, magáról nem tudunk. Maga nem küld nekünk könyveket. Mondom: miért küldenék maguknak könyveket? Ha küldene, akkor nyilván tartanánk magát is, mint a többi író, aki ide járt. Ne haragudjon, én nem ambicionálom, hogy engem nyilván tartsanak, semmi közöm az egészhez, csak ez az úr, volt olyan naiv, és azt hitte... Nagyon mulatságos volt az egész, a német

csak tátotta a száját: teljesen meg volt hökkenve, hogy nem ismernek. Mikor iratkozott be ide, kérdi az igazgatónő. 1941-ben. Akkor maga... Igen, a zsidó osztályba. Rögtön háritott: nekünk erről nincsenek dokumentumaink, elvesztek az iratok. Teljes kudarccal végződött a látogatás. Elmeséltem a történetet néhány osztálytársamnak, az egyikük történész, Harsányi Iván, a pécsi Janus Pannonius Egyetemen tanít, úgyhogy ő utánajárt és összeszedett néhány dokumentumot. Az igazgatónő aztán eltűnt a legközelebbi, 50 éves érettségi találkozóink idejére, amely 98-ban volt. Sajnos nem nagyon látom dokumentálva, hogy voltak ezek a zsidó osztályok, pedig fontos lenne tudni róluk.

Nem szeretted az iskolát, de barátaid voltak?

Hogyne. Ebben a korban mindig van egy testi-lelki jó barát. Először egy Schwartz Simor nevű fiúval barátkoztam össze, akivel azóta is van kapcsolatom, Amerikában él, időnként Magyarországra látogat. Emlékszem, álltunk a folyosó végén ketten, tizenegy évesek voltunk, s kritizáltuk a többieket, nézd meg – mondtuk – ezeket a barmokat, mit nyüzösögnék, hülyéskednek itt...

A tanáraid közül kiket említenél meg? Meséltél egyszer Magyar Samuról, akiről Szentkuthy is beszél, igaz, név nélkül, a Frivolitások és hitvallásokban.

Magyar Samu görög-latin-magyar szakos tanár volt, de csak helyettesíteni járt be hozzánk, s olyankor mindig szolidáris volt velünk, ami a háborús években korántsem volt veszélytelen. Fia a nevezetes Magyar vonósnégyes egyik alapítója. Osztályfőnökünk, Szarka tanár úr, latin-magyar szakos volt, egy csodálatosan békés, szelíd ember, aki nagyon szeretett bennünket, és soha nem érezte, hogy zsidók vagyunk. A hit-

tant egy Pantó nevű pap oktatta a keresztény osztályban, bennünket pedig Schmelczer Izsák rabbi, aki egy szép ember volt, őszes bajusszal, és a háta mögött mindig utánoztuk a sajátos beszédmódját. Emlékszem, szüleim elküldtek hozzá, hogy barmicvóm lesz, és apám kérdezte, hogy mi az ára ennek. Mondta a rabbi, hogy egy liba. Egy liba akkor a feketepiacon száz pengő volt, de nem lehetett kapni. Adtunk hát száz pengőt, és a fiú árvaházban volt egy nagyon szép ünnepség, a Vilma királynő úton, a mai Városligeti fasorban. Minden pénteken jártunk vagy a Dohány vagy a Rumbach utcai zsinagógába – ez utóbbit Otto Wagner tervezte, ami akkor még úgy nézett ki, mint egy ékszerdoboz, aztán a háború alatt bombatalálat érte, és évtizedeken át állt elhanyagoltan. Persze akkoriban inkább az volt a lényeg, hogyan lehet meglozni az istentiszteletről. Ez egy olyan élet volt, amely tulajdonképpen már a zsidótörvények jegyében zajlott, miközben az ember nem érezte magát zsidónak. Mindenki a BBC-t hallgatta titokban, amit erősen zavartak, és amikor olyan rettenetes dolgokról esett szó, hogy a náci miket csinálnak Lengyelországban, akkor a zsidó polgár általában legyintett, és azt mondta, na jó, hát ez angol propaganda. Ez így zajlott egészen addig, míg... Tudjuk.

A zsidótörvények bevezetése után hogyan változott meg a családodok élete?

Apámnak kezdetben nem kellett bevonulnia munkaszolgálatra, volt orvosi papírja a gyomorfekélyéről, s ezzel megúszta a behívást, nem is esett még akkor a zsidótörvények alá, mert nem volt közalkalmazott. Anyám férjére azonban vonatkoztak a törvények, aki a Magyar Aszfaltnál volt cégvezető. A cég a következő probléma előtt állt: vagy nyugdíjazza ezt a kiváló tisztviselőjét, vagy pedig megtartják, ám mint zsidó, többé nem írhat alá szerződéseket. A

cég ez utóbbit választotta, minden üzletet ő kötött, és adtak mellé egy úgynevezett árját, ő írt alá mindent. Borzasztó aljas világ volt. A Barcsay utcai gimnázium is átváltozott közben, bevezették a levante órákat. Volt egy nyilas tornatanár, úgy hívták, Csorba. Eleinte nem foglalkozott a zsidó osztállyal, rendszerint közénk hajított egy labdát, és ha zaj volt, bejött, ordított. De később, ha jól emlékszem, a Don-kanyar után, átalakultak a tornaórák, hozzá jött még egy úgynevezett levante óra, amikor is fölvetett egy piros-fehér-zöld karszalagot és ő lett a levante parancsok. Az igazi aljasság az volt, hogy a másik osztályból átjöttek fiúk, ők voltak a mi úgynevezett rajparancsnokaink, akiket arra neveltek, hogy bármilyen parancsot adhatnak nekünk... Ez ugye mégiscsak döbbenetes, hogy a szomszéd osztály tanulóit parancsolhattak, guggolásokat, békaügetést meg hasonlókat csináltathattak velünk.

Innentől már a Te és Köves Gyuri története kezd egymáshoz kapcsolódni. Mi az, ami a regényből szükségszerűen kimaradt?

Csak az életrajz maradt ki, miközben a történet szóról szóra ugyanaz, amit leírtam a *Sorstalanságban*. 44-ben elmúltam tizennégy éves, tehát levantei kötelezettség alatt álltam. Kisegítő előkészítő ifjú, így hívtak hivatalosan, és megmondták, hogy dolgoznom kell. Dolgoztam is egy ideig Berger úrnál, aki borászati gépeket gyártott, préseket meg nem tudom miket, de miután ő is zsidó volt, rövidesen be kellett zárnia az üzletét. Ezután behívtak az előjáróságra, amely a Baross utcában volt, és azt mondták, vagy magam választok munkahelyet, vagy pedig ők adnak egyet. Azt válaszoltam, hogy adjanak. Így kerültem a Shell Kőolajfinomító Művekhez, ahová tizennyolc másik fiút is kirendeltek, és kőműves munkát végeztünk reggeltől estig.

Ez eredetileg csak a nyári szünidőre vonatkozott?

Ez, tekintettel arra, hogy azt hazudták, a háborút meg fogják nyerni, nem volt időhöz kötve. Beosztottak, ez volt a kényszer munkahelyem tulajdonképpen, ahol reggel hétkor kellett megjelennünk. Civil kőművesek közé kerültünk, míg le nem bombázták az olajfinomítót. Márai a *Naplójában* ír ezekről a nagy bombázásokról. A Csepel szigeten több kőolajfinomító is volt, aztán a Soroksári útról nyílt a Kénsav Gyár, amely szintén hadiüzemként működött, ezek voltak a főbb célpontok. Ha eltaláltak egy ilyen olajfinomítót, és a szél délnyugatról fújt Pest felé, akkor nagy pernyék hullottak a városra. Nemigen volt már benzin akkoriban, butángázós autók jártak a városban, a tetejükön óriási gázpalackkal, hogy a benzinnel spóroljanak. Mi, fiúk szerttük a munkát, kedvesek voltak a kőműves emberek, maltert kellett a kezük alá holdanunk. Nem volt semmi baj, élveztük a dolgot, gyalog mentünk a város széléig, a határátlépéssel sem volt soha semmi gond, míg egy reggelen... Mint évek múltán megtudtam, aznap, 1944 június végi napján a csendőrök körbefogták Budapestet. Tudni kell ehhez, hogy Pesten a rendőrök voltak az illetékes hatóság, vidéken viszont a csendőrség.

A kudarcban írod: „tizennégy és fél éves koromban körülbelül fél óra hosszat néztem szembe egy élesre töltött golyószóró rám meredő csövével”. Ez, gondolom, a laktanyában történhetett. Miért maradt ki ez az epizód a Sorstalanságból?

Ez a regény szempontjából anekdotikus elem, emiatt kellett kimaradnia. Azt követően történt, hogy a csendőrök a Soroksári úti Andrassy-laktanyába vittek bennünket. Behajtottak a lóistállóba, ülve aludtunk,

összeszúfolva, mindenki a másik térdére támaszkodott. Egyszer csak valami ordítózásra ébredtünk, jöttek a csendőrök, hogy légiriadó van, éspedig azért, mert ebből az istállóból valaki gyertyával jelezte az angol gépeknek, hogy hova kell jönniük. Egy kicsi, zárt udvarra tereltek minket, gyönyörű, illatos nyári este volt, telihold, és az udvar szemközti téglakerítésén ott sorakoztak a golyósórók, olyan volt a csövük, mint a mákdarálóknak. Mellettük ültek a csendőrök és átkozódtak, részegek voltak, semmi jó nem ígérkezett. Közölték, ha a környékre leesik egy bomba, végeznek velünk. Fel voltak dobva, örültek, hátha lelőhetnek bennünket, de aztán úgy alakult, hogy nem dobtak bombát a környékre, az angolok továbbrepültek. Innen aztán másnap villamossal és hajóval elvittek bennünket a budakalászi téglagyárba, amely már egy szabályszerű gettó volt, onnan indították később a vonatokat Auschwitzba. Minden úgy történt, ahogy leírtam. A csendőrök puccskísérletét estére feloszlatták, mivel Faragho Gábor altábornagy, aki Horthy és a csendőrök közötti összeköttetést tartotta fenn a Honvédelmi Minisztériumban, tudomást szerzett a puccsról, amelynek az lett volna a célja, hogy Horthyt megdöntsék, és ezzel Budapesten is elkezdődhesse- nek a deportálások. Mire azonban Faraghonak sikerült ezt valahogy elhárítania, addigra én már Budakalászsra kerültem a téglagyárba, és aztán onnan szabályszerűen vittek Auschwitzba, illetve Birkenaubá, ahol karanténtáborba kerültem. Nem mesélem el ezeket az élményeket, hiszen mindenki tudja, hogy zajlott az ilyesmi. Az embert elvitték egy helyre, amelyről fogalma sem volt, hogy micsoda: Auschwitz–Birkenau, sose hallott róla. Aztán a láthatár szélén meglátta a krematóriumokat, és már mindent tudott. Egy este Buchenwaldba vittek, három napig utaztunk vonaton, ott vették föl az adataimat, akkor kaptam a számomat stb.

Buchenwald egyik melléktáborába, Zeitzbe kerültem, ugyanúgy, ahogy a könyvben leírtam. (A BRABAG Műveknek, a Braunkohlen-Benzin AG-nek, nemcsak egy tábora volt, mint utóbb kiderült, hanem Magdeburgban, és máshol is.) Hogy ezt miként éltem át, arról nagyon keveset tudok mondani, mert tulajdonképpen megírtam, ha nem is magamat, de megírtam a regényben. Nem hiszem, hogy érdemes lenne beszélni arról, mit élt át az ember ott: lerobbant, éhezett, beleragadt a facipő a lábába, aztán elkerült a revirbe, a betegszobába és ha szerencséje volt, akkor életben maradt. Ebből a tizennyolc fiúból egyedül én maradtam meg. – De hogy egy kicsit anekdotázzunk is: utóbb kiderült, és ez anyám karakterét jellemzi, hogy kapott egy levelet, amelyben Kató, a mostohaanyám értesíti őt az eltűnéseiről. Anyám nem törődött bele, bement a Honvédelmi Minisztériumba. Nagyon szép, elegáns dáma volt, és följutott valami illetékes századosig vagy őrnagyig, aki őt annak rendje és módja szerint fogadta. Asszonyom – mondta –, legalább a sárga csillagát vegye le, az Isten áldja meg. Nagyon kedves volt hozzá, és elmesélte neki, hogy igen, tud ilyen esetekről. Ezeket a fiúkat Erdélybe viszik, és a fakitermelésben foglalkoztatják őket. Ezt az információt kapta az anyám. Hozzá tartozik anyám karakteréhez, hogy őt ez rendkívüli módon megnyugtatta. A gyerekeknek nem árt, hogyha dolgozik egy kicsit, ez volt a hozzáállása, így aztán megnyugodva távozott. Később ő is gettóba került, de kétszer megszökött. Kezdetben volt még arra lehetőség, hogy akinek rendkívüli iratai voltak otthon, és be akarta mutatni őket, az kapott maga mellé egy rendőr kíséretet, hogy elmenjen értük. Anyám akkor már Pesten kívül volt valahol, nem Budakalászon, de valami budai téglagyárban, és azt mondta, hogy neki vannak ilyen iratai. Na most, az anyám, ahogy kikerültek a lőtávolságból, rettenetesen lehordta a rend-

őrt, s nekiszégezte a kérdést: „nem szégyelli magát?” – és az elszégyellte magát. Anyámnak így sikerült megszöknie, de nem tudom, vajon mi történhetett a rendőrrel? Például a mi rendőrünk, az a vámházi rendőr is olyan furcsa figura volt, pontosan emlékszem a szemére – semmi másra, és ezt le is írtam a *Sorstalanság*ban, de nem elég intenzíven –, ahogy rám nézett és a szemével intett, hogy „szaladj már... most!” – mialatt mentünk a csendőrségre. Ahogy az a villamos – amit szintén leírok – keresztülvágott köztünk, tömegestül kezdtek rohanni az összefogott emberek, és a rendőrök nem szóltak, nem avatkoztak közbe. Egyikük rám nézett, a szemével intett, és én maradtam.

És miért, ezen gondolkodtál?

Igen. Ezt aztán le is írtam, de ha akkor megkérdeztél volna, természetesen nem tudtam volna megmondani, hogy miért maradtam. Aztán eljutottam a legegyszerűbb szóig: tisztességből, valószínűleg tisztességből, telve a világ iránti bizalommal.

A jó nevelés...

A jó nevelés, igen, meg a bennem lévő alapvető tisztességből. Most miért szökjek meg? Van igazolványom, mindenem rendben van... meg hát kíváncsi is az ember. Magáról a koncentrációs táborról nemigen tudok neked mesélni, csak arról tudnék, hogy éhes voltam, leromlottam, nem voltam magamnál, emberi szint alá süllyedtem, sőt meg is haltam... Mikor kitétek a buchenwaldi jeges pocsolyába, és ott feküdtem, nem tudom meddig, akkor biztos, hogy eljutottam addig a pontig, hogy elhagy az élet. Ez is úgy volt, ahogy leírtam, nem éreztem semmiféle testi fájdalmat, nem volt semmiféle bajom, szép nyugodtan feküdtem ott, mígnem aztán kihúztak

onnan, és elvittek. Nem tudom, belemenjünk ebbe? Nem érdemes.

'45 júliusában tértél haza...

Miután hazatértem, megtudtam, hogy apám meghalt, így anyámhoz költöztem, aki addigra már visszakapta a lakását. Az történt ugyanis, hogy amíg ő a sárgacsillagos házban, majd utána a gettóban volt, beköltözött hozzájuk egy magyar Gestapo-detektív, aki makulátlanul adta vissza a lakást, úgy, ahogy átvette. Nagyon vigyázott arra, nehogy valamit föl lehessen hozni ellene, aztán eltűnt az országból, természetesen. A házat bombatalálat érte, ezért egy ideig nem volt melegvíz, így a Lukács uszodába jártunk fürödni. Odaköltöztem, de meglehetősen viharos körülmények között laktunk együtt. A lakás a magasföldszinten volt, és anyám nem örült, amikor éjszaka háromkor, négykor másztam be az ablakon, áradt belőlem a rum- és dohány-szag. Az első adandó alkalommal elköltöztem egy albérletbe a Pannónia utca környékére, amit aztán *A kudarc* című regényben le is írtam körülbelül, ott lakott egy nő a kisleányával. Ott laktam egy darabig, amíg tudtam fizetni az albérleti díjat, amikor nem tudtam, visszaköltöztem.

Közben a gimnáziumot is be kellett még fejezned.

Amikor '45-ben hazajöttem Buchenwaldból, és egy kis idő múltán felépültem, bementem az iskolába, hogy beiratkozzam a következő tanévre. Ahogy fordulok a Barcsay utcába, kit látnak szemeim... Az egykori tornatanárunk, Csorba tanár úr, magas, szikár, ősz bajuszos ember rohan elöl, mögötte fenyegetőző diákok, főként egy, aki az öklével hadonászik: „Rohadt nyilas, vissza mertél jönni!?” A fiút Böhmeck

hívták. Kicsit később, mondjuk ötven év múlva, találkoztam vele, és bemutatkoztam neki egy fogadáson: „Emlékszel arra, amikor Csorbát végigzavartad az utcán?” Nem emlékezett rá. A hajdani fiú nem más, mint Bacsó Péter filmrendező, aki egy évfolyammal járt fölöttem.

1945 és 48 között mi mindent csináltál?

Iskolába jártam, 48-ban érettségiztem hivatalosan, tizenkilenc évesen, mivel novemberi születésű vagyok, évvészes. Közben persze a tanulás érdekelt a legkevésbé. A gimnázium közelében, az Erzsébet körúton volt a Pollák pingpong- és biliárdterem, ott találkoztunk mindig a fiúkkal, moziba is jártunk, jöttek az első amerikai filmek, az *Öt lépés Kairó felé*, a *Broadway Melody*, a *Rhapsody in Blue*, az egyik nagyszerűbb film a másik után, le voltunk nyűgözve tőlük. Működtek az éjszakai lokálok, mulatók, zenés eszpresszók, és az óriási infláció miatt tört aranyban kellett fizetni, a főpincér mindig egy kis mérlegen mérte le a fizetendő összeget. 46-ban a világ addigi legnagyobb inflációja volt Magyarországon. Emlékszem, egy cionista mozgalom 46 nyarán táborozást hirdetett valahol Pécs környékén, és augusztusban, mire visszajöttünk, már nagyjából stabilizálódott a helyzet, forintot kaptunk millpengők helyett. A táborban Blum Tamás tartott zenei előadásokat hanglemezekkel kísérve, például a programzenéről. Közben pedig szövdtek az ismeretségek a lányokkal, már rögtön Pécs felé, éjjel a vonaton, nem is láttam, kivel csókolózom, azt se tudtam, hogy néz ki a lány, hajnalban csak néztem meglepetten. Auschwitz és a háború után felfokozott életizgalom volt bennem is, egyáltalán nem érdekelt az iskola, legfeljebb ha bált rendeztek benne. Jött egyszer Balassa tanár úr este a folyosón és ott talált engem, amint egy lánnyal csókolózom az ablak-

ban. Mit csinál itt maga, Kertész? Hát – mondom –, tetszik látni... Igazgatói megrovást kaptam érte, amit én magam gyorsan alá is írtam. Nem vettem komolyan az iskolát, szinte minden tantárgyból megbuktam. Mindig át akartak segíteni, mert Auschwitzból jöttem, és erről mindenki tudott. A matematika érettségim úgy zajlott, hogy a tételben szereplő szinusz, koszinusz és nem tudom még, minek a képletét fel sem tudtam írni a táblára, nemhogy megoldani, úgyhogy végül a tanár oldotta meg helyettem, így engedtek át. Borzalmas volt az egész, nagyon nem nekem való, untam, nem tanultam semmit a világon. Azt gondoltam, megpróbálok valami szakmát. Az egyik barátom javaslatára, aki a Teleki téren árult mindenfélét, megpróbálkoztam egy nyáron a borügynökösködéssel. Némi százalék fejében ötputtonyos tokajikat kellett volna eladnom, jártam is az üzleteket, de hiába. Egy helyen azonban adtak egy címet, hogy ott majd biztosan vesznek tőlem. Bementem a házba, koraeste volt, becsöngettem, sokáig nem jött ki senki, majd megjelent egy dúlt pár, látszott, hogy épp szeretkeztek. A férfi teljesen ki volt irulva, én meg csak habogtam: ötputtonyos tokajit tessék... Menjen a fenébe – mondta.

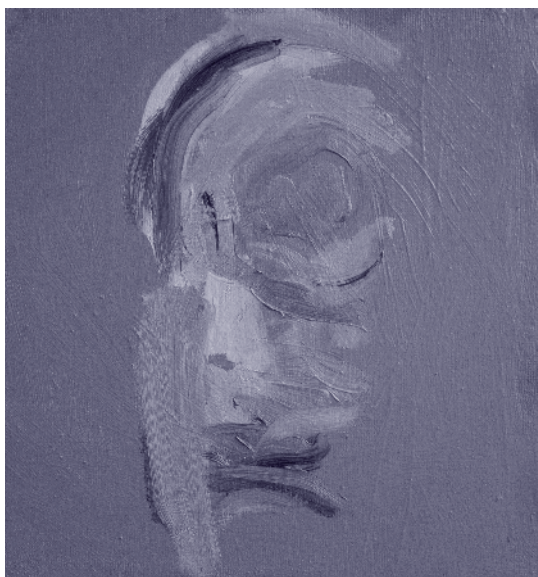
Így ért véget az ügynökösködésed.

Így ért véget. A következő nyáron betűszedőnek szegődtem el a Szikra Nyomdához, egy ismerősöm beszélt rá, ha jól emlékszem, Székely Andris. Hajnalban kellett kelni, borzasztóan unalmas volt, viszont amikor átmentünk a géptermén, a fiatal, csinos lányok a gépek előtt köpenyben, fészes ruhában, már érdekesek voltak, de maga a betűszedés nem ment. Úgyhogy ezt is abbahagytam, és utána már valahogy tényleg leérettségiztem.

**Barta Kristóf –
Muflonkoponya zöld háttérrel
olaj, vászon 38x38 cm**

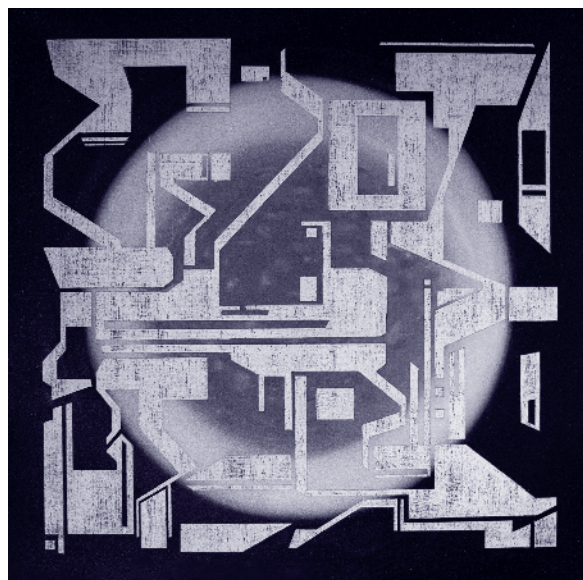
Körülbelül két és fél éve ismerem Barta Kristóf munkáit. Az első jó benyomás: mentes volt azoktól a betanult mozdulatoktól, amiket általában megtanítanak azokkal a szerencsétlenül járt festőtanoncokkal, akik túl korán kerülnek tanárok kezei közé. A józan reakció ilyenkor megpróbálni nem engedni, hogy tanítsanak. Mert ha elnyomnak minden spontán gesztust és elhomályosítják azt az éles szemet – ami jobb esetben mindenkinek van, ha művészettel foglalkozik –, létrejön egy teljesen üres alkotói létforma, titkolni való és kényelmetlen karaktervonásokkal. Ha ettől megmenekülünk, akkor megjátszani sem kell magunkat, mert nincs mit takargatni. Annyit kell tennie a nem megrontott művésznek, hogy találnia kell egy festésmódot, amiben szabadon áramolhat. Semmi sem lehet értelmetlen, semmi sem lehet független attól, amilyen, és a hozzá kapcsolódó összes mellékesnek vélt tulajdonságától.

A megfogalmazása egyszerű, tételes. Gondolhatnánk túlzottan slamosnak is, de ebben az akadályoz meg, hogy itt-ott feldereng pár kivillanó folt a háttérből, ami könnyed mozgást, ugyanakkor testet is ad a felületnek. Hogy ez mennyire volt előre elgondolva, azt nem tudhatjuk. Drámaiság és ironia keveredik egymással. Egy ilyen erős zöld háttérben a sápadt lilák elsorvadnak. Az égéstermékük ezek a kékes foltok lesznek. (Németh László)



**Gresa Márton –
Még nem ismert szavak 2
olaj, vászon 150x150 cm**

Sci-Fi – Marcit két éve ismertem meg itt az egyetemen, az osztályunkban. Három hónapja műteremtársak lettünk. Ez egy kis műterem, elég intim kör. Így kerültem közelebb a munkáihoz, köztük a kiemelt képhez is. Sci-fi címmel írok róla, mert direkt vagy indirekt módon ilyen vizuális emlékművel megáldott formaiságokat ötvöz. Lehetne képzelegni, hogy ez egy másik dimenzió, egy másik világ írása, földönkívüli lények hagynak ilyeneket bátra maguk mögött. De valójában úgy, ahogy a sci-fi is ember alkotta szó, úgy ez az ábrázolás, ezek a jelek is. Akárhogyan is, de ezeket a jeleket megtaláljuk a saját matematikánkban, életünkben, vagy egy Tetris játékban is. Emberibb az embernél, az ember találta ki és ruházta fel olyan adottságokkal, melyek révén akár egy másik világ, egy földöntúli faj kódja vagy írásrendszere lehetne. Lehet, hogy az



is. Nem akarom eldönteni. Nem akarok dönteni! Az tény, hogy Marci olyan ornamentelekkel bálózza be saját világát, amit a matematikából idézett vagy egyszerűen a minket körülvevő hightech világból vett. (Kecső Endre)

GYURÁN ÁGNES

Krónika – Pósa Lajos jegyében¹

Jelenleg a Bátкаи Alapiskolában (*Základná škola*) vagyok igazgatóhelyettes. Bátka (*Bátka*) Szlovákiában, Ózdtól kb. 30 km-re északra, Rimaszombat és Tornalja között félúton, a Balog-patak mentén található. A mintegy 1000 lakosú községet zömében magyarok lakják, de találunk itt szlovák és roma családokat is. Az iskolát, amely a Balog-völgy központi iskolája, ebben az évben 461 tanuló látogatja, a tantestületet 36 tanító alkotja.

Pedagógiai pályámat a rimaszombati Tompa Mihály Alapiskolában kezdtem 26 évvel ezelőtt. Majd nevelőnőként dolgoztam Oldalfalában, a gyermekotthonban. Itt három évet foglalkoztam olyan gyerekekkel, akik nagyon nehéz élethelyzetből kerültek ki. Életem nagy harcaiban sokszor merítettem erőt ezekből az évekből. Innen szülőfalumba, Nemesradnóra kerültem, ahol az iskolában 13 évig tanítottam. Mindeközben matematikát és fizikát tanultam a pozsonyi Komenský Egyetemen, jártam a kassai Kálvin János Teológiai Intézet Katechetikai Szemináriumára, tanítónői diplomát szereztem a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem Pedagógiai Fakultásán. Egyetemi dolgozataimban a környezetvédelmi nevelés implementációjával foglalkoztam az oktató-nevelő folyamatban, a másodikban pedig azt vizsgáltam, hogyan függ össze az osztály légköre a tanítás

funkcióival. A doktori munkámat a komáromi Selye János Egyetemen védtem meg. Az iskolánkon belüli minőségirányítás és az iskolai innovációs módszerek voltak a témáim.

Beszámolóm a 2014-es kalendáriumi év eseményeiről szól. Az iskolai munkámon kívüli tevékenységemet három részre tagoltam, amelyek összefonódva kiegészítik, segítik egymást:

1. szervezői munkám és részvételem a Pósa Lajos Emlékév eseményeiben,
2. tevékenységem két szervezetben (Csemadok Bátкаи Alapszervezet, Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége – Rimaszombati Területi Választmány),
3. lektori munkám és egyéb szervezői tevékenységem.

SZERVEZŐI MUNKÁM ÉS RÉSZVÉTELEM A PÓSA LAJOS EMLÉKÉV ESEMÉNYEIBEN

Az év vége felé közeledve már elmondhatom, hogy olyan tervem teljesült a 2014-es évben, amely évekként ezelőtt fogalmazódott meg bennem; azt hiszem, akkor, amikor ráébredtem, milyen kegyelemben volt részem gyermekkoromban, hogy a gömöri Nemesradnóton nevelkedhettem fel.

¹ Az írás során idézett versek Pósa Lajos költeményei

*Balog partján van egy falu,
Abba' van egy arany kapu.
Arany kapu, gyöngypalota...
Vágyik az én szívem oda.*

*Áldd meg isten azt a falut,
A ragyogó arany kaput,
Arany kaput, gyöngypalotát...
Áldd meg isten a lakosát!*

Emlékeimben még most is élénken érzem a takaros kertekben illatozó orgonának, bazsarózsák vagy a közeli erdőben május elején virító gyöngyvirágok illatát, a nagyanyám sütötte kalácsok ízét, hallok a jószágos és bölcs útbaigazításokat. Érzem a teret, amelyet a játszótársaimmal szabadon és vidáman belaktunk. Látom, ahogy szorgalmas kezek munkálkodnak az uborkaföldeken, disznóvágásokon, ahogy simogatnak, segítenek, ápolnak, támogatnak, majd pedig eleresztenek – és imádkoznak értem. Jó volt részese lenni a falu kis közösségének. Az itt megélt hangulatot, a kihalóban lévő szokásokat, a környék kultúráját egy kis csoporttal sikerült számos jelenkori rendezvénybe belecsempésznünk, viszont adások maradtunk falunk szülötte, *Pósa Lajos* (1850–1914) életművének a felidézésével. Nagy öröömre ezzel a gondolattal nem voltam egyedül, és a 2014-es évre, a költő halálának 100. évfordulójára, bizonyára nem véletlenül, összeállt egy nagyon felkészült, tettekre kész, lelkes csapat.

Megalakult a Pósa Lajos Emlékbizottság, és **januárban** Budapesten a Petőfi Irodalmi Múzeumban kezdetét vette a Pósa Lajos Emlékév. Felkavaró érzés volt az emlékév nyitórendezvényén meghallgatni *A radnóti harangláb* című verset, vagy az egyik Pósa-vers ihlette, Bartók Béla által komponált zeneművet, a kezembe venni a Pósa Lajos balladáit egybegyűjtő *Apró történetek* című könyvet, és belelapozni a Gábor Emese illusztrálta Pósa-könyvekbe.

Pósa Lajost trónra ültetve, „Mesekirályként“ ezek ünnepelték a Városligetben 40. költői jubileumán száz évvel ezelőtt. Az emlékév a 30 helyszínen megvalósult 70 eseménnyel a feledés porát volt hivatott lesöpörni erről az életműről.

Az emlékévet megelőző évben iskolánkban egy projektet indítottam el, amelyen fél évet dolgoztunk. A projekt célja az volt, hogy megismerjük a költő életét, munkásságát, a Pósa-korabeli játékokat, az általa szerkesztett újságot, verseit, imáit, a Dankó Pista által megzenésített nótaszövegeit. Alig akadt olyan tanító vagy tanuló az iskolában, aki ne kapcsolódott volna be a munkába. A projekt végső produktuma a tevékenységeinket összefoglaló napló lett, amelyet a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének egy rendezvényén mutatunk be 12 iskolából érkezett kollégáinknak, illetve **februárban**, az *Albumlapok Pósa Lajosnak* című könyv bemutatóján a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnáziumban. Meglepetésünkre a mi naplónk már benne volt ebben a könyvben.

A napközis nevelőnő lelkes kezdeményezésére megindítottuk az iskolai újságunkat, amelynek minden számában megjelenik a költő egy-egy verse. Az első számban *Az Én Újságom* beköszönő versét idéztük. Ennek az újságnak a különszáma szórólapként jelent meg az emlékév alatt.

*Itt van, itt Az Én Újságom!
Csakhogy itt van, régen várom.
Napkeletről tündér hozta,
Ez aztán a kedves posta!*

*Tele dallal, tele képpel,
Telistele szép mesékkal.
Mese, mese, tarka szárnyon,
Fogjátok meg, el ne szálljon!*

Mivel iskolánkban nagyon sok az ingerszegény környezetből származó,

hátrányos helyzetű tanuló, akik nem egy esetben még halmozottan sérültek is, fontos az értő olvasás tökéletes elsajátítása. Az olvasástechnika gyakorlására, az olvasottak értelmezésére, és annak vizuális megjelenítésére kiválóan alkalmasak Pósa Lajos verses meséi. A tanulóim meseillusztrációi előbb a Ferenczy István Képzőművészeti Versenyre kerültek, majd ezt követően az emlékévként *Váltogatja az ecsetjét...* című kiadványába. Kimondhatatlan öröm ült a kis alkotók arcára, mikor a Siker^X Kiadó vezetője, Csipka Rozália személyesen adta át nekik a tiszteletpéldányokat. Nagy meglepetésükre, értesülhettek arról is, hogy mint szerzőket, nyilvántartják őket az Országos Széchényi Könyvtárban. Azt hiszem, ezekért a pillanatokért megérte fáradozni.

*„Ki örömét mással megosztja:
megsokszorozza!”*

Márciusban az emlékbizottság néhány tagjával útra keltünk Pósa Lajos nyomában. Azt hiszem, a családok összetartóbbak lennének, az anyák türelmesebbek, a gyerekek pedig nyugodtabbak, ha rendszeresen olyan „Hintóka-ringóka” játékos, zenés baba-mama foglalkozáson vennének részt, mint amelyet Monoron láttunk a Dr. Borzsák István Városi Könyvtárban. A 60. jubileumi foglalkozáson látott ritmikus játékokat, testbeszéddel megjelenített monodókákat még használni fogom a munkám során.

*Jár a baba, jár,
Mint egy kis madár,
Édes anya karosszéke
Nem messze van már.
Tipeg-topog, topp!
Topánkája, kopp!
Édes anya két karjába
Oda szalad, hopp!*

*Tapsi, tapsi, taps!
Csingilingi, rapsz!
Sétálj el még az ajtóig,
Czukrot, csókot kapsz!
Jár a baba, jár,
Mint egy kis madár,
Holnapután a kert alatt
Lepkét is fog már!*

Pósa hitéletéről és az ehhez kapcsolódó műveiről legtöbbit a Sárospataki Református Teológiai Akadémián tudtunk meg.

*Én Istenem, jó Istenem!
Becsukódik már a szemem,
De a tied nyitva, Atyám,
Amíg alszom, vigyázz reám!*

*Vigyázz kedves szüléimre,
Meg az én jó testvérimre!
Mikor a Nap újra felkel:
Csókolhassuk egymást reggel.*

Március 25-én a bátkai idősek klubjában mutathattam be a költőt, és beszélhettem Dankó Pistához fűződő barátságáról a kedves érdeklődőknek.

Áprilisban a Tompa Mihály Országos Szavalóverseny kísérőrendezvényeként kolléganőmmel mesedélután tartottunk a versenyző gyermekek számára, akikkel a *Kacor király* című verses mesét dramatizáltuk. Feledhetetlen élmény volt csupa tehetséges, élénk fantáziájú, virgonc, irodalomkedvelő gyerekekkel dolgozni.

Majd a Pósa-projektrel bemutatkoztunk a Gömöri Múzeumban Putnokon, és jutalomképpen a tanulókkal megnéztük a Pósa kiállítási anyagot Rimaszombatban. Jártunk Párkányban és Ógyallán, ahol a „Pósa“ varázsszóra mosolygós arcokat, a költő életét és verseit ismerő tanulókat találtunk.

Az év egyik legmeglepőbb pillanata talán az volt számomra, mikor a testnevelő

tanárunk szövegét, ő is szeretne hozzátenni valamit az emlékéhez, és talán a legnagyobb kihívást jelentő ötlettel állt elő. Szerveztünk **májusban** emléktúrát Bátkából Nemesradnótra. Ez egy 5 km-es útszakasz. A képzeletünk szárnyra kelt. Újból terveztünk: túraigazolványt, kitűzött, meghívót, plakátot, útvonalat, látványosságot, célul pedig az anyáknapra rendezvényt választottuk, amelyet Pósa édesanyjának a sírjánál tartanak. Sajnos ebből a túrából nem lett semmi. A viharosan erős északi szél elfújta az érdeklődőket. Csak egy páran maradtunk, akik nem adtuk fel.

Egy tabletnek és egy elszánt informatikusnak köszönhetően ez a probléma is megoldódott. Autóba ültünk, és GUIDE@HAND²-sétát készítettünk a túra útvonaláról.

Június 4-én zenés

turnén vettem részt Páko Máriával és 40 tanítványával, akik a költő megzenésített verseit adták elő Putnokon, Kazincbarcán és Ózdon.

A bátkai alsótagozatos osztályok néhány hónapon át nagyon komolyan készülődtek a júniusi Pósa Lajos-napra, amelyen a költő dramatizált verses meséit mutatták be egymásnak. Az osztályokban minden tanuló fejből tudta a *Kacor király* szövegét. Élvezték a próbákat és a hozzá kapcsolódó drámajátékokat, és ha egy kicsi lehetőség volt rá, újra és újra el akarták játszani. Öröm volt a készülődés minden pillanata.³ Erre az alkalomra alakult meg iskolánk pedagógusainak Százszorszép énekköre is.

A tanév végén életemben először voltam a Baranta-völgyben az Ősök sarjai ünnepén⁴ az emlékkiállítás kísérőjeként.

Júliusban tagja voltam annak a nemesradnóti delegációnak, amelyik ellátogatott Pósa Lajos sírjához, halálának 100. évfordulóján. Az emlékezés koszorúinak elhelyezése után a sírhalmon szétszórták az édesanya sírjáról hozott maroknyi földet.

Augusztus 20-án a szentendrei

Skanzenben Pósa bácsi meséivel vártuk az odalátogató közönséget. A skanzenbe hazajárok, a dolgozók szinte családtagként üdvözlnek. Az észak-magyarországi tájegységben ugyanis van egy ház, a nemesradnóti kisnemesi lakóház, amelyet

valóban Nemesradnótról szállítottak ide, és amelyekben valamikor a nagyszüleim laktak. Ha átlépek a küszöböt, és balra nézek, látom a nagyanyám minden testi-lelki bajokból kigyógyító ágát. Az asztalt,

ha átlépek a küszöböt,
és balra nézek, látom
a nagyanyám minden testi-
lelki bajokból kigyógyító
ágát

amelynél mindig jóllaktam, ha nagyapám elővette a svájci biciskáját, hogy hatalmas kezével ügyesen kenyérből, uborkából és pecsenyéből megerősítő „katonákat” készítsen nekem. Ezen a helyen meséltünk, verseltünk, dramatizáltunk Pósa-meséket a gyerekeknek negyedmagammal.

A mándi református templomban pedig hálaadó istentiszteletet tartottunk mindazért a jóért-szépért, amit ebben a fél-évben kaptunk, kérve Istenünket, hogy az elkövetkező félévben is segítsen meg minket, hogy erőben-egészségben tudjuk szolgálni a felvállalt ügyet. Ide eljöttek velem a nagybalogi Szivárvány énekkar tagjai is.

Októberben a Pósa-kiállítást Pósa Juddal Egerbe kísértem el. A hónap közepén néhányan ismét Szentendrére utaztunk, hogy a Tanárok éjszakáján foglalkozáso-

² Hangos idegenvezető alkalmazás, amely okostelefonokon elérhető.

³ Ezek a jelenetek a Magyar Interaktív Televízió Pósa címszó alatt megtalálhatóak: <http://www.televizio.sk/2014/09/posa-lajos-mesei-batkaban-5/>

⁴ A Gömörpéterfalai (Petrovce) Baranta-völgyről és az ünnepről: www.felfoldbaranta.com/

kat tartunk. Páko Mária megzenésített versekkel kápráztatta el a tanítókat, Pósa Judit a könyvkészítés rejtelseibe avatta be az érdeklődőket, jómagam pedig azokat az eszközöket és módszereket mutattam be, amelyeket az emlékvé folyamatán a Bátkai Alapiskolában használtunk.

Novemberben a pedagógusok módszertani napján Feleden arra voltam kíváncsi, milyen hatással vannak a Pósa-mondókák és mesék a gyermek fejlődésére. Egy pillanatra a gyerekek bőrébe bújva, mi felnőttek is azon kaptuk magunkat, hogy – Pósa mondókeit dramatizálva – játszunk.

*Szil, szál, szalmaszál,
Erre felénk, jaj mi száll!
Hunyd be, húgom, a szemedet,
Hajtsd vállamra a fejedet!*

*Jaj, ha rászáll kis kacsódra,
Akkor lesz csak csípi-csóka.
Jön a zsongó-bongó,
Diri-diri dongó!*

Decemberben örömmel tölt el, hogy az emlékvé célkitűzései (figyelemfelkeltés, emlékezés, összefogás) sikeres megvalósításának én is aktív részese voltam, mivel Pósa Lajos nemzetnevelői szolgálata és az általa alapított *Az Én Újságom* című gyermeklap 2014 december 13-tól – Magyar Örökség. A monori zárórendezvényre ezzel a felemelő érzéssel érkeztünk meg a Felvidékről.

TEVÉKENYSÉGEM KÉT SZERVEZETBEN

A Csemadok Bátkai Alapszervezete nevében, amelynek elnöke vagyok, januárban

egy irodalmi és képzőművészeti pályázatot hirdettünk meg *Pósa Lajos – 100* címmel, amelynek pályamunkáit júniusban értékeltük. A közel 120 pályázó gyönyörű rajzaiból és érdekes irodalmi alkotásaiból kiállítást rendeztünk.

Júliusban a rimaszombati járás pedagógusai háromnapos szepességi tanulmányútjának egyik aktív szervezője voltam, mivel április elején a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége Rimaszombati Területi Választmányának elnökévé választottak. A tanulmányút célja az ismeretek bővítésén és a feltöltődésen túl a közösség-építés volt.

Az SZMPSZ Jubileumi Emlékkonferenciája Pósa Lajos tiszteletére Rimaszombaton a kitűzött céljain túl egy kedves feladatot is felvállalt. Sebők Valériának köszönhetően megelevenítette a Pósa-asztalt, ahol helyet kapott „Dankó Pista”, „Feszty Árpád”, „Gárdonyi Géza”, „Bródy Sándor”, „Lányi Géza” és „Blaha Lujza”. Jómagam a szervezői teendőim mellett, Feszty Árpádné Jókai Róza szerepét öltöttem magamra. Ebédre természetesen Pósa kedvenc ételei készültek el, amelyekkel az édesanyja annak idején a budapesti vendégeket várta.⁵

LEKTORI MUNKÁM ÉS EGYÉB SZERVEZŐI TEVÉKENYSÉGEM

A kolléganőmmel egy országos projekt lektorai vagyunk, amely akkreditált képzést nyújt a pedagógusok számára. Ezen belül 120 szlovákiai magyar pedagógussal kerestük az iskola és a szülők együttműködésének új lehetőségeit. Ilyen például a Bátkai Alapiskola beiratkozási programja, amely főleg azon gyerekek adaptációját segíti,

⁵ www.televizio.sk/2014/11/posa-lajos-jubileumi-emlekkonferencia-megelevenedik-a-posa-asztal/posa-asztal/

akik nem járnak óvodába. Januárban tájékoztattuk a szülőket a program adta lehetőségekről, és megszerveztük a nyitott napot. Ekkor a szülők a leendő elsősökkel beku-

kanthatnak egy-egy tanórára, megtekinthetik a hat pavilonból álló iskolánk szinte minden helyiségét: a tantermeket, a tornatermet, az étkezőt, a könyvtárat, az informatikai termeket. Megismerhetik az iskolában dolgozó felnőtteket. Amennyiben sikerül kiépíteni a bizalmat, könnyebbé válhat a szeptemberi iskolakezdés. A programot 8 évvel ezelőtt dolgoztuk ki, és minden évben tökéletesítjük. Ebben a tanévben kidolgoztuk az ötödikesek adaptációját segítő programunkat is, amelytől sokat várunk.

Áprilisban bibliaismereti versenyen vett részt négy általam felkészített hittanos

dinamikus, termékeny, identitástudatot megerősítő, újabb perspektívákat nyitó év volt

Gömörhorkán, és megkezdtem a nyári napközis tábor szervezését, amelyet július első hetében a jókai Emmaus Evangelizációs Közösség munkatársaival valósítottunk meg.

Szeptemberben az új tanévet igazgatóhelyettesként kezdtem.

Az iskolánkat egy festőién szép, fákkal teli park veszi körül. A helyi adottságokat kihasználva a

Szlovákiai Református Keresztyén Egyház itt szervezte meg a reformátusok világtalálkozójának egyik kiegészítő rendezvényét, a családi napot, amelynek közel 1000 résztvevője volt. Presbiterként is örömmel vettem ki részemet a szolgálatból.

Összességében véve az elmúlt év számomra egy nagyon dinamikus, termékeny, identitástudatot megerősítő, újabb perspektívákat nyitó év volt. Mivel a 2014-es év az



Pósa Lajos-nap az iskola tornatermében



A Pósa Lajos-rajzpályázat kiállítása



A Pósa Lajos-pályázat egyik résztvevője az oklevelet veszi át

értékek felkutatásával telt, úgy képzem, a 2015-ös év az érték közvetítéséről szól majd. Szeretnék kidolgozni egy prezi-bemutatót az emlékévről, és nagyon foglalkoztat Csíkszentmihályi Mihály flow-elmélete is, valamint tanulságai hasznosítása az iskolában, az oktató-nevelő munkában.

Napjainkban az információ beszerzése, a tudás, annak megfelelő alkalmazása létkérdés. A tudatlanság halálos vesz. Fontos, hogy a gyerekek szívesen járjanak iskolába, lelkesen tanuljanak, és használható tudásra tegyenek szert. Erre törekszem kollégáimmal együtt minden tanórán.

Hit és munka

*Mi köti együvé
A földdel az eget?
Egy híd: az imádság,
Mely Istenhez vezet.*

*Nézd a kis méhecskét,
A tél sem aggasztja –
Mindenkit eltarthat
A maga szorgalma.*



A Kacor király előadása Rimaszombaton a Tompa Mihály Országos Szavalóversenyen

KOZMA TAMÁS

Mi lesz velük?

Kisvárosok és középiskoláik

A k.-i középiskolában nem indul gimnáziumi osztály. Nem volt ugyanis elég jelentkezőjük. Akik jelentkeztek – hatan vagy nyolcan –, azok nem voltak elegen ahhoz, hogy gimnáziumi osztályt indíthasson az iskola; nem szólva arról, hogy mennyire lettek volna alkalmasak gimnáziumi képzésre. A város közvéleménye – értve rajta elsősorban az önkormányzati képviselőket – fölhördült. Hiszen az iskolát 1953-ban, felsőbb utasításra és segítséggel alapították, és azóta a gimnáziumi képzés folyamatos. Nemcsak az önkormányzati képviselők – beleértve a polgármestert – jártak oda, hanem a k.-i értelmiség és a helyi középosztály meghatározó része is.

De az iskola végzettségével nem csak K.-ban találkozhatunk. Alumnusainak köre jóval tágabb: megtalálhatók Budapesttől Szegedig sokféle, sokféle pozícióban. Van köztük főmérnök, egyetemi tanár, kormánytisztviselő.

AMIKOR KEVÉS A JELENTKEZŐ

Az önkormányzati ülésen, amelyen ezt a rossz hírt a polgármester bejelentette (írás van róla), először a találgatás, a gyanúsítgatás és az egymásra mutogatás kezdődött meg. Egyesek egymást hibáztatták, mások a polgármestert. Volt, aki egészen a rendszerváltozásig elment, mert ott kezdődtek a

bajok (azaz K. mint város egész lejtmenete). Amikor belefáradtak az egymásra és a körülményekre mutogatásba, kikötöttek ott, hogy igazából az igazgató a hibás. Miért nem szólt idejében? Miért hagyta magára az iskolát? Miért nem aktivizálta tanártársait vagy a szülőket? A helyi vállalkozókat? A múzeumot? A plébániát? A vádaskodás kellős közepén megjelent a meghívott igazgató, és – a jegyzőkönyv szerint – keserű fölszólalásában ezt mondta: „De hát ti kértetek föl, ti bíztatok meg!”

Ami néhány évvel azelőtt történt, és igaz is volt. Abban az időben, amikor a települési (városi) önkormányzatokon di-

összevonták a bölcsődét
a szakképzővel
és a múzeumot
az iskolákkal és óvodákkal

vatszerűen söpört végig az oktatási és kulturális intézmények összevonása. K.-ban – akárcsak más helyütt – összevonták a bölcsődét a szakképzővel és a múzeumot az iskolákkal és óvodákkal

(aminek a múzeum például még örült is: lett résztvevője a múzeumpedagógiának). Az iskolaigazgatók kevésbé örültek; annál kevésbé, minél rangosabbnak tartották az iskolájukat. Legkevesbé azok a középiskolai igazgatók örültek, akiknek gimnáziumot és szakképzést kellett együtt vezetniük. Vagy nem értettek a szakképzéshez, sőt esetleg le is nézték; vagy pedig a középiskolai képzéshez nem értettek, és féltek is tőle.

K.-ban ez az utóbbi történt. Más vállalkozó nem lévén, a szakképző igazgatója lett az összevont középfokú intézmény

vezetője. A keze alatt részben szakképzés folyt („No, de milyen? Bezzeg a traktoros-képzés megbukott! Kinek kell ma már ennyi kőműves, növénytermesztő?”), részben gimnáziumi képzés. Abba meg már messze nem a legjobbak jártak, mint K. fénykorában egykor (azaz a Kádár-korszakban). Hisz a jobbak elvándoroltak, vagy hagyományosan Sz.-re, vagy egyenesen a megyeszékhelyre. Vagy legtöbbször egyszerűen a szomszédos T. középiskolájába. S nem csak a diákok – lassan már a tanárok is.

Az igazgató kétségbeesett kitörése után csillapodott az önkormányzati hangulat. Megindult az ötletelés, hogy mit lehetne és mit is kellene tenni. A legelrugaszkodottabb ötletekkel a K.-ból elszármazott értelmiségiek hozakodtak elő: lehetne latin tagozatot (specializációt) indítani, hiszen szükség van latinul tudó levéltárosokra... Vagy idegen nyelvi tagozatot. A helyi lelkész, aki egyházi óvodát működtet, szeretne volna a pedagógiai fakultációt, amiből perspektívában óvodapedagógus is kinőhet. Legjózanabb még a polgármester volt, mert ő nemcsak sporttagozatot javasolt, hanem mindjárt területet is ajánlott az iskola közelében gyakorlótérnek. Utólag, amikor mindezt elmesélte, még racionálisabb és még őszintébb volt. „Kellene még hat-nyolc gyerek, aki ide akar jönni gimnáziumba” – sóhajtozott. (Azzal a létszámmal már lehetett volna indítani gimnáziumi tagozatot.) – „Miért nem megyünk ide (sorolta)? Vagy oda? Esetleg meggyőzni őket, hogy jöjjenek?” Persze, nem mentek. Ő se. Bár, becsületére legyen mondva, még mindig ő tette a legtöbbet.

„kellene még hat-nyolc gyerek, aki ide akar jönni gimnáziumba”

ha a középiskola netán megszűnne – a gimnáziumi képzés szinte biztosan megszűnik –, K. végzete, mint annyi más, hasonló méretű városé, beteljesedne

Mire a megyei KLIK – vagyis az a tanterületi igazgató, aki a szakképzés fenntartásával volt megbízva a megyében – kiérkezett (a helyi tévé is közvetítette), addigra pathelyzet alakult ki.

Utólag ő is csak morfondírozott: „Legalább egy rendes szakközépiskolai képzést megszervezhetek volna. Hisz ott vannak a középiskolai tanárok...”

De már nem voltak ott. Egyre többen érkeztek át a szomszéd középiskolába, egykori és reménybeli k-i tanítványaikkal együtt.

HA NINCS KÖZÉPISKOLA

Ha a középiskola netán megszűnne – a gimnáziumi képzés szinte biztosan megszűnik –, K. végzete, mint annyi más, hasonló méretű városé, beteljesedne. K. nem lehet meg középiskola nélkül, mint ahogy A, B, C városok sem (ne is mondjuk föl végig az ábécét). A k.-i középiskolának hosszú és tanulságos története van – A-nak, B-nek, C-nek is ilyen a története –, amelyben, mint cseppben a tenger, a mindenkori történelem tükröződik. Természetesen K.-nak sem volt gimnáziuma, sőt nem is akart gimnáziumot. Nagyon is elégedett volt a polgári iskolájával (Józsa, 1997), amelynek századik évfordulójáról nemrég emlékeztek meg. A háború vége (1945)

rengeteg társadalmi energiát szabadított föl, amelyből „munkás hatalomátvételre” is futotta az államosítás és kuláküldözés mellett. Az akkori, helyi oktatáspolitikai új prioritása valamilyen felső középfokú

képzés lett, leginkább az óvónőképzés. Ezt a kérelmet adták be – egy gimnázium alapítására nyertek azonban engedélyt. Még tanáraik sem voltak – az egykori polgári iskolai tanárokat léptették elő gimnáziumi tanárrá –, de aztán a k.-i gimnázium megtelt diákokkal. Ami így-úgy, de biztosította K. térségi vezető szerepét a Kádár-rendszer végéig.

Egyes oktatáspolitikusok – távol a tereptől, közelebb a szakpolitika centrumához – még örülhetnek is K. és középiskolája történetének. Mondhatják például, hogy

- úgyis kevés a gyerek,
- tanuljanak csak a tehetségesek,
- úgyis sorvadnak a vidéki települések,
- győzzön a jobbik (ezt ugyan ma már nem mondják, de egy évtizeddel ezelőtt még nagyon is mondták).

S nemcsak gondolják és mondják, hanem teszik is. Vagy legalábbis úgy látszik, mintha tennék (ami sokszor még rosszabb). Ezzel K. és iskolája mára olyan örvénybe került, hogy helyben nincs, aki kihúzza belőle.

Pedig K.-nak, még egykori fénykorából, sok mindene van. Vannak energikus vállalkozói, olyanok, akik visszavásárolták a szüleik államosított vállalatát, megvették a szomszédét is, és most egész országrészre nyúló szolgáltatást üzemeltetnek. Vannak megyei szinten neves kulturális intézményeik, amelyek részben épp K. százéves parasztpolgári hagyományait őrzik mindmáig. Van ambiciózus lelkésze, aki szinte maga vállalja föl a munkanélküliség elleni küzdelmet (szociális szövetkezet) a városban. S mint említettük, vannak – nagyon is vannak – középiskolájának alumnusai, hűséges öregdiákjai. (Még médiája és újszerű infrastruktúrája is van.) Ez az a háló, amely pótolhatná azokat a hiányokat, amelyeket a vidéki lét okoz, különösen új ismeretek, innovációk, kapcsolatok és kijárások tekintetében.

Mégis, mindez valahogy nem elég, ha nincsen iskola. K.-ban (A-ban, B-ben, C-ben stb.) a realitás ma még nem az, amit a szakirodalomban olvashatunk: a tanuló város, a tanuló régió (lásd például: *Benke*, 2014; *Juhász*, 2014). A realitás sokkal inkább az, hogy akadozik az internet, és nincs egy hely (hacsak a neves cukrászda nem az), ahol a „civil társadalom” leülhetne megszervezni önmagát. Ezek remek elképzelések, de főként csak a városi imázs építésére volnának alkalmasak. A tanulás, képzés és közélet szervezésének középpontjában K.-ban és a hasonlóknál – gyakorlatilag vidéken mindenütt – ma és még sokáig az iskola áll. Politikusoknak és hivatalnokoknak, finanszírozóknak és beruházóknak (magabiztosoknak) üzenjük: ahol nincs iskola, nincs sem információ, sem munkavállalás, sem kiképződés, sem nyelvtudás, sem semmi olyan, amire korszerű vidéki társadalmat építeni lehetne. Hanem csak elvándorlás, sorvadás, elmaradottság és nyomor.

Ezt nem politikai indítatásból mondjuk, sokkal inkább valóságismeretből és realitásérzékből. Nem tagadjuk: féltjük a k-i iskolát (mint ahogy féltjük, féltünk kell A-ban, B-ben, C-ben is). Nem csak pedagógusi hevíletből féltjük, mint kinek-kinek egykori, jelenlegi, jövőbeni munkahelyét, vagy éppen hivatásának színhelyét. Mint állampolgárok (is) féltjük; mint felelős polgárok, akik gondolkodnak, s ha fölismernek valamit, szeretnék megosztani mindazokkal, akiket illet. Helyi vagy országos politikacsinálókkal, akár szeretik a véleményünket, akár nem. Az egykori magyar kisebbségi lét jelszava volt „a tempelomot s az iskolát” (*Reményik*, 1925). Hasonló elszántsággal igyekszünk rámutatni arra, hogy iskola nélkül nincs társadalmi és gazdasági élet. Sem K.-ban, sem másutt Magyarországon.

A KISVÁROSI ISKOLÁK SZEREPEI

A rendszerváltozás hajnalán fogvacogva fiyeltük, mi lesz, ha a polgármesterek – zömmel egykori tanácselnökök –, a „jegyzők” (jaj, de keservesen szokták meg sokan ezt a régi-új nevet) és a többi „helyi hatalmasság” kaparintják meg az iskolát. Nem csak mi vacogtunk – az új keletű „helyi hatalmasságok” is, nem tudván, mit kezdjenek az iskolával. Az élet váratlan fordulatot vett azonban. Kiderült, hogy a helyi önkormányzatok jó gazdák; de legalábbis olyanok, akik fontosnak tartják az iskolát. Talán nem gondolkodtak elég emelkedetten, nem emlegettek „tudásalapú társadalmat”, meg „innovációs gazdaságot”. De akármit gondoltak is, azt azért fölismerték, hogy ha az iskola bezár, a településük is meghal (vagy legalábbis haldokolni kezd).

Az elmúlt két évtizedben nem várt és nem is tervezett irányt vettek a szóban forgó iskolák. Ahhoz, hogy létüket székhely településükön megőrizték és stabilizálják, kitalálták azt, amit az 1960-as évek társadalmi reformerei Nyugat- és Észak-Európában már egyszer kitaláltak: a *komprehenzív* (általános, közös) középiskolát. Egy komprehenzív iskolában – az eredeti elgondolások szerint – „egy fedél alatt” tanul leendő munkás, vállalkozó, értelmiségi, hogy szokja egymás jelenlétét, kultúráját, szokásait (Kozma, 1987). De főleg, mert nincs egyéb lehetőség. A település, legyen falu vagy kisváros, csak akkor tud lakosainak megközelítően városi szolgáltatásokat biztosítani, ha nem specializálja az intézményeit – egynél vagy néhánynál úgyis alig van több helyben –, hanem a helyi-regionális igényeket igyekszik elsősorban kielégíteni.

a helyi önkormányzatok jó gazdák; de legalábbis olyanok, akik fontosnak tartják az iskolát

Láttuk ezeket az iskolákat. A közösségi tereket – folyosók, étkezők, sportpálya, klub, könyvtár – közösen használták a fiatalok; tanulásra, képzésre, gyakorlatra váltak csak külön. Nálunk az általános művelődési központok utánozták ezt a társadalmi és oktatási kísérletet, kevés sikerrel. Az integrált művelődési intézmények azonban sikeresebbek voltak. Különösen, ha megtalálták igazi célközönségüket: egy (helyi, regionális) középosztályt, amely véleményeiben és ítéleteiben igen eltérő lehet, de értekeiben és érdeklődéseiben mégis hasonló (Forray és Kozma, 2011, 10. skk.).

Ami nálunk a rendszerváltozás óta az iskolában kialakult, ha nem is tekinthető az 1960-70-es évek komprehenzív oktatásának, de sok szempontból hasonló hozzá. Ha valaki néhány évtizedre visszatekintve végigkíséri egy-egy középiskola átalakulását, maga is megfigyelheti a tényeket. A vidéki térségek (közép)

iskoláinak zöme egyfajta komprehenzív középiskola, hazai kiadásban persze. Vagyis nincsenek (nem föltétlenül vannak) átriumos épületek, sportcsarnokok és menzák, amelyeket meg lehetne nyitni az iskolán kívüli közönségnek. De mindenképpen vannak általános és szakképzések egy szervezetben, nem egyszer egy fedél alatt. S főképpen vannak közös tantestületek, amelyek közös pedagógiai kultúrát örököltek meg, hordoznak tovább, és sugároznak szét.

Nem azért, mert ők is olvasták a szakirodalmat (sem idejük, sem energiájuk nem volna rá – de nem is föltétlenül ez a dolguk). Hanem egyszerű, hogy úgy mondjuk, közösségi kényszerből. Azaz, hogy meg tudjanak felelni egy-egy önkormányzat szorító gondjainak: a pénzhányagnak, a csökkenő gyereklétszámnak, a

növekvő képzési (általános és szakképzési) követelményeknek, valamint az egyre öntudatosabb helyi társadalomnak. Vagyis szülőknek, nagyszülőknek, meg a szűkebb-tágabb rokonságnak.

K. is erre példa, ha rossz példa is. (T., mondjuk, jobb példa volna, mert ott helyben adták össze a pénzt, és szinte kalákában fejlesztették az iskolájukat, hogy már közvetlenül a háború után gimnázium lehessen belőle, vö. *Ferenczi*,

1997) K. iskolája ugyanúgy beépült a helyi társadalomba, mint akármely más nyugat- vagy észak-európai „komprehenzív” iskola. Aminek az üzenete most nem a pedagógiája (az is lehetne), hanem a település- és térségmegtartó szerepe.

Azok a középiskolák, amelyek ma A-ban, B-ben, C-ben stb. üzemelnek, nagyon sokféle helyi igényt elégítenek ki. Lehet, hogy központi oktatáspolitikai célkitűzéseket nem, vagy csak esetlegesen, de a helyi igényeket, bizony, nagyon is. Különben már nem léteznének – bezártak volna, ahogy K. példáján is látható. Hiszen iskola nincsen a település – az ott lakók, az azokat irányítók – akarata nélkül. Mint ahogy település és az azt alkotó lokális társadalom sincs az iskola, mint a helyi közélet nélkülözhetetlen, bár néha nem eléggé nyilvánvaló központja nélkül.

ÖNKORMÁNYZATI VAGY ÁLLAMI ISKOLA

Az önkormányzatiság szép álma, amely súlyos konfliktusok árán bár, de valameddig valóságosnak tűnt, kifakult, elillant. Talán a pénz, talán a politikai szándék, talán a szakmaiság volt már kevés hozzá. Ez továb-

bi elfogulatlan elemzést igényelne, ha a politikai indulatok lecsöndesednek. Az állami fönntartás – hibákkal együtt (amelyek, szerencsére, javíthatók, részben javították is őket) – végül is garancia lehet egy józa-

nabb, kiegyensúlyozott és hosszú távú iskola- és településpolitikára. Elejét veheti mindannak, amitől a rendszerváltozás hajnalán „fogvacogva” féltünk: a helyi kijárásoknak, összeshívásoknak, színvonalcsökkenéseknek és,

mondjuk ki bátran, pedagógiai korrupcióknak. Jó dolog a helyi hatalmasságokkal szemben helyben maradván is minisztériumi kinevezettnek lenni. Szabadságot adhat, különösen azoknak, akiket azok a bizonyos „helyi hatalmasságok” kihasználni és megfélemlíteni igyekeztek.

Ez a dilemma – hogy tudniillik jobb-e a helyi társadalomba való beletartozás, vagy biztonságosabb a központi fölhatalmazás (pl. kinevezés) – nem új keletű nálunk; kérdezzük csak meg Jókai *Ráby Mátyását* vagy Móricz *Rokonokjának* hőseit. A szakképzés „állami kézbe” vételével, azaz a gazdasági tárcához való sorolásával (visszasorolásával) olyan dilemma keletkezhet, amelyre a tervezők és szakértők nyilván nem figyeltek föl. A dilemma ezeknek a hazai „kiadású” közös középiskoláknak a sorsa, amelyek, amint a k.-i példa is mutatja, meghatározhatják egy-egy település, sőt egy-egy térség sorsát. Mi lesz velük?

És egyáltalán: mi lesz azoknak az intézményeknek a sorsa, amelyek nem indíthatnak gimnáziumi képzést, mert nincs két tanulócsoporthoz való diákjuk? Nem azért, mert elvándoroltak, hanem azért, mert nincsenek annyian. Mi lesz a sorsuk azoknak az iskoláknak, amelyekben csak szakképzés marad? Minden kutatás és minden szakértő arra figyelmeztet – ha nemzetközi

jó dolog a helyi hatalmasságokkal szemben helyben maradván is minisztériumi kinevezettnek lenni

példákból még nem tudnánk –, hogy az iskolába járók aránya egyre növekszik, hogy a társadalom egyre nagyobb része igényli fiai-leányai mind hosszabb idejű és mind magasabb fokú iskolázását, és hogy a gazdaság, legalábbis húzóágazataiban, mind általánosabb műveltségű, mind rugalmasabban betanítható munkásokat igényel (Polónyi, 2014). Az egykori komprehenzív iskoláknak – ott messze, Nyugaton –, mindig is előírásuk volt egy-egy általánosan képző program indítása a helyi-regionális igények szerinti szerveződő szakképzések mellett. Ha középiskolák voltak, akkor középiskolai záróvizsgára kellett, hogy fölkészítsenek; ha főiskolák, akkor főiskolai diplomára vagy egyetemi továbbtanulásra. Mi ma is azt gondoljuk, hogy valamire való vidéki középiskolában folytania kell érettségire való fölkészülésnek; amint hogy az ún. közösségi főiskolákon (oktatási központokban) lennie kell legalább egy akkreditált képzésnek (alapképzésnek vagy mesterképzésnek).

Az „elitképzés” – ma gyakran emlegett jelszó – vagy a specializáció látszólag célravezető egy központi oktatásirányítás szempontjából. Ez azonban csak látszat. A specializálás az oktatásban hasonló hatású, mint a szegregáció. Az esélyét szünteti meg annak, hogy a (közép) iskola körül kialakuljon és megerősödjék egy lokális társadalom, egy helyi középosztály. Sem kutatóként, sem polgárként nem mehetünk el szó nélkül az oktatásirányítás szándéka mellett.

a specializálódás az oktatásban hasonló hatású, mint a szegregáció

a véleményközösséghez nemcsak civil kurázi kell, hanem tiszta szándék és jó lelkiismeret is

HOGYAN TOVÁBB?

A rokonszenves tankerületi igazgató, akivel a k.-i középiskola kilátásáról beszélgettünk, így fogalmazott: „Van negyvenhét iskolám (mutatta a megye térképét) –, mintha negyvenhét gyereke lennék.” Pedagógusként is, szülőként is tudhatjuk, hogy mind más és más. Más a története, mások benne és körülötte az emberek – mint ahogy más a működtetője, a tűrőképessége és a kilátása is. Nehéz generális megoldást találni, valamennyire egyaránt érvényeset.

Ám ha elég sokáig nézzük őket, vagy ha elég régóta ismerjük egyiket-másikat, a közös vonások mindinkább kiütözköznek, ami talán segít a megoldások együttes keresésében. Ilyen megoldásoknak persze sem a pedagógus, sem a kutató egyedül nincs a birtokában – még a pedagógusok vagy a kutató-szakértők közössége sincs. Közösen mégis juthatunk valamire.

Először is kell a civil kurázi, hogy ki merjük mondani, ami nem tetszik (s persze azt is, ami tetszik, bár ehhez kevesebb bá-

torság is elegendő). Nem nagy ügy, mondhatná bárki; az IKT korában élünk. Most azonban inkább egyfajta véleményközösségre, annak szervezésére gondolunk.

S hadd írjuk le: a véleményközösséghez nemcsak civil kurázi kell, hanem tiszta szándék és jó lelkiismeret is. A véleményközösség akkor hatásos, ha nem kell rejtegetnie a szándékait. Azaz, ha az egész közösség, nem pedig parciális érdekhordozók nevében szól.

Másodsor, kellene a horizontális együttműködés azok között, akik településük, térségük jövőjét féltik, gondjait hordozzák. Konkrétabban: az iskolát, a múzeumot, a közösségi házat, a plébániát-parókiát, a helyi médiát megtartani és éltetni akarók között. Ez látszólag evidencia – a megvalósítása nehéz. A fent említett véleményközösség azonban el tudja fogadtatni az álláspontját azokkal, még ha részlegesen is, akik rajta kívül és a feje fölött az állítólagos döntéseket hozták-hozzák. A politika, az oktatáspolitikai, mind helyi, mind országos szinten sokszereplős játszma, ha nem mindig látszik is annak. Ez elég általánosan hangzik, pedig teljesen nyilvánvaló. Ha a tanár otthagya

az iskolát, ha a gyerek nem jár többé oda, akkor hiába minden központi intézkedés. Ha azonban a helyi szereplők véleményközösségre képesek jutni, akkor nagy lépést tettek afelé, hogy a saját sorsukat befolyásolhassák.

Végül, de nem utolsósorban, kellene a „helyi hősök”. A szakirodalomban „kulcs-embereknek” vagy „váltózásmenedzsereknek” is szokták nevezni őket (Örsi, 2002; Nemes és Varga, 2014). Ők veszik föl a telefont, szólnak a mentőnek, állítják le az autót baleset láttán, fogják meg elsőnek a csellengő gyerek kezét. Űgy is mondhatnánk, hogy „helyi kezdeményezők”. Rajtuk múlik, rajtuk is múlik.

IRODALOM

Benke Magdolna ed (2014, szerk.): Learning Regions. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 4. 3. sz. Letöltés: herj.lib.unideb.hu/archivum

Ferenczi György (1997, szerk.): *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve*. Damjanich Múzeum, Szolnok.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest.

Józsa László (1997): *A kunszentmártoni nagy iskola története*. Helytörténeti Múzeum, Kunszentmárton.

Juhász Erika ed (2014, szerk.): *Tanuló régiók, tanuló közösségek*. CHERD, Debrecen.

Kozma Tamás (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nemes Gusztáv és Varga Ágnes (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről. *EDUCATIO* 23. 4. sz. 384-393.

Örsi Julianna (2002, szerk.): *Kulcs emberek*. Kulturális Egyesület, Túrkeve.

Polónyi István (2014, szerk.): Felsőoktatási expanzió. *EDUCATIO* 23. 2.

Reményik Sándor (1925): *Templom és iskola*. Letöltés: <http://fox.klte.hu/~keresofi/versek/remenyik.html>

JENEY LAJOS 1933–2014

Tihanyi Judit: Jeney Lajos emlékezete



Jeney Lajos DLA (Doctor of Liberal Arts), építész mérnök, tavaly, életének 82-ik évében elhagyott bennünket.

Több nagy tervezőirodában vezető beosztásban dolgozott, számos épületet tervezett. Tagja volt az UIA (az Építészek Nemzetközi Szövetsége) Nevelési és Művelődési Létesítmények Bizottságának; vezetője a MÉSZ (Magyar Építőművészek Szövetsége) Nevelési és Művelődési Létesítmények Bizottságának; tagja a MÉSZ vezetőségének; Mezőhegyes, Hajdúnánás és Medgyesegyháza főépítésze; a szigligeti Táj- és Településvédő Kör elnöke; az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola tanára; az MPT ÁMK-szakosztály tiszteletbeli elnöke volt. Nevéhez fűződik hazánkban az általános nevelési-művelődési központok kulturális, pedagógiai és építészeti prog-

ramjának kidolgozása, elterjesztése, több konkrét létesítmény megtervezése.

Mára már legenda, hogy 1965-66-ban egy UNESCO ösztöndíj tette lehetővé három magyar építész számára a fejlett nyugati világ iskoláinak megismerését. Kiss István és Szrogh György mellett, akik az angolszász területre kaptak kiküldetést, Jeney Lajos tanulmányozhatta az NSZK,¹ Hollandia, Svédország, Finnország és Svájc iskolaépítészetét és a bennük működő pedagógiai programokat. Ez volt az a kataritikus élmény, amely meghatározta egész életútját, munkásságát. Hivatásának érezte, hogy a külföldön látottakat honosítsa Magyarországon.

Mit látott ezekben az iskolákban? Nem oktatást, hanem nevelést. Nem fegyelmezést, sanyargatást, hanem a gyerekek egyéni képességeit, érdeklődését, tudásszintjét figyelembe vevő tananyag alkalmazását. Önálló gondolkodásra, döntéshozásra ösztönző nevelést. Csoportmunkában együttműködési készség kialakítását. Művészetekkel való foglalkozást. A kiegyensúlyozott, egészséges életmód biztosításához szükséges sportolást. A lakóközret minden korosztályának bevonását a továbbképzésbe, a kulturális, szabadidős és sportprogramokba. Olyan integrált és tömbösített intézmények működtetését, ahol az egyes funkcionális egységek egymást szellemileg erősítik, s egyúttal sokkal gazdaságosab-

¹ Német Szövetségi Köztársaság, Németország nyugati fele a 2. világháborútól az újraegyesítésig, 1990-ig.

ban üzemeltethetők, mint a szétszórt, külön funkcióval rendelkező intézmények, épületek. A családok minden tagja egyidejűleg igénybe tudja venni a különböző szolgáltatásokat, mert a rendelkezésre álló terek többféle használatra is alkalmasak. A különböző korosztályok együtt töltött idejéből, közös aktivitásából származó kölcsönös épülés lehetőségét.

Ez az integrált funkció azonban nem volt megvalósítható az általunk megszokott hosszfalas, folyosóról nyíló egyen-tantermek sorából álló, poroszos katonai szellemiséget sugárzó iskoláinkban. Olyan építészeti megoldásokra volt szükség, melyek mindezeknek a bonyolult funkcióknak teret tudnak adni, tudják követni az igények változását, erkölcsileg nem avulnak el.

1966-ban, hazatérve a tanulmányutakról, mindhárman beszámoltól készítettek a látottakról, javasolva hazai megvalósításukat. A két érintett főhatóság, a Művelődésügyi Minisztérium és az Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium félszívvel fogadta a javaslatot, ózdkodott az innovációtól. Sikertelen azonban elérni, hogy létrehozzanak egy kutatócsoportot Jeney Lajos vezetésével, ahol „egy asztal körül ült” a pedagógus, a népművelő, a szociológus, az orvos, a minisztérium képviselője, a településrendező és az építész.

Több kötetet tesznek ki az elemzések, melyeknek alapján a munkát el lehetett volna kezdeni. Az illetékesek azonban nem léptek. Ekkor indult a „hittérítő munka” – ahogyan ezt ő nevezte. Elkezdődött az országjárás, a felvilágosítás, amihez csatlakozott Vaikó Éva, Vankó Ildikó és Vészi János, később mások is (most csak azokat említve, akik már nincsenek az élők sorában).

Amerre csak járt, mindenütt felkavarta az állóvizet. Ezzel természetesen sok ellenzőre és sok barátta talált. Az ÁMK-intézmények megvalósítása érdekében

sokan csatlakoztak hozzá. Ezeknek létrehozása azokon a helyeken sikerült, ahol a helyi vezetők, akkoriban már nem ritka lokálpatrióta tanácselnökök – később belőlük lett a független polgármesterek legjava – felvállalták ezt a tervet, a küzdelmet a megvalósításért.

Általános művelődési központ már meglévő épületben nagyjából 300, új épületben pedig 20-30 létesült. Ez a „hős-eposz”, sok kis és nagy csatával, jól ismert a hazai innováció szakirodalmá révén.

Jeney Lajos mindeközben részt vett két ENSZ-tanulmányúton, Svédországban és Angliában. Sok írása jelent meg magyarul és angolul. Több hazai és nemzetközi iskolaépítési szemináriumot, konferenciát szervezett, ragyogó előadó volt, több mint 500 előadást tartott, hazánkon kívül Ausztriában, Bulgáriában, Csehszlovákiában, Görögországban, Indiában, Kubában, Németországban, Portugáliában, Svédországban, a Szovjetunióban és az USA-ban.

Elsőrangú feladat volt számára a körültekintő, alapos tervezési munka: a meglévő adottságok és igények számbavétele, a telepítés, az ütemezhető megvalósítás, a pedagógiai modell, az építészeti szerkezet és forma, a környezetbe illesztés, a gépészeti és megvilágítási megoldások, bútorok, burkolatok, információs rendszer, taneszközök.

Figyelemmel kísérte a létrejött intézményeket, tanácsaival, kapcsolataival segítette működésüket.

1995-ben az országos tornaterem-építési program tragikus végeredményét felülvizsgáló bizottság vezetője volt. Majd 40 magára hagyott, hátrányos helyzetű település közintézmény-fejlesztési tervének folyamatos készítője, a kistelepülések támogatója. Végig gondolni is sok, hogy mi mindennel foglalkozott, méghozzá a legmagasabb színvonalon, szívvel-lélekkel, teljes erőbedobással.

Elismerései, melyekre az egykori biharnagybajomi parasztfiú, a jeles református kollégista diák mindig büszke volt: Gyermekekért-díj, Ybl Miklós-díj, Munka Érdemrend, Biharnagybajom Község és Kecel Város Díszpolgára, „Habitat1993” ENSZ Emlékérem, Főépítési Életmű Díj.

Élete kemény harcokkal telt. Pihenés-képpen Szigligeten szőlőt művelt, gyere-

keivel, unokáival foglalkozott. Családjá mindig támogatta, szellemileg, érzelmileg, erkölcsileg. Betegséggel küzdve, de mégis méltósággal ment el, hiszen élethivatását teljesítette. Mi volt a titka a sok küzdelemmel, buktatóval járó, sikeres életútnak? A hitelesség. Jeney Lajos hiteles ember volt. Mesterünk.

Eszik Zoltán: Személyes emlék az iskolaépítésről

Jeney Lajossal illusztris társaságban találkoztam először. Amikor megkaptam a felkérést, hogy legyek Szegeden a város újonnan épített klubkönyvtárának az igazgatója, talán 21 éves lehettem. Ez az intézmény Petőfi-telepen, egy iskola kertjének a végében kapott helyet. Nyár volt, és Szegeden a Közművelődési Nyári Egyetemen Vészi János az „Alfákról” tartott előadást.²

Vidéki kezdő népművelőként nem tudom, honnan vettem a bátorságot, hogy odamenjek hozzá az előadása után, és elhívjam a nagytekintélyű előadót leendő – akkor még üres, bútorozatlan – munkahelyemre, de megtettem. Vészi János eljött, és magával hívta hozzám Jeney Lajost is.

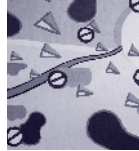
Az építész pillanatok alatt felfedezte az új épület műszaki és funkcionális hibáit, és nyakon öntött egy sor épületüzemeltetéssel összefüggő gyakorlati tanáccsal, javaslattal.

E meleg nyári naptól fogva János és Lajos mint két védangyal kísért szakmai pályámon végig.

Lajos hitte, ha kőbe, vasba, funkcionális térszerkezetbe tudjuk önteni az emberek közötti együttműködésről, a tanulásról, az értékekről vallott nézeteinket, az emberalkotta tér támogatja, védi és megőrzi az őt létrehozó kultúrát. Ebben a szemléletben jó volt belehelyezkedni, lehetett tervezni, modellezni. Amikor belevágtam egy „mamutiskola” „humanizálásába” Debrecenben, Lajos lélekben és személyesen is ott volt minden sarkon. Amikor megpróbáltam kínjainkat, keserveinket tudományos értelmezéssel önmagukon túlmutató üzenetökké formálni, ebben is mindenki másnál következetesebben állt ki mellettem.

A tanulás becsülete az oktatás mindenhatósága helyett, a felelősség-megosztás és elszámoltathatóság, mint szakmai kultúra továbbra is ott állnak, mint elvámolandó értékek az országhatárnál; az 1989-es Pán-európai Piknik az oktatásban, a kultúrában és a jóléti szolgáltatásokban még várta magára...

² Az „alfá-modell” Vészi János elnevezése a „többfunkciójú, komplex nevelési-művelődési intézményre”. (Vészi János: Alfa születik – A közoktatás és a közművelődés egysége. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.) Csoma Gyula: Búcsú Vészi Jánostól és az alfáktól is. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június.



HALÁSZ GÁBOR

Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt^{*}

I. A tohokui oktatási modell

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

2011-ben Japán északkeleti régióját, Tohokut szökőár, földrengés, és az atomerőmű sérülése következtében megnövekedett sugárzás sújtotta. Az OECD és a japán oktatási minisztérium kezdeményezésére egy évvel később nagyszabású projektbe kezdtek az érintett terület több iskolájában. A tanulmány a projekt országos koordinációjáért felelős Fukushimai Egyetem felkérésére készült, célja az innováció, az OTI-projekt pedagógiai, tantervi, iskolaszervezési sajátosságainak feltárása. A projekt megközelítése egyben egy sajátos oktatási változási modellt is jelent. Kedvező feltételeket teremtett a program számára az erősen kritikus közvélekedés a jelenlegi – a látszathoz képest kevésbé centralizált – oktatási rendszerről, a japán oktatás hagyományos elkötelezettsége az „életrealitásra nevelés” iránt, és a kormány új oktatáspolitikai stratégiája, mely összhangban állt a projekt céljaival. A modell kulcselemei a stratégiai kétértelműség, s ezen belül a módszertani és fogalmi eklektikusság, a koherens pedagógiai koncepció vállalt hiánya. Változatos implementációs módok alakultak ki benne, alulról fölfelé építkezett, nagy szabadságot kaptak benne a diákok. Az iskolai életnek csak peremterületeit célozta meg, a diákok és tanárok egyénenként voltak a résztvevői. Nem konkrét módszert implementált, hanem innovációs keretet hozott létre, melyben nyílt viták folytak, és lehetővé tették a helyi megközelítések érvényesülését. Mivel a mozgó célpont elvén alapult, sebezhető, de rugalmas volt, s bár néha nem volt következetesen irányítható, nem is sajátíthatta ki senki a vezetést. Regionális és szektorok közötti együttműködés jellemezte, összekapcsolta az iskolát a közvetlen és a nemzetközi környezettel (ez erős támogatást, egyben tudásmegosztó hálózat létrejöttét, a pedagógusok szakmai fejlődését is jelentette), s lehetséges, hogy a jövőben változáskezelési eljárás lesz belőle, melyet minden relatíve rugalmatlan oktatási rendszerben alkalmazni lehet.

Kulcsszavak: *változás, OECD, tohokui iskolaprojekt, innováció, változásmódel*

^{*} A tanulmányt az angol eredetiből Bozsik Viola fordította.

BEVEZETÉS

Az OECD és a tohokui iskolák projektje (az OTI-projekt) elindítása az OECD és a Japán Oktatási Minisztérium (MEXT) közös kezdeményezése volt 2011 márciusában, a tohokui régiót sújtó földrengést, cunamit és nukleáris katasztrófát követő OECD főigazgatói látogatás után. A projekttervet 2011 novemberében mutatták be nyilvánosan Japánban, a Nemzeti Oktatáspolitikai Kutatóintézet *A nagy kelet-japán földrengés és az iskola: innovációk az iskolavezetésben és az oktatási-nevelési munkában* címmel szervezett szemináriumán.¹ Azzal keresték meg a katasztrófa sújtotta régió három megyéjében a helyi oktatási hatóságokat, iskolákat és a helyi közösségek vezetőit, hogy válasszanak saját közösségükből olyan felnőtt vezetőket és diákokat, akik részt vennének a projektben. A cél az volt, hogy előkészítsék a 2014-ben Párizsban megrendezendő Tohoku Fesztivált, a tohokui régió vonzerejének és az újjáépítési folyamatok előrehaladásának bemutatására. Habár a projekt közvetlen célja a párizsi rendezvény megvalósítása volt, a szervezők sokkal ambiciózusabb terveket forgattak a fejükben: olyan jövődö vezetőket nevelni, akik kulcsszerepet játszhatnak a régió helyreállításának hosszú és komplex folyamatában. Úgy gondolták, az együttműködésen és projektpedagógián alapuló programban való részvétel során a diákok vezetői készségekre fognak szert tenni, és megerősödik a régió újjáépítése iránti elkötelezettségük.

olyan jövődö vezetőket nevelni, akik kulcsszerepet játszhatnak a régió helyreállításának hosszú és komplex folyamatában

Körülbelül száz tanulót válogattak be a projektbe, hetedikeseiktől tizenkettedikeseig, a három érintett megyéből: Iwatéből, Miyagiból és Fukushimaiból. Többségük eleve viselt valamilyen diákvezetői posztot, s a válogatást általában azok a tanárok végezték, akik elfogadták a felkérést a projekt felnőtt vezetői beosztására. A diákok 2012 márciusában találkoztak először, egy négynapos közös foglalkozáson. Ennek során kiválasztották, melyek lesznek a párizsi prezentáció témái, és a módszerekről is döntöttek. Kilenc helyi csoportot alakítottak ki a résztvevő településeken,² melyek „helyi iskolaként” működtek, találkozóikat többnyire hétvégeken szervezték, s közösen végezték feladataikat. Ezzel párhuzamosan négy tematikus csoportot is felállítottak, melyek szervezési feladatokat kaptak: feleltek (1) a párizsi bemutató előkészítéséért, (2) a belső és külső kommunikációért, (3) az egész folyamat dokumentálásáért és (4) a pénzügyért, illetve a kapcsolattartásért a közösségi és üzleti szereplőkkel. A két párhuzamos struktúra kis „mátrixszervezetként” működött, a vezetők mindkettőben szerepet kaptak. A projektet egyre nagyobb számban segítették külsős támogatók az üzleti szférából, a helyi közösségekből, a katasztrófa sújtotta övezeten kívüli iskolákból, kormányzati szervezetekből és a tudományos közélet szereplői közül.

Az OTI-projekt az oktatási innováció új modellje, mely jelenleg is a kialakulás folyamatában van, karakterét pedig több szempontból is fontos megérteni. Először is: egyre szélesebb az égetérés a tekintet-

¹ *Miho Taguma* (az OECD szakpolitikai elemző főmunkatársa) prezentációját lásd a http://www.nier.go.jp/06_jigyou/kyouiku_sympo_h23/21_siryuu.pdf honlapon.

² Ezek a települések: Adachi, Date, Iwaki, Kesennuma, Okuma, Onagawa, Otsuchi, Soma és Togura.

ben, hogy az innováció lett az egyik legfontosabb, ha nem a legfontosabb forrása a minőség javításának, és a legfőbb eszköze a fő oktatáspolitikai célkitűzések elérésének, illetve általában is a közszolgáltatási problémák megoldásának, melybe beletartozik az oktatás (Koch és mtsai, 2006; OECD, 2010). Másodsor, a közszolgáltatások minőségének javítása, beleértve az oktatást is, különösen nehéz feladat – jól ismerjük a változások, reformok közszolgáltatásokba történő bevezetésének, implementációjának nehézségeit (Würzburg, 2010). Éppen ezért sürgető feladat a változás, innováció természetének megértése ebben az ágazatban.

Ugyanilyen fontos, hogy új formáit alkossuk meg a kezdeményezésnek, az implementációnak és a változások kezelésének, hogy ezek az új formák csökkentsék a reformok kudarcba fulladásának kockázatát, és egyensúlyt

teremtsek egyfelől az adaptáció és a változtatás, másfelől a biztonság és stabilitás ellentmondó szükségletei között.

Az OTI-projekt nemcsak hogy új és eredeti oktatási változási modell, hanem figyelemreméltó kísérlet is, mely egy olyan oktatási rendszerben próbál változásokat előidézni, amelyet mozdulatlanak, túlszabályozottnak és a változásoknak ellenállóknak tartanak, legfontosabb intézményei

többségére pedig a szinte teljes kockázatkerülés és a meglévő struktúrák stabilitásához való erős ragaszkodás a jellemző (Schoppa, 1991; Sugimoto; 2010).³ Ez a jelenleg is alakulóban lévő kezdeményezés a hatékony változásmenedzsment új mintáját vezetheti be a centralizált és relatíve rugalmatlan oktatási rendszerekben. Ezért tarthat számot azok figyelmére, akik bármely országban is, de hasonló rendszerek teljesítményén szeretnének javítani.

Ez a tanulmány egy kéthetes japán tanulmányút eredménye, melyre 2013 augusztusában, a fukushimai egyetem (az

OTI-projekt hivatalos országos koordinátora) meghívására került sor.⁴ Célja az OTI-projekt mint a pedagógia, a kurrikulum, az iskolaszervezés és a közösségi elköteleződés területein végbement jelentős állami innováció sajátosságai-

nak feltárása, és annak vizsgálata, hogyan támogathatná az oktatási változásokat bármely ország oktatási rendszerében.

A tanulmány háttérül szolgáló kutatás fő hipotézisei a következők voltak:

- Habár az eredeti elképzelés szerint az OTI-projekt egy konkrét régió sajátos problémáinak megoldását volt hivatott elősegíteni, mégis fontos tanulsá-

a hatékony
változásmenedzsment
új mintáját vezetheti be
a centralizált és relatíve
rugalmatlan oktatási
rendszerekben

³ Éppen ezeknek a jellemzőknek a felismerése vezetett az elmúlt évtizedben Japánban jó néhány decentralizációs és deregulációs törekvéshez (Muta, 2006).

⁴ Ekkor részt vettem a projekt négynapos műhelyfoglalkozásain, így közvetlenül megfigyelhettem a tevékenységeket, interakciókat, interjúkat készíthettem és kötetlenül elbeszélgettem a projektben részt vevő tanárokkal és diákokkal, kormányzati hivatalnokokkal és külsős támogatókkal, valamint megfigyelhettem, miként követik a magas rangú döntéshozók a projekt folyamatát, s az milyen fokú politikai támogatottságot élvez. Részt vettem továbbá egy egynapos szemináriumon (Hogyan változtassunk az oktatásban? – a tohokui tapasztalatok összehasonlítása más országok tapasztalataival), valamint ötnapos látogatást tettem a tohokui régió három megyéjében, melynek során találkoztam a helyi résztvevőkkel. Interjúsorozatot készítettem a projekt legfontosabb szereplőivel, illetve kérdőívet vettem fel a projektben részt vevő iskolák tanárainak kis mintáján. Ezt az utat 2014 februárjában egy rövidebb látogatás követte, a MEXT meghívására, ugyanezekben a megyékben, illetve a megyei oktatási hivatalokban.

gai vannak más körülmények között is, illetve Japánon belül más régiókban, sőt Japánon kívül is.

- Habár csak korlátozott számú résztvevője volt, és csak néhány településen indult, sokkal nagyobb lehetőségek rejlenek még benne.
- Habár nem volt célja a tanítás és tanulás színvonalának emelése az oktatási intézményekben, jelentős esélye van arra, hogy pozitív hatást gyakoroljon ezen a téren is.

Először bemutatom azokat a legfontosabb gazdasági, társadalmi, kulturális és oktatási kontextuális tényezőket, melyek hatással voltak az OTI-projektre, s annak lehetséges jövőbeli hatásait is befolyásolhatják. Ezt követően főleg az OTI-projekt fő jellegzetességeit, majd röviden elemzem az OTI-projektben kialakuló sajátos változásmodellt.

A következő részben bemutatom, mit figyeltem meg, milyen hatásai lehetnek az OTI-projektnak az iskolákra, a tanároknak és diákokra, s kitérek néhány dilemmára is a projekt változásokat generáló hatásaival kapcsolatban. Végül a folytatás lehetőségeit veszem számba.

A KONTEXTUS

A tágabb gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális környezet⁵

A japán gazdaság az „elvesztett évtizedeként” emlegetett kilencvenes évek eleje óta stagnál. Ezzel párhuzamosan a társadalomban is nagy változások mentek végbe, melyekről a legtöbb elemző úgy beszél, mint súlyos társadalmi, kulturális és intézményi válságról, anómiáról. A japán egyike a vil-

lág leggyorsabban öregedő társadalmainak, ám ennek közvetlen következményei mellett más tényezőket is a válság elmélyítőiként említenek: növekvő bizonytalanságérzés (többek között az egész életen át tartó foglalkoztatás rendszerének megszüntetése miatt),⁶ a társa-

dalmi tőke elhasználódása, társadalmi konfliktusok megjelenése, erőszak, szegénység és a kormányok problémamegoldó képességébe vetett bizalom megrendülése, melyet súlyosbítanak a korrupciós botrányok és a közintézmények iránti bizalom elvesztése (Kingston, 2013; Pilling, 2014). Ezeket ellensúlyozzák viszont az olyan újonnan megindult folyamatok, mint a civil társadalom megerősödése, a civil szervezetek növekvő aktivitása és a kormányzati

nem volt célja a tanítás és tanulás színvonalának emelése az oktatási intézményekben, jelentős esélye van arra, hogy pozitív hatást gyakoroljon ezen a téren is

⁵ Hogy megértem a projekt kontextusát, széleskörűen tájékozódtam a szakirodalomból. Ezekből kiemelendő Sugimoto (2010), Kingston (2013) és Pilling (2014) a gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális környezet tárgyalásához. Az oktatási környezet ismertetéséhez ld. Yoneayama (1999), Hood (2001), Jones (2011) és az OECD-(2012) kiadványokat, illetve számos online forrást is: a MEXT honlapját, és olyan személyes oldalakat is, mint Jeff Hays, Japánban élő és tevékenykedő amerikai tanár honlapja a japán oktatásról: <http://factsanddetails.com/japan.php?catid=23&blogid=3&subcatid=150>

⁶ Ez a japán nagyvállalatokat jellemezte.

tevékenységek jobb átláthatósága a médiának köszönhetően.

Mindehhez még két tényezőt érdemes hozzátenni, mert különösen fontosak az OTI-projekt elemzése során. Az első az *irányítás* és a *tervezés*. A katasztrófa után készült jelentésekben visszatérő elem a hatékony vezetés hiánya, amely miatt nehézségekbe ütközött az evakuálás, a segélyosztás és egyéb sürgős helyreállítási feladatok. A gazdasági stagnálást elemző írások is rendszeresen megemlítik a vezetői képességek hiányát, mind a vállalati, mind a politikai világban. Ezt többek között a vezetői képességekre nevelés hiányának számlájára írják. Mindez összefügghet a hasonlóképp sűrűn emlegetett vállalkozói és innovatív képességek gyengeségével, vagy az olyan kulturális jellegzetességekkel, mint a kockázatkerülés, illetve a kudarcoktól való félelem és az idegenkedés az alternatív lehetőségektől, melyek megnehezítik a tanulást. Ugyanakkor ezeket a gátló tényezőket kiegyensúlyozzák azok az erőfeszítések, amelyek arra irányulnak, hogy megteremtsek a változások előmozdításának feltételeit. Ilyen például a szakpolitikai kísérletezés a speciális stratégiai zónák kialakításán keresztül, melyek olyan területek Japánon belül, ahol adott a lehetőség új megoldások kipróbálására az oktatásban (*Takashi*, 2009).

A másik említésre méltó tényező közvetlenül a természeti katasztrófával függ össze. Egy, a tohokui katasztrófa után néhány nappal megjelent cikk arra hívja fel

a figyelmet, hogy „a japán történészeknek feltűnt, hogy a legnagyobb földrengéseket (1855-ben, 1923-ban és 1995-ben) mindig jelentős nemzeti fordulópontok követték, sőt, talán azok idézték elő. A katasztrófa átalakító hatásában reménykednek azok, akik szerint Japánnak teljesen új pályára kell állnia ahhoz, hogy ver-

senyképes legyen a 21. században”.⁷ Ebből a szempontból vizsgálva az OTI-projekt kontextusának két arca van. Borzalmas természeti katasztrófa történt, soha nem látott pusztulással és károkkal. Másfelől azonban ez lehetőséggé vált, új erők és energiák potenciális mozgósítójává (*Pilling*, 2014). Egy másik, a katasztrófa után egy évvel a helyreállítási folyamatot értékelő cikk így fogalmaz: „Régóta mondják, hogy csak egy hatalmas krízis fogja Japánt egy produktívabb pályára szorítani.”⁸ A tohokui hármaskatasztrófát sokan tekintik olyan katalizátornak, amely megtörheti a régóta húzóódó bénultság ciklusát, és valódi változásokat hozhat.

Ez utóbbi tényező hamar előtérbe került, például központi témája lett annak a rendezvénynek, amelyen először mutatták be nyilvánosan az OTI-projekt ötletét. A helyreállítást a kezdetektől jellemezte az a szemlélet, mely szerint tanulni kell a rendkívüli katasztrófa helyzetből, s úgy kell rá tekinteni, mint egy megújulási lehetőségre, mely az egész ország számára változást hozhat. Ezt az elképzelést a gyakran használt „kreatív helyreállítás” kifejezés

⁷ Ld. *William Pesek* 2011. március 17-ei, *A japán kataklizma lehetőségeket is rejt* c. cikkét a Bloombergen: (<http://www.bloomberg.com/news/2011-03-16/black-swan-earthquake-catches-geithner-naked-commentary-by-william-pesek.html>)

⁸ Ld. *William Pesek* 2011. március 2-ai, *A földrengés változás helyett diszfunkciót okoz Japánban* c. cikkét a Bloombergen: (<http://www.bloomberg.com/news/2012-03-02/earthquake-disaster-brings-dysfunction-not-change-in-japan.html>)

sűríti magába, amely azt jelenti, hogy a helyreállításnak nem szabad az érintett területek eredeti állapotának visszaépítésére szorítkoznia, hanem új típusú gazdasági fejlődéshez és egy új társadalmi modell kialakulásához kell vezetnie.

Az „elvesztett évtizedek” okozta nyomott társadalmi, politikai közhangulatot, a válság érzését főleg a kilencvenes évek végétől kezdve a kivezető utak intenzív keresése kísérte. Azonban ez egy komplex, hosszadalmas folyamat, hiszen a reformok, változások óhatatlanul is „az ismeretlenbe vezetnek”, nehéz tehát elindulni a jövőre vonatkozó világos, közös tervek nélkül, a szükséges vezetői kultúra hiányában. Egy ilyen közegben nem várhatjuk, hogy a reformok és változások egy határozott, lineáris utat kövessenek. Egy, a mai Japán körülményeit mélységeiben elemző szerző a következőképpen illusztrálta a változás jövőbeni lehetséges útját:

„Kis szakaszokban, meg-megállva, zavarodottan tá-molyogva Japán végül valahogyan talpon fog maradni, ad hoc módon összedobva politikai irányvonalakat és igazításokat. Ezáltal sikerül majd elkerülnie a végzetesen sötét, kilátástalan helyzeteket, melyből számtalan van a mai Japánban. A talpon maradás a legvalószínűbben bekövetkező eset, és a jelen körülmények között nem is olyan rossz.”

(Kingston, 2013, 263. o.)

Ez nemcsak az aktuális politikai és társadalmi környezetet tükrözi, hanem a mélyen gyökerező kulturális hagyományokat, és a jogi és politikai cselekvésről, hatalomról és tekintélyről alkotott japán fogalmakat is.⁹

Ami a tohokui régió sajátosságait illeti, ez egyike Japán kevésbé fejlett területeinek. Az egy főre eső GDP az országos japán átlagnak 83%-a. A regionális különbségek Tohoku kulturális jellemzőiben is tetten érhetők: a helyi értelmiség körében erős a meggyőződés, miszerint az oktatás kulcsfontosságú a felzárkózásban, a modernizációban. A régió viszonylagos elmaradottságát tekintve logikusan született meg az elképzelés: ne csak azt építsék fel újra, ami a katasztrófa előtt létezett, hanem használják ki a helyzetet a fejlődés felgyorsítására.

A sajátos oktatási környezet

Az oktatási környezetnek is két ellentétes oldala van. Egyfelől régóta csodálat tárgya a japán oktatási rendszer teljesítménye,

melyet főleg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések mutattak ki. Az OECD közelmúltban lezajlott felnőtt szövegértési felmérése (PIAAC) szerint például Japánban a legmagasabb a 16–65 éves népesség szövegértési szintje (OECD, 2013). Ugyanakkor a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, és a „magolás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszak

a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, a „magolás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszak

Ugyanakkor a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, és a „magolás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszak. Ennek meghatározó hatása van arra, mi történik a japán középiskolákban, ugyanis az iskolai programok úgy épülnek fel, hogy a diákokat a sikeres felvételi vizsgára készítsék fel. Negatívumként említendő továbbá az, hogy az iskolai tanulás elválik a valós élettől, túlzott hang-

⁹ Lásd Sugimoto (2010): *A civil társadalom és a barátságos tekintélyuralom* c. fejezetét.

súlyt fektetnek a tényadatok memorizálására a komplex problémamegoldó képességek fejlesztése helyett, a tanárok egyirányú módszerekkel adják át az információkat, a személyre szabott tanulás ismeretlen, a kreativitást gyakran elfojtják, a tanulók következképp fásultak, esetleg meg is tagadják az iskolalátogatást („tokokyoji”), és gyakori az iskolai erőszak, megfélemlítés (*Yoneyama*, 1999; *Willis és mtsai*, 2008; *Sugimoto*, 2010; *OECD*, 2012a). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezeket a negatív sajátosságokat rendszerint a középiskolai, és főként a kilencedik után következő évfolyamok oktatása kapcsán említik.

Japán egyike azoknak az országoknak, ahol nagyon erős az alapfokú és a középfokú oktatás közötti választóvonal az iskola pedagógiai kultúrája tekintetében. Némi túlzással talán úgy jellemezhetnénk a rendszert, mint amely különösen hatékony a 19. és 20. századi képességek kialakításában, melyekre a 21. században többé nincs szükség. Erre lehet csapdaként tekinteni (paradox módon ezt épp a rendszer különösen hatékony volta teremti meg), vagy mint ördögi körre (minél több energiát áldoznak az egyetemi felvételi vizsgán való magas teljesítményre, annál inkább szükség is lesz erre az energiára).

A japán oktatási rendszer másik arca az életre nevelés iránti erős elkötelezettség, amit gyakran említenek „életrevalóság-ra nevelésként” (ikiru chikara). Ezt a fogalmat magyarázza egy, a kilencvenes évek közepén a minisztérium Központi Oktatási Bizottsága által kiadott jelentés: „a társadalmi változásokról függetlenül, gyermekeinknek a jövőben a következő képességekre lesz szükségük: a számukra problémás területek azonosításának képessége, az önálló

tanulás, gondolkodás, véleményalkotás és cselekvés képessége, és a jobb problémamegoldó képesség. Fontosnak érezzük azt is, hogy az emberségesség erősen áthassa diákjainkat, s ezáltal képesek legyenek másokkal együttműködni, vegyék figyelembe igényeiket, és általában véve is érző lélekkel éljenek. Magától értetődik az is, hogy az

életrevalóság-hoz egészséges testre van szükség. Az »életrevalóság-ra nevelés« kifejezés használata mellett döntöttünk, hogy leírjuk, milyen kvalitásokra és képességekre van szükség ebben a viharos változásokkal teli időszakban, és fontosnak tartottuk a helyes arányok

Japánban volt a legmagasabb (80%) azoknak a munkáltatóknak az aránya, akik nehézségekről számoltak be a munkaerő-felvétel kapcsán

megállapítását a kifejezést alkotó különböző tényezők között.” (*MEXT*, 1996). Az „életrevalóság-ra nevelés” erős szocializációs hatását közvetlenül is megfigyelhettük a 2011-es katasztrófa során, s jelentős hatása volt a későbbiekben is az OTI-projekt sikeres lefutására.

Vannak elemzések, melyek szerint a japán gazdasági versenyképesség növelésének szűk keresztmetszete a szakképzettséggel függ össze. Szembetűnő ellentmondás feszül a japán oktatási rendszer nemzetközi felmérések által kimutatott magas teljesítménye és a munkaadók körében megfigyelt elégedetlenség között, mellyel munkavállalók képességeihez viszonyulnak. Az OECD 2012-es képességstratégiája szerint Japánban volt a legmagasabb (80%) azoknak a munkáltatóknak az aránya, akik nehézségekről számoltak be a munkaerő-felvétel kapcsán (*OECD*, 2012b, 23. o.). A Hays Global Skills Index adatai azt mutatják, Japánt jellemzi „a világon az egyik legmagasabb” szakemberhiány-mutató, ezért az ország arra kényszerül, hogy a nemzetközi munkaerőpiacról toborozzon

olyan munkaerőt, amely teljesíteni tud a globális szinten.¹⁰

Japánban számos kísérletet tettek már az oktatás megújítására. Azt mondhatnánk, az országban van egyfajta „reforming”, amely a progresszív és konzervatív oldalak között mozog. Vannak, akik a japán oktatási reformokat a mozdulatlanság, békultság eseteiként tartják számon (*Schoppa*, 1991), mások inkább arra helyezik a hangsúlyt, milyen lassan, meg-megszakítva mennek végbe az oktatási változások az országban (*Hood*, 2001). Az OTI-projektre fókuszáló elemzésünk is igazolja azt a vélekedést, hogy a japán oktatáspolitikai környezetben kicsi az esélye a lineáris reformoknak. (Vagyis annak, hogy egy világos stratégiai koncepcióval induljanak, mely széleskörű társadalmi konszenzuson alapul, és hatékonyan implementálja azt egy olyan oktatásirányítás, mely egységesen és erősen elkötelezett a reform világosan lefektetett céljai iránt, valamint meg is van ehhez a szükséges szakértelme és eszközei.)

A japán oktatásirányítási modellt centralizáltnak szoktuk tekinteni. Egy, a kilencvenes évek elején megjelent összehasonlító elemzés szerint „a japán iskolák egy központilag irányított rendszerben működnek; a japán tanároknak a Japán Oktatási Minisztérium által kiadott struktúra és irányelvek szerint kell megtervezniük oktatási tevékenységüket” (*Sato és McLaughlin*, 1992). Egy friss OECD-kiadvány azonban már azt a megállapítást teszi, miszerint „a japán oktatási rendszer jelentős elmozdulást tett a centralizáltabb oktatási rendszerek irányából a decentralizáció irányába” (*OECD*, 2012a). Interjúim is azt erősítik meg, hogy a japán oktatásirányítás jóval

kevésbé központosított, mint ahogy azt külső szemlélőként gondolnánk, és a helyi tisztviselőknek elég nagy szabadságuk van a tekintetben, hogy a sajátos helyi problémák megoldására egyedi megoldásokkal álljanak elő.

Az imént felvázolt sajátosságok jól tükröződnek a japán kormány jelenlegi oktatáspolitikai stratégiájában, a *Második alapterv az oktatás előmozdítására* elnevezésű dokumentumban, melyet 2013. június 14-én fogadtak el. (*MEXT*, 2013). Ebben van egy elemzés a jelenlegi gazdasági és társadalmi helyzetről, továbbá megneveznek benne négy, prioritást élvező területet (konkrét intézkedésekkel is) melyek elérése sikernek számítana. Ezek a következők:

Négy szakpolitikai irányelv a válság megelőzésére Japánban

1. Társas kompetenciák fejlesztése a boldogulás érdekében: személyes autonómia és együttműködés egyes összetételű és gyorsan változó társadalmunkban.
2. Emberi erőforrások fejlesztése egy szebb jövő érdekében: támogatás a változásokat elindító, új értékeket teremtő, szakterületükön vezető embereknek.
3. Tanulási biztonsági hálók kialakítása: bárki számára hozzáférhető, sokféle tanulási lehetőség.
4. Erős kötődéseken alapuló, élő közösségek kialakítása: olyan társadalom, amely támogatja gondoskodó tagjait, akik így építhetik a társadalmat.

(Forrás: *MEXT*, 2013)

¹⁰ A Hays egy vezető globális tanácsadó cég, amely többek közt a munkaerőpiacon elvárt képességekről közöl globális és országok szerinti elemzéseket, becsléseket. A Global Skills Index honlapja: <http://hays.com/media-centre/hays-global-skills-index-2013/index.htm>. Az idézet forrása: http://www.hays.co.jp/en/press-releases/HAYS_080009

A kormány oktatáspolitikai stratégiája nemcsak hogy explicit módon utal a korábbiakban bemutatott krízishelyzetre, magára a tohokui katasztrófára is, hanem a célokat és az implementációs irányokat legerősebben meghatározó tényezőkként nevezi meg ezeket. A prioritásokat a krízis elkerülése határozta meg, és közvetlenül hivatkoznak a katasztrófa tanulságaira a célok megfogalmazása során, például az új képességek kialakításával összefüggő célokat és feladatokat felvázoló részben:

- a körülmények helyes felmérésén alapuló önálló gondolkodás és cselekvés; kitartás
- jövő-orientált innováció helyreállítása, bekapcsolódás a közösségépítésbe
- a szükséges képességek elsajátítását támogató környezet
- az emberek, közösségek és nemzetek közti kapcsolatok, a természet és az emberiség együtt-létezésének fontossága.¹¹

Az új kormányzati oktatáspolitikai nyilatkozat elemzése során nyilvánvalóvá válik, hogy a kormányzat oktatási stratégiája teljes összhangban van az OTI-projekt két fő céljával: a társadalmi-gazdasági újjáépítéshez szükséges új képességek és a humán tőke fejlesztésével az iskola és a közösség közötti szoros együttműködés révén. Más szóval megvan az esélye, hogy a projektben használt új pedagógiai megközelítések, gyakorlatok és elképzelések legyenek a jelenlegi reformfolyamat fő forrásai. Ráadásul, és ezt kell legjobban hangsúlyozni, a projekt jelentette *változásmo­dell* különösen jól illeszkedik a japán oktatási változások kontextusába.

AZ OTI-PROJEKT¹²

Az OTI-projekt olyan eredeti oktatási innováció, amely különbözik a legtöbb ismert innovatív oktatási környezettől.¹³ Néhány fontos jellemzője (ezeket lásd az alábbi keretes írásban) természetesen előfordulhat más innovációkban is, a jellemzők egyedi kombinációja az, ami az egészet új, eredeti modellé teszi.

A projekt megközelítésmódjának elhelyezése a létező modellek és gyakorlatok rendszerében

Elősegítheti az OTI-projekt sajátosságainak megértését, ha létező oktatási modellekkel és gyakorlatokkal vetjük össze. Ezért tanulmányutamon a beszélgetések során arra kértem a szakembereket és a kutatókat, mondjanak hasonlóságokat az OTI-projekt és más, közismert japán oktatási megközelítések között. Ez alapján hat olyan közismert oktatási gyakorlatot tudtam azonosítani, melyek valamelyest hasonlóságot mutatnak az OTI-modell megközelítésmódjával. Ezek a létező minták nem függetlenek egymástól, van, amely részben átfedést mutat másokkal, azonban közös vonásuk, hogy mind a szokásos iskolai tanulásszervezéstől eltérő mintázatok szerint szervezik meg az oktatást.

¹¹ Az idézetek a stratégia angol nyelvű nyomtatott kiadásából valók.

¹² Alapvető információk és tényszerű bemutatás az OTI-projekt hivatalos honlapján: <http://www.oecd.org/education/school/oecd-tohokuschool.htm>

¹³ Az OECD-országok innovatív tanulási környezeteinek leltárát lásd az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központjának *Innovative Learning Environments: The Innovative Cases Strand* c. honlapján: <http://www.oecd.org/edu/cei/innovativecases.htm>. Sajnos ez japán példákat nem tartalmaz.

1. *Tanórán kívüli tevékenységek, különórák az iskolában (tokubetsu katsudou, bukatsu).* Ezek az iskolában helyet kapó tevékenységek alapvető fontosságúak a japán fiatalok szocializációjában (Cave, 2004 és Sugimoto, 2010). Néhányon kötelező a részvétel. Habár tanórán kívüliek, az oktatási hatóságok rendszeresen adnak ki iránymutatást a megszervezésükre vonatkozóan, s különben is a szabályozott iskolai élet szerves részének tekintik ezeket. Sokfélék lehetnek: diákönkormányzat, az osztályfőnöki órához kötődő tevékenységek, klubok, tanácsadás és különféle iskolai események, például fesztiválok vagy iskolai sportrendezvények. Ezen keretek tartalmába a diákoknak sokkal nagyobb beleszólásuk van a rendes tanórák tartalmánál.
2. *Közösségi iskolák.* A közösségi iskola fogalom arra az oktatási modellre utal, amely az iskolák és a helyi közösségek közötti szoros kapcsolatok fontosságát, illetve az iskolák külvilág felé való nyitottságát hangsúlyozza. A modell több párhuzamos formában létezett már Japánban, s ahogy más országokban is, legtöbbször itt is közösségfejlesztők és felnőttoktatási szakemberek támogatták (Hayashizaki, 2008). A közösségi iskolákat az oktatási minisztérium is fontosnak tartotta, a társadalmi tőkét fejlesztő stratégiája részeként (Okumoto, 2003).
3. *Nevelés az ifjúsági mozgalmakon keresztül.* Az ifjúsági szervezetek nevelési gyakorlata sok hasonlóságot mutat az OTI-projektrel. Ezek célja többnyire az állampolgári nevelés és a vezetői képességek fejlesztése a fiatalokban. Jóllehet az oktatási minisztérium támogatja az ifjúsági szervezeteket, ezek mégiscsak a formális iskolarendszeren kívül működő civil szervezetek (általában politikai pártok, civil mozgalmak irányítják őket). Az elmúlt évtizedekben jelentős szerepük volt az ország politikai vezetőinek szocializációjában.
4. *Integrált tanulmányok (sogotekina gakushu, sogo-gakushu).* Az integrált tanulmányok nevű új tantárgyat 2002-ben vezették be a japán iskolákban. (Lásd az alábbi keretes írást.) Ez jelentős innovációnak számít akkor is, ha az implementáció során sok nehézség merült fel, és a felsőbb évfolyamokon kevésbé volt sikeres, mint az alsóbb tagozatokon (Bjork, 2009).¹⁴ A kérdezettek közül sokan az integrált tanulmányokat jelölték meg az OTI-projektben összegyűlt tapasztalatok logikus felhasználási terepeként. Az egyik iskolavezető interjúalanyom ezt a következőképp fogalmazta meg: a diákok OTI-projektbeli tevékenységeit tekinthetjük „a „sogogakushu” kiterjesztésének is. Az IT gyakorlata lehetővé tenné, hogy minden diák ugyanolyan tapasztalatokkal gazdagodjék, mint az OTI-projektben részt vevő társaik. Ugyanis ezeken az órákon pontosan ugyanaz történik, mint a projektben.”¹⁵

¹⁴ A 2012-es kormányváltást követően az integrált tanulmányokra (IT) fordítható időt csökkentették, de az IT a hivatalos tanterv része maradt.

¹⁵ Az OTI-projektnek nem célja az IT implementációjának támogatása az érintett iskolákban. Bár néhány iskola és tanár úgy döntött, felhasználja a projektet erre a célra.

Integrált tanulmányok (IT)

Az oktatáshoz való új hozzáállása bizonyítékként a japán oktatási minisztérium bevezette az integrált tanulmányok (sogotekina gakushu) elnevezésű tantárgyat a harmadik-tizenkettedik évfolyamon tanuló diákok számára. 2002-ben minden elemi és alsó középfokú iskolában (elsőtől kilencedik évfolyamig) megkezdődött az új tantárgy oktatása, melynek célja az volt, hogy nagyobb mozgásteret engedjen a tantervvel kapcsolatosan a helyi pedagógusoknak, és hogy támogassa a különféle oktatási módszerek kipróbálását, az ezekkel való kísérletezést. (...) Az iskolák szabad kezdet kaptak az IT-órák időtartamának meghatározásában. Az órasáv lehetővé tette, hogy a diákok anyagot gyűjtsenek saját vizsgálódásaikhoz, s kutatásaik eredményeként új anyagokat is készítsenek. A digitális eszközök használatára is bátorították őket. „Általában az integrált tanulmányi szemlélettel tanító pedagógusok választják ki a témákat (például közösségi tanulmányok, a népek megértése vagy a környezet), s a diákok ezek alapján állnak elő önálló IT-projektjeikkel. Ilyen lehet például az információgyűjtés a helyi közösségben, interjúkkal, megfigyeléssel, digitális eszközök használatával és más egyéb forrásokkal a diákok környezetéből. Az ilyen tanulmányok végén általában kiselőadásokra kerül sor, melyekben a tanulók összefoglalják felfedezéseiket.

(Bjork, 2009, 621. o.)

5. Aktív, kooperatív tanítási módszerek.

Ezek az osztálytermi tanítás- és tanulás-szervezés progresszív módszerei, például a kooperatív csoportban való tanulás, a projektalapú oktatás vagy a kutatásalapú tanulás. Elvben ezek a módszerek bármely rendes tantárgyi órán használhatók lennének, ám Japánban mégis ritkán kerülnek elő az IT-n kívül, mivel a központi tanterv erősen szabályozott, és nagy a nyomás tanárokon és tanulókon egyaránt, hogy a vizsgákra készüljenek. A kutatás keretei nem tették lehetővé, hogy információt gyűjtsenek ezeknek a módszereknek az elterjedtségéről a rendes tanítási gyakorlatban, de valószínű, hogy néhány iskolában, különösen azokban, amelyek az oktatási minisztérium

által támogatott kísérleti iskolák kategóriába tartoznak,¹⁶ van példa a kooperatív technikák és projektalapú tanulási módszerek használatára a rendes tanítás keretein belül. Az a gyakoriság, amellyel az OTI-projektben részt vevő iskolák tanárai használják ezeket az átlagostól eltérő tantermi tanítási módszereket – ha kicsi is a minta –, azt mutatja, hogy ezek talán nem is olyan kivételesek, ahogy azt a legtöbb megfigyelő feltételezi. A megkérdezett 26 tanárból 18-an válaszolták, hogy gyakran foglalkoznak személyre szabottan diákjaikkal, 15 pedagógusnál kell saját munkájukra reflektálniuk a gyerekeknek, és szintén gyakran kapnak kiscsoportos feladatot 14 tanár tanulóit. Habár mások számára szinte soha nem

¹⁶ A kísérleti iskolákról lásd a MEXT *Improvement of experimental schools system* c. honlapját, a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_018.html címen.

készítenek anyagokat, nem kell saját véleményükkel nem egyező nézőpont mellett érvelniük, és egymás munkájának értékelése is meglehetősen ritka (csak nyolc tanár kéri erre sűrűn a gyerekeket), tíz pedagógus vonja be diákjait gyakran az óratervezésbe, s szintén tízen adnak rendszeresen projektfeladatot.

6. *Alternatív nevelés.* Japánban alacsony az alternatívnak tekinthető iskolák száma, bár folyamatosan emelkedik. (Ezek a szabad iskolák,¹⁷ az otthoni iskoláztatás, az egyházi iskolák és a jól ismert alternatív pedagógiák szerint működő (Waldorf, Montessori) iskolák, valamint azok a köznevelési intézmények, melyek a speciális stratégiai zónák irányítása alá tartoznak, és megkapták a jogi engedélyt arra, hogy a szokásostól eltérő pedagógiai megközelítést használjanak¹⁸ (Nelson, é. n.). Valószínű, hogy néhány iskola ezek közül használja a kooperatív, projektalapú tanulási technikákat a tantárgyak tanítása során, tehát az IT-n kívül.

A fentebb felsorolt oktatási gyakorlatok több szempontból is különböznek egymástól, például abban, mennyire hasonlítanak a szokásos iskolai osztálytermi gyakorlatra, vagy épp mennyire állnak távol attól. Vagy mennyire függetlenek az iskoláktól, teljesen azok hatálya alá tartoznak, esetleg részben vagy teljesen függetlenek is tőle. Nagy különbségek lehetnek abban is, milyen képességeket fejlesztenek, illetve, hogy milyen szerepet játszanak bennük a tanárok, milyet a diákok. Néhány ezek közül minden iskolában és minden tele-

pülésen látványosan jelen van, mások csak nagyon szűk körben valósulnak meg. Van, amelyiknek kifejezett célja az iskolai, osztálytermi tanításszervezés befolyásolása, másoknak azonban nincsenek ilyen szándékai. Továbbá a legtöbbet még szűkebb csoportokra is lehetne osztani megvalósításuk módja szerint, melyek alapján szintén különböznenek egymástól, egy vagy több, fentebb említett dimenzió mentén.

Az előbb felsorolt létező modelleken, megközelítéseken kívül egy további, újabb fejleményt is meg kell említeni. A katasztrófa után mindhárom érintett megyében (Fukushimában, Miyagiban és Iwatében is) igényként merült fel, hogy az osztálytermi tanulás és az iskolai élet valahogyan reagáljon a sajátos katasztrófa utáni helyzetre, foglalkozzon vele. Az oktatási minisztérium támogatásával megkezdődött a tantervfejlesztés, melyet a megyei oktatási hatóságok koordináltak. A fejlesztés folyamatában pedagógusok és a helyi egyetemek vettek részt. Ennek eredményeként új, a tantervhez kapcsolódó anyagok születtek (segédletek, munkafüzetek, tanári kézikönyvek stb.), és ehhez kapcsolódó tanár-továbbképzések is indultak. Az új helyi tanterv kiegészült egy évi 20-30 órát igénylő résszel, melyet a nemzeti alaptantervben foglalt szociális tanulmányok, erkölcsstan és integrált tanulmányok időszájából vettek el, és implementáltak az érintett régió iskoláiban. Legtöbb esetben az új helyi tanterv nemcsak új tartalmi elemekkel bővült (mint például a helyi közösségi hagyományok ismerete, vagy a radioaktivitáshoz kapcsolódó ismeretek), hanem az új, innovatív tanítási módszerek alkalmazására is

¹⁷ Olyan államilag finanszírozott iskolák, melyek nem tartoznak a helyi oktatásirányítás hatálya alá.

¹⁸ Lásd az Education in Japan virtuális közösség *The independent, democratic, free schools in Japan and the history of the free school movement* elnevezésű honlapját. (<http://educationinjapan.wordpress.com/the-scoop-on-schools/the-independent-democratic-free-schools-in-japan-and-the-history-of-the-free-school-movement/>)

ösztönözték az iskolákat (például a projekt-alapú tanulásra és a drámapedagógiára).¹⁹

Az OTI-projekt nem kerülhette ki, hogy már létező modellek tapasztalataira építsen, s ezek a modellek szükség-szerűen hatással voltak a kialakuló OTI-modellre. Úgy is leírhatnánk ezt, mint a már létező modellek sajátosságainak – természetesen új vonásokkal is kiegészült – új ötvözetét. Ilyen új vonás például, hogy a természeti katasztrófa és az újjáépítési munkálatok rendkívüli helyzetében kezdeményezték, vagy hogy

szorosan kapcsolódik egy globális nemzetközi szervezethez, az OECD-hez. A kialakulóféltben lévő OTI innovációs modell egyik legfontosabb vonása a szándékos eklektikusság. Egyike ez azoknak az elemeknek, amelyek miatt úgy érvelhetünk, az OTI-projekt egy egyedülálló változásmódot hívott

életre: új mintázatát annak, hogy lehet innovációt kezdeményezni és implementálni egy, a változásokra nem, vagy csak mérsékelten nyitott iskolarendszerben.

egyik legfontosabb
vonása
a szándékos eklektikusság

Az OTI-projekt fő jellegzetességei²⁰

Rendkívüli katasztrófa utáni környezet: ez a projekt egy rendkívüli kontextusban indult, a nagy kelet-japán földrengést, cunamit és nukleáris katasztrófát követően.

Külső (iskolához nem kötődő) célok dominálnak: a projekt eredeti célkitűzései nem kapcsolódnak a tanítás és tanulás színvonalának emeléséhez, vagy az iskolai élet egyéb aspektusaihoz. A cél sokkal inkább az újjáépítés támogatása, és lehetséges jövőbeli vezetők generációjának kinevelése, akik a katasztrófa sújtotta régió helyreállítását irányíthatják.

Iskolán kívüli tevékenységekre helyeződik a hangsúly: a legtöbb projekttevékenység iskolán kívüli, és nem tartozik a formális oktatási rendszerhez. A projekt nem kapcsolódik a szakos iskolai tevékenységekhez, főleg nem a formális tantervhez és a tantermi tanításhoz és tanuláshoz.

Regionális együttműködésen alapuló modell: a projekt többnyire tanárok által vezetett helyi diákcsapatok regionális hálózatának együttműködésén alapul.

Komoly szerepet kapnak a külsős résztvevők: a külsős szereplők (a helyi közösségek vezetői és az üzleti élet képviselői) bevonása rendkívül fontos eleme a projektnek. Ugyanígy kulcselem, hogy a célok eléréséhez szükséges anyagi háttérrel vállalatoknak kell előteremteniük.

A részt vevő iskoláknak korlátozott a mozgástere: hivatalosan nem iskolák vesznek részt a projektben. Korlátozott a részvételük, és nincs a projekt közvetlen célkitűzései között a bevont iskolák belső életének, munkájának befolyásolása.

¹⁹ Az ebben a bekezdésben foglaltak a 2014 februárjában, a második tanulmányúton a három érintett régió megyei tisztviselőivel folytatott interjúkon alapulnak.

²⁰ A keretes írásban felsorolt jellegzetességek nem feltétlenül azonosak a szándékolt jellemzőkkel, illetve néhány az eredeti szándékok közül végül nem valósult meg, legalábbis nem lett kulcsjellemző, így nem jelenik meg a listában.

A tanulók erős befolyása: a részt vevő tanulóknak különösen erős beleszólásuk van a projekt menetének befolyásolásába. Aktívan csak nagyon kevés tanár vesz részt benne, s nem hivatalos tanári minőségben, hanem egyszerűen „felnőttként”.

Néhány jól beazonosítható kulcsszereplő jelenléte: (1) OECD, (2) a helyi csapatok felnőtt vezetői, (3), a tanulói csapatok diákvezetői, (4) a támogató, szakmai koordinációt ellátó Fukushimai Egyetem és (5) a nemzeti oktatási minisztérium.

Erős nemzetközi komponens: a projektben nagyon erős a nemzetközi jelenlét, ez tükröződik a diákok projekttevékenységének közvetlen céljában, a párizsi rendezvény megszervezésében és az OECD, valamint más nemzetközi szakértők bevonásában is.

Alulról felfelé építkező innovációs modell: habár a projekt a japán oktatási hatóságok támogatásával valósul meg, önkéntes helyi résztvevők kezdeményezésére indult, s mind céljait, mind a tevékenységformákat tekintve, az önkéntes résztvevők határozzák meg.

Többé-kevésbé támogatott oktatáspolitikai környezet: a projekt olyan nemzeti oktatáspolitikai környezetben zajlik, amelyet a következők jellemeznek: (1) az iskolai szintű innovációk iránti mérsékelt támogatás rendszerszinten, továbbá az oktatási hatóságok erős elköteleződése a közös nemzeti standardok megőrzése iránt, (2) az oktatási rendszer működésével elégedetlen, reformorientált szakemberek és társadalmi csoportok aktív szerepvállalása.

Szektorok közötti dimenzió: a projekt implementációja a japán oktatási minisztériumban nem az alapfokú és középfokú oktatásért felelős részleghez tartozik, hanem az egész életen át tartó tanulás és szakpolitikai stratégiaalkotással foglalkozó szervezeti egységhez. Ezáltal a projekt nem tagozódik be az iskolák mindennapi működtetésével kapcsolatos eljárásrendbe, s nincs kiszolgáltatva az ezzel kapcsolatos hivatali nyomásnak; összekapcsolódik viszont olyan ügyekkel, melyek nem tartoznak a szokásos iskolaügyekhez (tehát az újjáépítéssel, a helyi közösségekkel, a gazdasági újrászerveződéssel, regionális gazdaságélénkítéssel).

Fogalmi eklektikusság: a legtöbb oktatási innovációtól eltérően az OTI-projekt nem egy jól behatárolt szakértői csoport koherens, explicit és alaposan kidolgozott oktatási-nevelési koncepciói mentén formálódott. Hálózatos, decentralizált, alulról fölfelé építkező jellege lehetővé tette, hogy párhuzamos megközelítések legyenek benne egyszerre jelen, s ezek fejlődjenek, alakuljanak is az idő folyamán. A projektnek tehát eklektikus a koncepcionális háttere, melyet még senki sem írt le szisztematikusan, hogy megkönnyítse a külső szemlélők számára a megértést.

Belső változatosság: ez az eklektikus fogalmi keret elősegítette azt, hogy az implementáció különböző módjai jelenjenek meg, s a projekt egyéb jellemzői is különbözzenek, például, hogy mennyire szoros a kapcsolat az iskolákkal, vagy hol, kik az igazi vezetők. Néhány esetben a legbefolyásosabb szereplő a helyi oktatási hatóság, más esetekben az iskola, ahonnan a részt vevő diákokat toborozták, egy esetben pedig a helyi közösség volt erős, így ennek képviselői lettek a fő szereplők.

Több kézben összpontosuló irányítás: a projektnek nincs jól meghatározható vezetője, vagy vezetői: a vezetői szerepek megoszlanak a fent említett öt kulcsszereplő között, s informálisan át is helyeződhetnek egyikük kezéből a másikéba.²¹

Hálózatos intézményi struktúra: a projekt egymáshoz lazán kapcsolódó tematikus és regionális csoportok munkájaként működött, melyek egy közös célért, a párizsi rendezvény megvalósításáért dolgoztak, azonban nagyfokú autonómiát élveznek. A tematikus és a regionális szerveződési elv egymás mellett létezése egyfajta mátrixstruktúrát hozott létre.

A fenti 16 jellegzetesség összessége teremtett egy olyan innovációs mintát, mely nemcsak, hogy megkülönbözteti az OTI-projektet minden más innovációtól, de nagyon meg is nehezíti egy koherens modellben történő leírását. A projekt nemcsak nagyon eredeti, hanem nagyon komplex is, ami minden átvételi kísérletet meg fog nehezíteni. Ezt mindenképp észben kell tartani, ha a lehetséges folytatáson, vagy a projektnek a formális oktatási rendszerre, a szokásos oktatási gyakorlatra tett hatásairól gondolkodunk.

A TOHOKUI VÁLTOZÁSMODELL

Ahogy azt a kontextusról szóló részben is hangsúlyoztam, az OTI-projektet egy olyan oktatási környezetben indították el, melynek két fontos jellemzője (1) a nagyfokú hatékonyság (de nem a 21., hanem 19. és 20. századi képességek fejlesztésében), (2) a változásoknak való relatíve erős ellenállás. Természetesen ez a két jellegzetesség nem független egymástól: ha a legfontosabb társadalmi szereplők hatékonyan ér-

zékelik a rendszert, nem érzik szükségét a változtatásoknak. Az ilyen rendszerekről mondhatjuk, hogy egyensúlyi állapotban vannak, melyekben a változások kezdeményezése és implementálása rendkívül nehéz. Hasonló a változások kontextusa és dinamikája ezekben a rendszerekben ahhoz a néhány országban, régióban megfigyelhető jelenséghez, amit az OECD képességstratégiája az „alacsony képesség egyensúly” állapotának nevez (OECD, 2012b). Ezek olyan régiók, illetve országok, ahol az emberek nem érzik a késztetést magasabb szintű gazdasági termelékenység elérésére, s ennek következtében megelégszenek azokkal az alacsony szintű képességekkel, melyek az adott termelési szint tartásához szükségesek. Az ilyen rendszereket azonban ki lehet billenteni rossz egyensúlyukból.

Az OTI-projekt nem az oktatási intézmények fő tevékenységeit célozta meg (melyeket amúgy is a vizsgákkal kapcsolatos nyomás határoz meg), az iskolai élet más területeire fókuszált. Ezek az újjáépítés sajátos szükségleteihez kapcsolódó, iskolán kívüli, külső szereplőket érintő tevékenységek voltak, s iskolánként csak néhány

²¹ Tudatosan teszek különbséget a „szétszóródó irányítás”-fogalma és az OECD tematikus, iskolavezetési áttekintésében használt „megosztott irányítás”-fogalma között (OECD, 2008). A szétszóródó irányítás kevésbé látható, kevésbé explicit, nehezebben megragadható vezetői funkciókat jelent a megosztott irányításnál. Szétszóródó vezetés esetén megnő annak a kockázata, hogy a vezetői funkciók olyannyira meggyengülnek, hogy az működési problémákhoz vezet.

diákat érintettek. Elviekben tehát a résztvevő iskolák megtehették, hogy napi gyakorlatukban semmin se változtassanak. A projektben így inkább a „csábító”, mint a „kényszerítő” jelleg dominált. A regionális hálózat létrehozásával a projekt egy jól használható eszközt alakított ki a kölcsönös tanulásra, a gondolatcserére, tapasztalatok megosztására, s alapvetően is kedvező körülményeket teremtett

a David Hargreaves által „oktatási járványként” leírt jelenségnek (Hargreaves, 2003). A párizsi rendezvény megszervezése mint konkrét és ambiciózus cél, erősen

motiválta a résztvevőket az aktív hálózati részvételre. Ezzel lehetett kiegyensúlyozni a másik óriási nyomást, hogy minden energiájukat a rendes iskolai tevékenységekre (a felvételi vizsgákra készülésre) fordítsák. Más tényezők is segítettek a mindennapi tevékenységekhez való visszatérés kísértésének legyőzését: az erős tanulói kontroll és a nemzetközi szereplők jelenléte.

A laza konceptuális keret, vagy fogalmi eklektikusság, illetve a kialakuló implementációs módok belső változatossága kulcselemei a tohokui változásmodellnek. Ezek következménye egy sajátos kompromisszum. Egyfelől nehéz erős irányítást kialakítani és mindig következetesen cselekedni. Ez érzékenyvé, sebezhetővé is teszi a változás folyamatát. Másfelől azonban így lesz fenntartható a magas szintű alkalmazkodási képesség és rugalmasság végig a változási folyamatban, ami azoknak is megnehezíti a dolgát, akik akadályoznák

inkább a „csábító”, mint a „kényszerítő” jelleg dominált

a folyamatot. Ez a változásmodell kimondatlanul is a „mozgó célpont” elvén alapul, s ez a résztvevők számára ugyan megnehezíti, hogy mindig szem előtt tudják tartani az elérendő célt, de az ellenzőknek is megnehezíti a „vadászator”. Hasonló hatása van a „szétszóródó irányításnak” is. Nincs egy jól meghatározható vezető, s így a résztvevők panaszkodnak is, hogy „hiányzik az

irányítás”, azonban ez biztonszágot is ad nekik, hogy az ellenzők nem tudják ellehetetleníteni a változást a vezetők leváltásával. Szintén pozitívum, hogy senki sem sajátíthatja ki

a vezetői pozíciót, és nem rendelheti alá a változás folyamatát saját egyéni érdekeinek. Ebben a változásmodellben sokaknak megvan arra a lehetősége, hogy vezetői szerepet töltsenek be, és az átmeneti projektszervezet mátrixszerkezete párhuzamos, egymással egyenrangú vezetői szerepek létrehozását teszi szükségessé.

A tohokui változásmodell konceptuális eklektikussága, vagy ha jobban tetszik, nyitottsága erősen összefügg az egyik vezető által megfogalmazott „*innovációs kerettel*”. A kifejezés értelmezése előtt röviden ki kell térnünk a japán társadalom egy olyan kulturális vonására, amely fontos lehet a tohokui változásmodell megértése szempontjából. A modell konceptuális eklektikusságának ugyanis van néhány közös vonása azzal a „kettős kóddal”, melyről Sugimoto ír japán társadalomelemzésében.²² A „rossz egyensúllyal” jellemezhető helyzetben az olyan kimondott, egyenes,

²² A domináns szubkulturák erősen támaszkodnak arra az ideológiára, amely ellenzi az átlátható és egyenes interakciókat az emberek között. Bár a ködösség, kétértelműség minden társadalomban jellemző az emberi viselkedésre, a japán norma külön ösztönöz is erre egy sor szituációban. A kettős kódok használata az élet számos területén elfogadott a japánok számára, így egy felszín alatti világot teremtve. A japán nyelvben sok fogalom pár létezik, melyekkel leírható a kifehéritett, hivatalos látszat, és a rejtett valóság. Gyakori a megkülönböztetés a hivatalból rendes és helyes látszat és a valóság között, mely utóbbi elfogadhatatlan lehet a nyilvánosság számára, de a magánéletben, vagy a belső körhöz tartozók között elfogadott (Sugimoto, 2010, 32. o.).

lineáris stratégiák, melyek egy világos cél elérésére irányulnak, és részletesen meghatározzák az oda vezető lépéseket, egyszerűen nem működnének. Az ilyen helyzetekben szokta a vezető a stratégiai menedzsment-szakirodalomban „stratégiai kétértelműségnek” nevezett irányt követni. Ez felvet ugyan etikai és pszichés aggályokat, mégis, hatékony munkamódszer akkor, ha nagyon különböző gondolkodásmódú embereknek kell együttműködniük, illetve amikor a komplex környezet, amiben dolgozni kell, nem teszi lehetővé a szervezeti célok azonnali magyarázatát (Paul és Strbiak, 1997). Az OTI-projekt oktatásirányítási környezetére ez abszolút jellemző. Stratégiai kétértelműségnek tekinthetjük a projekt konceptuális és módszertani eklektikusságát, s különösen azt, hogy nem egyértelmű, ez csak egy egyszeri, sürgősségi program-e, vagy éppen a másik véglet, egy országosan elterjeszhető pedagógiai modell prototípusa. Úgy tűnik, ez a modell nagyon jól működik abban a sajátos makro- és mikroszintű oktatási környezetben, mely minden bizonnyal nagyon kockázatos környezet lett volna akkor, ha a projekt a japán oktatás megváltoztatására irányuló explicit célokat tűzött volna ki.

Ahogy azt fentebb említettem, a tohokui változásmoddal jól leírható az OTI-projekt egyik vezetője által használt „innovációs keret” fogalmával. Ez nem sokban különbözik az innovációs szakiro-

senki sem sajátíthatja ki a vezetői pozíciót, és nem rendelheti alá a változás folyamatát saját egyéni érdekeinek

dalomban és az OECD innovációs stratégiájában „innovációs felületként” leírtaktól (OECD, 2010). Az ilyen innovációs kereteknek, innovációs felületeknek nem egy meghatározott megoldási módszer

alkalmazása, implementálása a céljuk, hanem egy olyan *nyílt tér* létrehozása, ahol a hasonló kihívásokkal küzdők és megoldásokat kutatók összevethetik ötleteiket a lehetőségekről, ütköztethetik érveiket, és egybe is foglalhatják a rész megoldásokat, amikre már rájöttek, s megpróbálhatják együttesen alkalmazni ezeket. Érdekes módon ez nagyon hasonlít az egyik interjúalany által leírt „jukugi”-ra. Ez mélységekbe menő megbeszélést, komoly megvitatást jelent, s a demokratikus közösségek alulról felfelé történő megoldáskeresésének szokásos formája.²³ A tohokui változásmoddal talán legfontosabb vonása egy olyan intézményi keret megteremtése, mely egyúttal innovációs felületként is működik (előmozdítva ezzel az új, innovatív technológiai megoldások ügyét), illetve vitafelületként és jukugiként is (ez pedig az újítások bevezetését óhatatlanul kísérő intézményi problémák megoldását mozdítja elő). Ez azért nagyon érdekes ötvözet, mert az innovatív megoldások gyakorlatba ültetése és elfogadtatása sosem pusztán technikai kérdés. Az ilyen folyamatok szükségképpen „mikropolitikai” konfliktusokat szítanak a szervezeteken belül, s ez gyakran „meg is öli” az újítást. A tohokui változásmoddal

²³ A japán oktatási minisztérium külön weboldalt szentel a jukuginak, melyet a következőképp definiál: „A jukugi a problémamegoldás folyamata, a szakpolitikai intézkedések meghozatala viták és megbeszélések sorozatán keresztül, minden érintett fél bevonásával. A folyamat a következőképp zajlik: (1) az érintett felek (...) összegyűlnek, hogy (2) tanulmányozzák, megvitatásuk és megbeszéljék az ügyeket, (3) hogy jobban megérthessék egymás álláspontját, s hogy ki miért felelős közülük, (4) hogy egyezsége juthassanak, s (5) hogy mindenki képes legyen megbecsülni és elvégezni a rá osztott feladatokat.” (Lásd a *Jukugi – A problémák megoldása és a szakpolitikai intézkedések meghozatala felé* c. honlapot a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201001/detail/1326863.htm címen.)

az új megoldások kitalálását tipikusan nyílt, demokratikus, konstruktív viták kísérik, éppen a mikropolitikai szinten (tehát a szervezet belső működése szempontjából) érdekes kérdésekről: a kockázatvállalásról, a felelősség megosztásáról, a források elosztásáról és a munkaterhekről.

A tohokui változásmodell fontos aspektusa a tanulás összekapcsolása az iskolán kívüli világgal. A külvilág általában jobban támogatja a pedagógiai változásokat az iskoláknál, ahol a tanítási gyakorlatot nemcsak hogy erősebben meghatározzák az intézmény hagyományai és a megszokások, de a tanárok és a vezetés azonnal megérzik az alkalmazkodás kényszerét is. Mindig kockázatos szétválasztani a pedagógiai innovációt attól, ami az osztálytermekben történik (vagyis az iskolák fő tevékenységétől), hiszen ez kétélű fegyver is lehet: egyszerűsítheti az osztálytermi megszokásoktól igen távol álló újítások bevezetését, azonban el is szigetelheti azt az osztálytermi gyakorlattól. Ez a szétválasztás mikro- és makroszinten is jelen van a tohokui változásmodellben. Ez mikroszinten a részt vevő iskolák alacsony szintű bevonásában érhető tetten: keveset tudnak a projektről, illetve tudomást sem nagyon vesznek arról, hogy ez az ő iskolájukban is zajlik. Makroszinten pedig például abban nyilvánul meg, hogy az OTI-projekt országos szintű koordinációját a minisztérium egész életen át tartó tanulással foglalkozó részlege látja el. A tohokui eset azt bizonyítja, hogy ez a kompromisszum (az iskolán kívül kezdeni a pedagógiai innovációt, s csak később visszavinni az iskolába, mikor már látszanak az eredményei), pozitív lehet.

Az iskolák belső világa és a hivatalos tanterv, illetve az iskolák külső környezete

közötti kapcsolatok szorosabbra fűzése minden bizonnyal sokkal egyszerűbb az olyan katasztrófa sújtotta régiókban, mint a tohokui. Nem lehet fenntartani az iskolai tanulás hagyományos elzárkózását a valós élettől ott, ahol néhány pillanat alatt több ezer ember otthona semmisült meg, százak

vesztették életüket, egész városokat evakuáltak, s ahol a megemelkedett radioaktív sugárzás évtizedekig az élet része lesz. Jól példázza ezt Fukushima megye, ahol az oktatási tisztviselők „nukleáris

oktatásról” kezdtek el beszélni, s külön tanterv fejlesztését szorgalmazták erre a területre vonatkozóan. Vagy Ooduchi városa, ahol eredeti helyi tantervet dolgoztak ki egy új tantárgyhoz, a „szülővárosi tanulmányokhoz” (*furusato*). Ebbe belefoglalták a helyi főfelügyelő „katasztrófavédelmi prevencióis nevelésnek” nevezett elképzeléseit. A tantárgy célja annak a generációnak a nevelése, akik újjáépítik majd az elpusztított várost.

Habár ebben a kontextusban az OTI-projektet éppen annyira lehet változásokat kiváltóként, mint a változások által kiváltóként jellemezni, mégis, amit két látogatásom során meg tudtam figyelni belőle, az azt támasztja alá, hogy a projekt nemcsak az oktatási innováció új, eredeti módzata, hanem egy figyelemreméltó kísérlet is változások indítására egy olyan oktatási rendszerben, amely mozdulatlan, túlszabályozott és a változásoknak ellenálló, s amelyben a fő intézményi szereplők többsége nagyon kockázatkerülő, és erősen ragaszkodik a létező struktúrákhoz. Lehetségesnek tűnik, hogy a kezdeményezésből egy új, eredeti és hatékony változáskezelési eljárás születik majd, melyet minden központosított és relatíve rugalmatlan oktatási rendszerben alkalmazni lehet. Azonban a

az innovatív megoldások gyakorlatba ültetése és elfogadtatása sosem pusztán technikai kérdés

projekt még mindig a fejlődés szakaszában tart, s a benne rejlő lehetőségek megértése további kutatást igényel. A projekt lehet-

séges hatásairól a tanulmány következő részében lesz szó.

IRODALOM

- Bjork, Ch. (2009): Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education*. **45**, 1. sz. 23-44.
- Cave, P. (2004): „Bukatsudō”: The Educational Role of Japanese School Clubs. *Journal of Japanese Studies*. **30**, 2. sz. 383-415.
- Hargreaves, D. H. (2003): *Education Epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos, London.
- Hayashizaki, Kazuhiko (2008): Community Schools and Educational Policy in Japan. Letöltés: (<http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/KazuhikoHayashizakiCommunitySchoolsinJapan.pdf>) (2015.01.12.)
- Hood, Ch. P. (2001): *Japanese Education Reform: Nakasoné's Legacy*. Routledge.
- Jones, R. S. (2011): *Education Reform in Japan*. OECD Economics Department. Working Papers No. 888. Párizs.
- Kingston, Jeff (2013): *Contemporary Japan: history, politics, and social change since the 1980s*. John Wiley&Sons Ltd.
- Koch, P., Cunningham, P., Schwabsky, N. és Hauknes, J. (2006): *Innovation in the Public Sector. Summary and Policy Recommendations*. Publin Report No. D24. NIFU STEP and the Publin consortium, Oslo.
- MEXT (1996): Japanese government policies in education, science, sports and culture 1996. Letöltés: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae199601/hpae199601_2_042.html (2015.01.12.)
- MEXT (2013): General Statement [on] Four Basic Policy Directions to Avoid Crisis in Japan. Second Basic Plan for the Promotion of Education. Tokió. Letöltés: <http://www.mext.go.jp/english/topics/1338141.htm> (2015.01.12.)
- Muta, Hiromitsu (2006): Trends and Issues in Deregulation and Decentralization of Educational Administration in Japan. In: Bjork, Christopher (szerk.): *Educational Decentralization. Asian Experiences and Conceptual Contributions*. Springer. 97-113.
- Nelson, H. (é. n.): *Alternative Education in Japan*. Disszertáció. Letöltés: <http://educationinjapan.wordpress.com/education-system-in-japan-general/alternative-education-in-japan-introduction/> (2015.01.12.)
- OECD (2010): *The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow*. Párizs.
- OECD (2012a): *Lessons from PISA for Japan*. Japan 40.
- OECD (2012b): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Párizs.
- OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Párizs.
- Okumoto, Kaori (2003): *The Lifelong Learning Policies in England and Japan. Means of Building Social Capital*. Konferencia-előadás. Kyoto University Research Information Repository. Letöltés: <http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/43661> (2015. 01. 12.)
- Paul, J. és Strbiak, Ch. A. (1997): The Ethics of Strategic Ambiguity. *The Journal of Business Communication*. **3**, 2. sz. 149-159.
- Pilling, D. (2014): *Bending Adversity. Japan and the Art of Survival*. Allen Lane, New York.
- Sato, N. és McLaughlin, M. W. (1992): Context Matters: Teaching in Japan and in the United States. *Phi Delta Kappan*. **73**, 5. sz. 359-366.
- Schoppa, L. (1991): *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. Routledge.
- Sugimoto, Yoshio (2010): *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Takashi, Koji (2009): Flexible education: Highlighting Japan. *Online Magazine*. Letöltés: http://www.google.hu/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gov-online.go.jp%2Fpdf%2Fhlj_ar%2Fvol_0020e%2Farti20090301all.pdf&ei=817TVPP4LMr5UI_1gpAC&usq=AFQjCNEkBvivsUcJin8oVSnuFqPVfSLgw&sig2=TB9umS80f1GhFhJWj_Bg_Q (2015.02.04.)
- Willis, D. B., Yamamura, S. és Rappleye, J. (2008): Frontiers of education: Japan as “global model” or “nation at risk”? *International Review of Education*. **54**, sz. 493-515.
- Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: *Making reform happen in education*. OECD, Párizs. 159-181.
- Yoneyama, Shoko (1999): *The Japanese High School Silence and Resistance*. Routledge, London és New York.

GOMBOS PÉTER – HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA –
KISS GÁBOR

A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban az 1995 után született, középiskolás korosztály olvasási szokásait vizsgáltuk, 548 fős, nem reprezentatív, kérdőíves felméréssel. A kutatásból az derült ki, szabadidejük legnagyobb részét barátaikkal közösen töltik, az olvasás – legyen szó ismeretközlő- vagy szépirodalomról – utolsó előtti az időtöltést bemutató rangsorban. Leggyakoribb a napi 1-2 órás internetezés, eközben a legtöbb időt csetelésre és közösségi oldalak látogatására fordítják. A kérdőívek szerint a diákok csaknem 86%-a olvas el évente legalább egy könyvet, s több mint 30%-uk elit olvasó (vagyis legalább havi egy könyvet elolvasó), azonban ezeket az adatokat óvatosan kell kezelni. Jelentős a nemek szerinti eltérés az olvasási szokásokban, a szinte soha nem olvasók közt csaknem dupla annyian vannak a fiúk. A legnépszerűbb műfajnak a fantasztikus regény bizonyult, s „generációs könyv-idolként” tekinthetünk a *Harry Potter* és az *Alkonyat* sorozatokra. Rámutatunk, hogy a gyermekkorban hallgatott mesék gyakorisága befolyásolja a későbbi olvasási szokásokat, akárcsak a világhálón töltött idő: érdekes módon azonban nem a legkevesebbet internetező olvasnak legjobbat, hanem akik mértékletesen használják a számítógép nyújtotta lehetőségeket. Az olvasás presztízse töretlen, azonban az irodalom mint tantárgy, meglehetősen elidegenedett a diákoktól, melynek egyik oka az lehet, hogy a fiatalok kikapcsolódást, szórakozást várnak a könyvektől, ezt azonban a középiskolai kötelező olvasmányoktól nem kapják meg.

Kulcsszavak: *olvasás, irodalomtanítás, netgeneráció, digitális bennszülött, olvasásszociológia, attitűdvizsgálat*

Kommunikációs szakemberek, pszichológusok, agykutatók vagy épp pedagógusok más-más szemszögből írták le jellemzőiket, mégis hasonlóan vélekednek az úgynevezett „digitális bennszülöttekről” (Prensky, 2012). E generációt ismernünk kell a tekintetben is, mit gondolnak az olvasásról, az irodalomról. Megváltozott fiziológiai sajátosságai (Gyarmathy, 2012) alapján is feltételezhetjük, hogy e téren jelentősen eltérnek az előző nemzedékektől.

Általában egyetértés van abban, hogy ez az 1995 után született korosztály – amelyet valójában mindegy, hogy X, I, C, Y vagy épp Z generációnak hívunk¹ – gondolkodásában, kulturálistermék-fogyasztási szokásaiban, kapcsolatgazdálkodásában lényegesen eltér a korábbi nemzedékektől. Külön érdekesség, hogy jelenlegi diákjaink az első a történelem során, akik nem a szüleiktől sajátítottak el fontos, gyakran előkerülő, gyakran használatban lévő ismereteket. Sőt, jellemzően ők okítják az előző generációt a digitális technika és kultúra sajátosságaival kapcsolatban (Varga, 2012). (Ez a kiváltság viszont aligha „öröklődik”, az ő gyermekeik vélhetően már nem lesznek előnyben a szüleikhez képest.)

Ami számunkra ennél is érdekesebb, az az, hogy a „Z-k” érezhetően másképp viszonyulnak az olvasáshoz és az irodalomhoz is. „A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretét, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság.” (Gyarmathy, 2012) Emellett e generáció tartózkodik az élményszerző olvasástól, helyette az információszerzés

lett fontosabb, érdekesebb számukra.

(Greenfield, P. 2009)

Pedagógusként, egyetemi oktatóként és könyvtárosként is érzékeljük, érzékeljük a *változást*. Fontos a terminus, így, jelző és minősítés nélkül. Értékelésre ezúttal nem vállalkozunk, ám a változás jellegére és részben az okaira is kíváncsiak voltunk – ez indított bennünket az alábbiakban leírt, 2012 őszétől 2013 tavaszáig végzett kutatás megtervezésére, majd elvégzésére.

A KUTATÁS CÉLKÖZÖNSÉGE, CÉLKITŰZÉSEI, AZ ADATOK FELDOLGOZÁSA

Célközönségünk a középiskolás korosztály volt, a vizsgálat kezdetekor (2012 őszén) 9–12. osztályos tanulók. Azért éppen ők, mert esetükben már nyilvánvalóan érzékelhetők a különbségek az idősebbekhez képest (a legidősebbek is 1995 után születtek), s ők jó visszajelzést adhattak a kisgyermekkor hatásokról éppúgy, mint a felső tagozatos (irodalom)tanítás eredményességéről.

Miközben kérdőívünkkel jórészt az olvasásszociológia tárgykörébe tartozó felvetésekre kerestünk választ, ennél többet is szerettünk volna megtudni. Nagyon fontosnak tartottuk az attitűdvizsgálatot, az olvasáshoz, az irodalomhoz való *viszony* feltárását a megkérdezettek esetében.

A kérdőívek valamennyi számszerűsíthető adatát Excel táblázatokban rögzítettük. A különböző, egyszerre több szempontot összevető képletek segítségével a viszonylag nagyszámú kérdőív esetén is

¹ Ezeket röviden összefoglalva lásd: Varga Richárd: *A netgeneráció és az irodalomtanítás* című írását (Varga, 2012).

sikerült minden általunk vizsgált összefüggésről pontos adatokat gyűjtenünk.²

A KLASZTERRŐL

A nagyjából 700 kiküldött kérdőívből végül 548 értékelhetőt kaptunk vissza – ezeknél minden kérdésre elemzésre érdemes válaszokat írtak a diákok. (A hiányosan kitöltött lapokat nem vettük figyelembe.)

A felmérésünkbe bevont középiskolások között volt szakiskolás (9,31%), szakközépiskolás (29,93%) és gimnazista (60,77%) – e téren messze voltunk attól, hogy reprezentatív legyen a mérés. Ugyanakkor például a nemek aránya (52,55% lány, 47,45% fiú) szinte tizedre megegyezik az országos aránnyal.

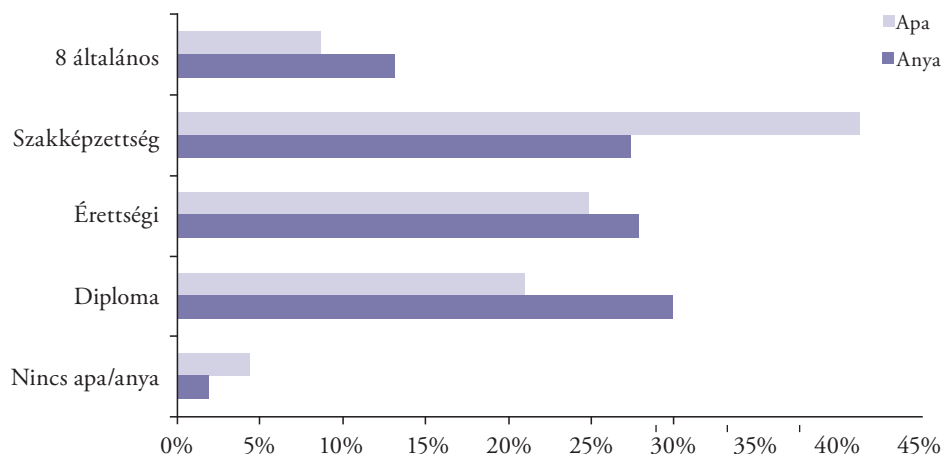
Az adatgyűjtéshez önkitöltős kérdőívet használtunk, ezeket e-mailen juttattuk el a kutatásban részt vevő pedagógusokhoz. A kitöltés papíralapon történt, nem tanórai keretek között, s természetesen anonim módon.

A válaszadó tanulók 48%-a falusi, a többiek városban élnek – jellemzően inkább kisvárosban. Annak ellenére, hogy az ország több pontjáról kaptunk kitöltött kérdőíveket, a területi megoszlás sem volt reprezentatív. A mérés így országos hatókörű volt (határon túliakat nem vontunk be a vizsgálatba), a minta azonban még az adott életkorú megkérdezettek körében sem feltétlenül tükrözi az alapsokaság attitűdjét.

Ami a szülők iskolázottságát illeti, meglehetősen vegyes a kép, az apák között a szakképzettséggel rendelkezők (41,21%), az anyák között a diplomások voltak legtöbben (29,93%) (1. ábra).

1. ÁBRA

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége



² Az adatbevitelben segítő hallgatók: Cserép Viktória, Fekete Gábor, Hoffmann Zsolt, Hornung Renáta, Hosszu Bálint, Kele Dóra, Ledneczki Tamara, Németh Eszter, Németh Olívia és Sánta Zsófia.

A válaszadók életkorát illetően sem volt egyenlő az eloszlás: a 10. osztályosok voltak a legtöbben (33,76%), a 12. évfolyamosok pedig a legkevésbé (15,51%). (A 9. osztályosok aránya 24,27%, a 11. évfolyamba járóké 26,46% volt.) Az életkorra nem kérdeztünk rá, így lehetett évismétlő is a diákok között.

IDŐTÖLTÉS

Első kérdéseink arra vonatkoztak, mivel töltik szabadidejüket a kamaszok. 15 lehetséges választ adtunk meg, s viszonylag szoros eredményt kaptunk (mindegyik kikapcsolódási formát egytől ötig osztályozták, ezt átlagoltuk). Végül 4,7-tel az „együttlét a barátokkal” lett a leggyakoribb felelet, ezt követi a zenehallgatás (4,55), a számítógépezés (3,97), majd a sportolás (3,91). A sor végén a „plázázás” áll (2,55), ám ezt

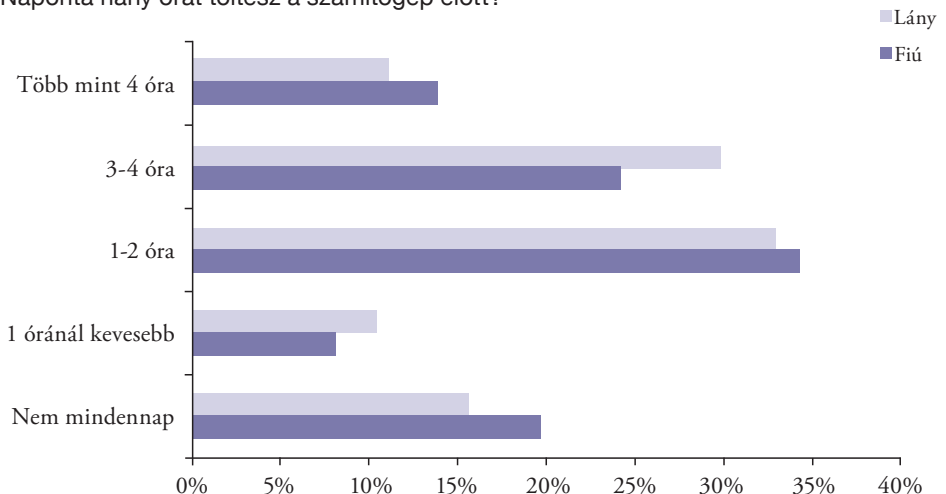
nem sokkal előzi meg az ismeretközlő irodalom olvasása (2,58) és a szépirodalom olvasása (2,62).

Ennél a kérdésnél érdemes megnézni a nemenkénti megoszlást. A lányoknál ugyanis az ismeretközlő irodalom olvasása a legkevésbé kedvelt tevékenység, az ezt megelőző „plázázás” (2,75) és a szépirodalom olvasása (2,76) között minimális a különbség. Eközben a fiúknál ez a sorrend (hangsúlyozottan hátulról előre haladva): plázázás (2,34), rejtvényfejtés (2,44), szépirodalom olvasása (2,45).

A digitális bennszülöttek esetében nyilván érdekes kérdés az, hogy mennyi időt töltenek e generáció tagjai a számítógép előtt – s az sem érdektelen, hogy milyen céllal teszik ezt (2. ábra). Hogy a „kibervilág” immáron döntő hatással van mindennapjainkra (Greenfield, S. 2009), tényként kezelhető, az időráfordítás tekintetében ezt megerősítette felmérésünk is.

2. ÁBRA

Naponta hány órát töltesz a számítógép előtt?



Saját bevallásuk szerint a fiatalok legnagyobb része (33,58%) napi 1-2 órát tölt a világhálón. (Fontos hangsúlyoznunk, hogy a felmérés óta eltelt hónapokban jelentősen nőtt az okostelefon-penetráció hazánkban. Ez alighanem átírná a fenti számokat, ha most tennénk föl a kérdést.)

Azoknak az aránya, akik több mint napi négy órát interneteznek, meglehetősen magas (12,41%), hát még a 3-4 órát megjelölőké (27,19%). Ami meglepő volt számunkra, az az, hogy kisebb volt a különbség a nemek között, mint vártuk. A több mint négy órát megjelölők a fiúk között 14% volt, de a lányoknál is 11% írta be ezt az adatot. Ugyancsak érdekes, hogy azok között, akik nem mindennap használják a gépet, több a fiú (ötödük jelölte meg ezt, míg a lányoknál 16%). Egy, az egész Európai Uniót érintő felmérés szerint a fiatalok esetében a férfiak/fiúk 53%-a, a nők/lányok 48%-a legalább napi gyakorisággal használja az internetet. A különbség az életkor növekedésével aztán sokkal jelentősebbé válik, 55 év fölött kétszer annyira a férfi a világhálón gyakran „fönn lévő” között. (Lakatos, 2009)

Arra a kérdésre, hogy milyen céllal ülnek le a net elé a diákok, nem mondhatjuk, hogy váratlan választ kaptunk, ám az arány legalábbis elgondolkodtató. Míközben az e-mailezés (40,33%), a játékok (42,88%) és a szótárhasználat (42,34%) is népszerű, a két legtöbbet megjelölt tevékenység dominánsan vezet: csetelés 70,99%, közösségi oldalak 67,88%. Különösen elgondolkodtató ez, ha figyelembe vesszük, hogy a közösségi oldalakon a jelenlét egyik jellemző tevékenysége is éppen a csetelés. A társas konvenciók átalakulását nagyjából egy-másfél évtizede figyelhetjük meg, válaszadóink is jelezték, mennyire másképp működik kapcsolatgazdálkodásuk, s mennyire domináns szerepe lett e kérdésnek mindennapjaikban. (Pléh, 2011)

Érdekes volt megfigyelni, hogy az iskolatípus nem volt domináns tényező – itt és más kérdéseknél sem. Van ugyan néhány százalékos eltérés például a nagyon sokat vagy épp a nagyon keveset netezőők között iskolatípustól függően, ám a szakiskolások, a szakközépiskolások és a gimnazisták csoportján belül is ugyanaz a válasz – jelen esetben a napi 1-2 óra világhálón töltött idő – volt a leggyakoribb. A statisztikai hibahatárnál nagyobb eltérés abban mutatkozik, hogy a szakiskolások között a másik két csoporthoz képest valamivel kevesebb a nem mindennap, és valamivel több a több, mint napi négy órát internetező. Ám mert a szakiskolások aránya nem érte el a tíz százalékot sem a vizsgált körben, nem érdemes messzemenő következtetéseket megfogalmazni.

MENNYIT ÉS MIT OLVASNAK?

Bár a későbbiekben talán ezeknél érdekesebb adatokkal is találkozhatunk, hasonló kutatásoknál (például az MTA Szociológiai Kutatóintézeté 1996-ból, vagy Nagy Attiláéké 2005-ből, mindkettőről lásd: Nagy A. 2010) természetesen az az egyik legfontosabb téma: mennyit olvasnak a megkérdezettek. Az olvasásszociológiában elfogadott standard szerint: aki évente legalább egy könyvet elolvas, az „olvasó”, aki 12-t vagy többet, az úgynevezett „elit olvasó” (Nagy A. 2006). Ha csupán a számokat nézzük, jelen kutatásunk alapján rendkívül biztatónak látszik a helyzetkép (majdnem 86% az „olvasók” aránya) – olyannyira, hogy kétely támadhat bennünk az adatok hiteleséget illetően (lásd a 3. ábrát). Még akkor is, ha feltételezzük, hogy a diákok esetleg az iskolai kötelező irodalmat is számításba vették.

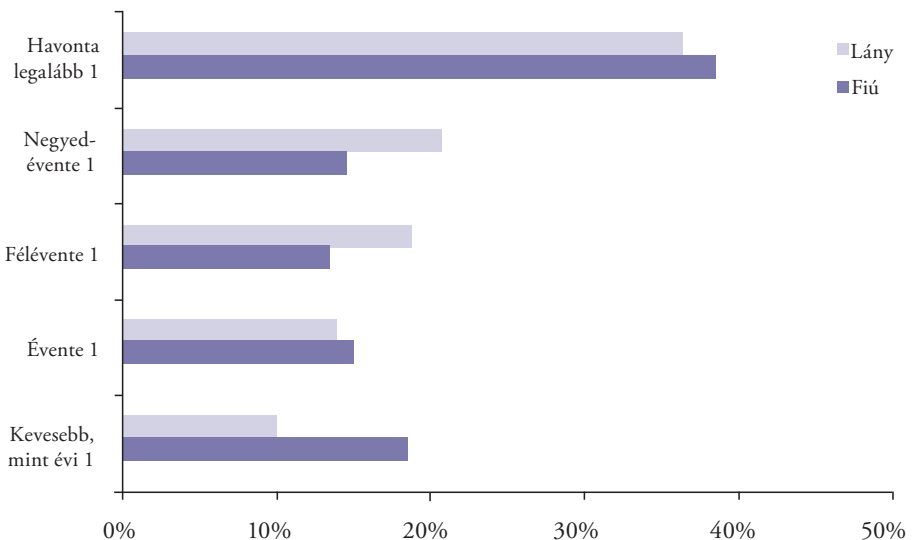
A megkérdezetteknek csupán 14,05%-a állította azt, hogy évi egy könyvet sem olvas el. Összehasonlításképpen: egy 2005-ös reprezentatív hazai vizsgálatnál (amely nem egy szűkebb korosztályt érintett, hiszen akkor 18 év felettieket kérdeztek meg) ugyanez az arány 60,2% volt – az a felmérés egyébként ugyancsak önbevallásos volt (*Nagy és Péterfi, 2006*). Hogy esetünkben a megkérdezetteink „szépítettek-e” a valóságos képen, vagy a gimnazisták felülreprezentáltsága miatt torzultak az adatok, nem tudható. Akár mindkettő is szerepet játszhatott – az lehető legkevésbé, hogy valóban ilyen magas az aktív olvasók aránya, indokolatlanul nagy az eltérés a korábbi, reprezentatív

méréshez képest. De ugyancsak szebb képet mutatnak az eredmények az Ipsos Zrt. 15 és 25 év közöttieket faggató, 500 fős, reprezentatív méréséhez képest. Ott 28% volt azok aránya, akik soha nem olvasnak. (*Cultura-MTI, 2014*) Hogy nálunk ez éppen feleannyi, csak részben magyarázható a szűkebb korosztályi metszettel. Árulkodó, hogy a lapon később szereplő „Jelenleg mit olvasol?” kérdésre alig írtak be konkrét címet a diákok.

„Természetesen” – hisz hasonló jelenséget látunk a nemzetközi méréseknél is – a fiúk (18,46%) e téren lényegesen elmaradnak a lányok (10,07%) mögött, közöttük sokkal többen vannak, akik szinte soha nem vesznek könyvet a kezükbe.

3. ÁBRA

Hány könyvet olvasol el évente?



A „mit olvasnak manapság a középiskolásaink” kérdésre ezúttal a szokásosnál pontosabb választ kerestünk, mert nemcsak konkrét könyvcímeket kértünk

(illetve volt egy listánk is a választásra), hanem arra is kíváncsiak voltunk, hogy mely műfajok népszerűek manapság e korosztályban (lásd a 4. ábrát). (A megadott

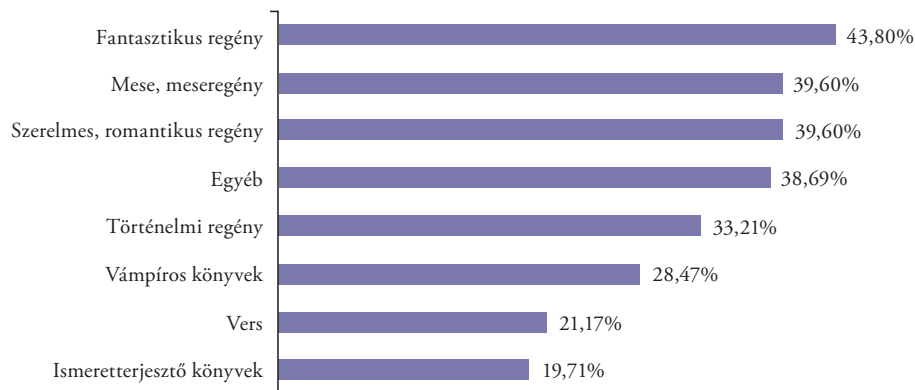
műfajok közül többet is megjelölhettek, a számok azt mutatják meg, hogy a megkérdezettek hány százaléka kedveli a műfajt.) Részben az amerikai egyesült államokbeli adatok (Bethune, 2012), részben magyar tapasztalatok alapján feltételeztük, hogy hazánkban is előtérbe került egy olyan műfaj, amely korábban kifejezetten „régé-irodalom” volt – a fantasztikus regények. A válaszok aztán igazolták is a feltevésünket. Sőt, e műfaj vált a legnépszerűbbé az összes között.

Meg kell jegyeznünk, hogy irodalomelméleti szempontból nem pontos tipológia alapján adtuk meg a lehetőségeket (az általunk megadok műfajok között előfordulhattak átfedések). Mindezt azért tettük

így, mert a diákok gondolkodás nélkül megadhatták a választ, nem kellett műfajelméleti problémákkal szembesülniük. Például, hogy a vámpírregény vagy épp a fantasy fantasztikus irodalom-e. További gondot okozhatott volna, hogy a „fantasztikus irodalom” terminus hagyományosan mást jelöl itthon és az angolszász irodalomban. Az egyre népszerűbb disztópiát mint műfajt pedig azért nem adtuk meg, mert a kortárs antiutópiák szinte mindegyike legalább még egy regénytípus sajátosságait hordozza (leginkább „szerelmes-romantikusak”, illetve „fantasztikusak”), ráadásul az elnevezés sem elég közismert még, s ez is nehezítette volna a válaszadást.

4. ÁBRA

Melyik műfajokat kedveled?

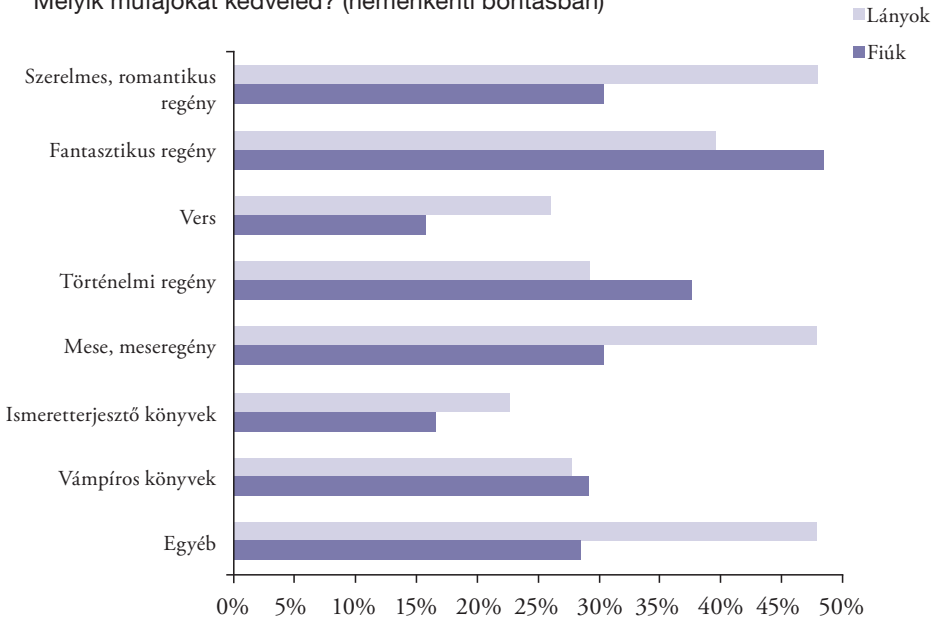


A számok azért is érdekesek, mert bár a „fantasztikus irodalom” meglehetősen tág kategória, ám nyilván nem a manapság népszerű vámpírregények húzták föl a százalékot, hiszen – éppen ezért – ezt külön csoportként is megadtuk.

Természetesen itt (is) érdemes összevetni a nemenkénti bontás alapján készült táblázatokat.

5. ÁBRA

Melyik műfajokat kedveled? (nemenkénti bontásban)



Bizonyos eredmények korábbi felmérések (Nagy A. 1999) és a személyes tapasztalatok alapján nem voltak meglepőek (a lányok esetében a szerelmes-romantikus, a fiúknál a történelmi regények népszerűsége – előbbit 48%, utóbbit 38% jelölte meg), de kaptunk kevésbé kiszámítható adatokat is. A lányok körében meglepő volt a meseregények ilyen arányú népszerűsége. Közel 48% választotta ezt kedvelt műfajként. Akár a 18, akár a 38 évvel ezelőtti adatokat nézzük (2,6%, 2,7 % – Nagy A. 1999b), látványosan nagy mértékű az emelkedés. Kérdés persze, mit értettek a „meseregény” megjelölésen. Nem elképzelhetetlen, hogy a válaszadók egy része az *Alkonyatot* és a hasonló regényeket is idesorolta volna. De az is érdekes, hogy a lányok közül jóval többen szeretik a verseket.

Figyelemreméltó volt az is, hogy míg a vámpiros könyveket nagyjából hasonló arányban kedvelik a két nem képviselői (28–29%), addig a „fantasztikus irodalom” már inkább fiúsnak mondható. Ám korántsem olyan nagy a különbség (48,5%–39,5%), mint amilyen 20-25 éve vagy még régebben lehetett. (Nagy A. 1999) A miértre nem is olyan nehéz megadni a választ. Elég, ha megnézzük az elmúlt évek népszerű regényeit, elsősorban az *Alkonyat*-sorozatot. De talán lassan hazánkat is eléri az a „hullám”, amely az Egyesült Államokban tavaly csúcspontot ért el: *Az Ébezők Viadala*, *A beavatott*, a *Delirium* és más fehér disztópiák sikere (Gombos, 2013) olyan témára irányította a lányok figyelmét, amellyel korábban alig foglalkoztak.

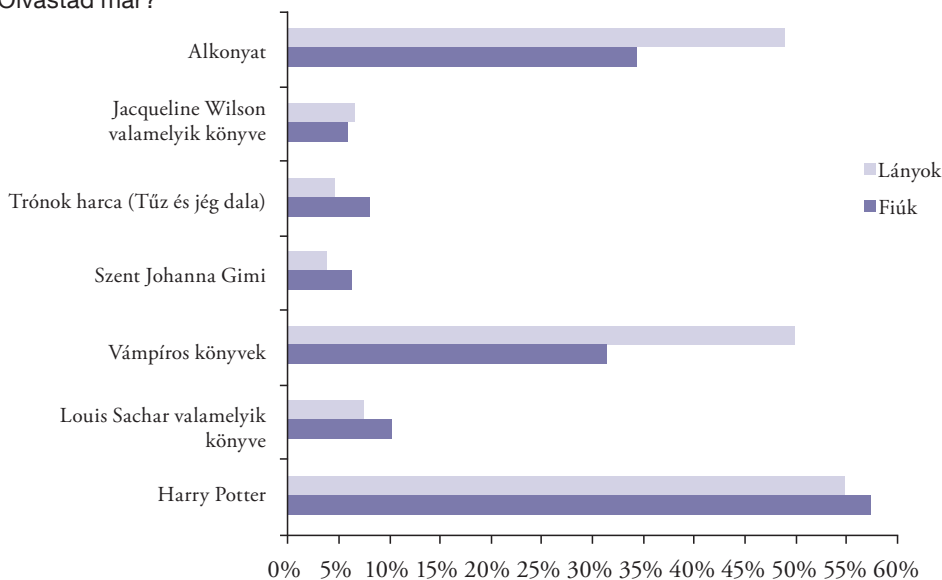
S ami a sikerkönyveket illeti, egyet kell értenünk Z. Karvalics Lászlóval abban, hogy néhány évtizeddel ezelőtt szinte mindegyik generációnak (sőt, szinte minden „évjáratnak”) volt közös olvasmányélménye, „generációs könyv-idolja” (Z. Karvalics, 2012) Aztán ez a jelenség megszűnni látszott, s az 1990-es évektől inkább közös filmélmények lettek jellemzőek. Kutatásunkkal arra a kérdésre is választ kerestünk, vajon ez a nemzedék – az 1994 és 1998 között születettek – nem profitált-e a *Harry Potter* sikeréből? Lehetséges-e, hogy ismét van, volt közös élményt adó történet? Az „Olvastad már ezeket a könyveket? Jelöld X-szel, amelyiket igen!” kérés után a közelmúlt népszerű (ifjúsági) regényeinek címeit soroltuk föl (lásd a 6. ábrát). Ezek mindegyikét meg is jelölték többen, két konkrét mű esetében pedig nyugodtan kijelenthetjük, hogy igazi

generációs könyv-idollá váltak. A *Harry Potter* 56,02%-os, valamint az *Alkonyat* 41,97%-os olvasottsága valóban a „régidőket” idézi, érdemes lesz majd megnézni, vajon ugyancsak mérhető lesz-e a sikerességük néhány évtized múlva is. Érdekes az is, hogy Meyer könyve – bár nyilvánvalóan lányregény, és jóval népszerűbb a lányok körében – korántsem „taszítja” a fiúkat, hiszen utóbbiaknak is több mint harmada olvasta.

Némelyik felsorolt mű esetében jó lenne újra mérni az olvasottságot, a *Trónok harca* vagy épp a *Szent Johanna Gimi* vélhetően sokkal ismertebb lett mostanra. És még egy fontos megjegyzés: mindegyik említett sikertörténet *sorozatként* jelent meg. Ennek – a népszerűség szempontjából – pozitív hatásáról már egy 2008-as kutatás kapcsán is írt Péterfi Rita (2010).

6. ÁBRA

Olvastad már?



BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

E kérdéscsoportnál a válaszokból leszűrhető tanulságok nem okoztak meglepetést, korábbi felmérések alapján leírt tapasztalatokat (lásd pl. *Gereben, 1998*) erősítették meg. A mi adatsorainkból is látható, hogy a szülők iskolai végzettségének vagy épp az otthoni könyvvállomány mennyiségének döntő szerepe van a gyermekek olvasási kedvét illetően. Így aztán kicsit részletesebben csak egyetlen válaszsort elemeznénk.

Az a téma, amellyel itt külön foglalkoznánk, ugyancsak nem egy meglepő eredmény sor miatt emelhető ki, hiszen a számok olyanok, mintha a szakirodalom-

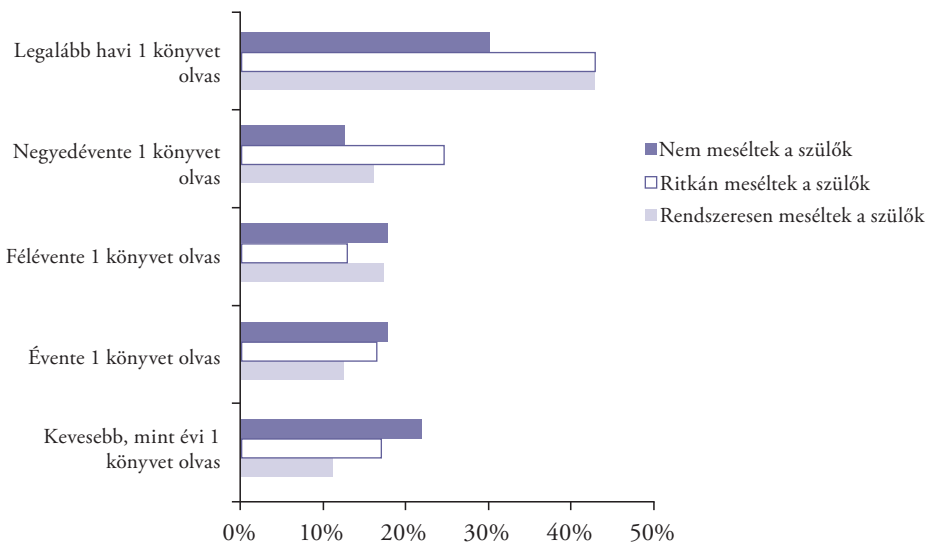
ban megfogalmazott teóriák igazolására születtek volna. Ám talán éppen emiatt érdekesek, hiszen nyilvánvalóvá (és mérhetővé, sőt mértté) tettek egy inkább elméletben hangoztatott sajátosságot.

A kérdőív első részében kérdeztünk rá arra, hogy kisgyermek korukban meséltek-e a szülők a diákoknak. Az adatok szerint majdnem kétharmaduk (60,04%) rendszeresen hallhatott esti mesét, s csupán 13,32%-nak maradt ki az életéből ez az élmény.

Igazán fontossá akkor vált ez, amikor megnéztük, hogy milyen befolyással volt a mesélés a későbbi olvasási kedvre. Az ebből készült táblázatunk (7. ábra) igen sokatmondó.

7. ÁBRA

Az olvasás gyakorisága és a kisgyermekkor esti mesélés összefüggései



Ha csupán a „szélsőségeket” nézzük, máris gyorsan levonható a következtetés. Azoknak a gyerekeknek, akiknek rendszeresen meséltek anno, 42,86%-a most

legalább havi egy könyvet elolvas. Akiknél kimaradt az esti mese, ott ugyanez az arány 30,14%.

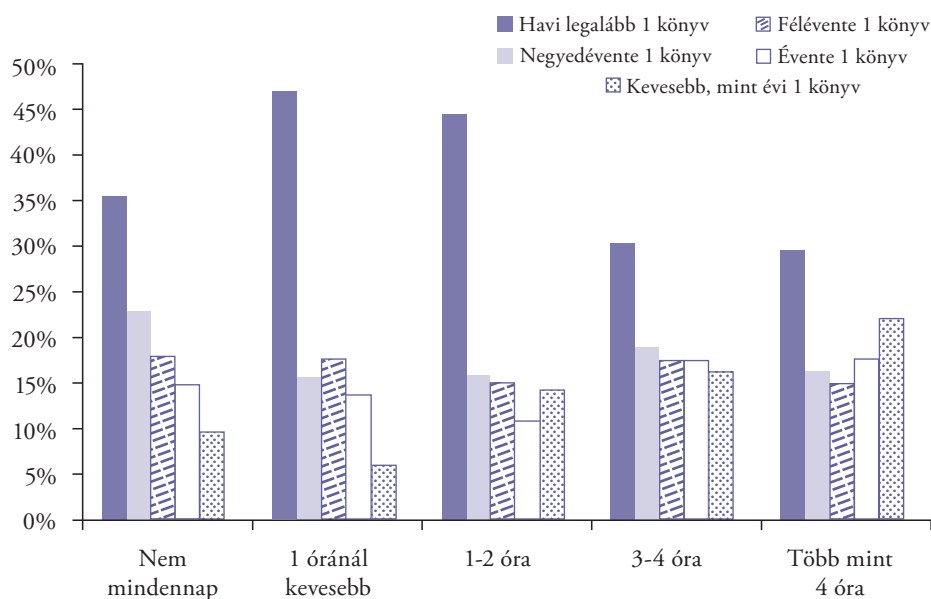
A másik végletnél (évi egy regényt sem olvas el) megint csak azt látjuk, hogy kétszer annyian vannak azok között, akiknek soha nem meséltek (10,94% vs. 21,92%).

Még egy érdekességet ki kell emelni a „befolyásoló tényezők” közül: az internethasználatot. Nyilván fontos kérdés, hogy vajon azok a diákok olvasnak-e sokat, akik az internetet gyakran használják, vagy épp ellenkezőleg: akik nem szörföznek rendszeresen? A válasz: egyik

sem. A sokat (legalább havi egy könyvet) olvasók között a világháló „mértékletesen” használók vannak legtöbben, a napi egy óránál kevesebbet netezők 47,06%-a elit olvasó. A napi 1-2 órát gép előtt töltőknel ez az arány 44,57%. Akik nem használják mindennap e célra a számítógépet, azok között 35,42%, a nagyon sokat (napi négy óránál többet) internetezők között 29,41% a „könyvmoly”.

8. ÁBRA

A napi internethasználat és az olvasás gyakoriságának összefüggései



(V)ISZONY

Kérdőívünk végére maradtak azok a tapasztalatok, amelyek talán a leginkább elgondolkoztathatják az irodalomtanítással, olvasóvá neveléssel foglalkozókat, köztük is nem utolsósorban a pedagógusokat.

Kezdjük egy inkább pozitív üzenetű eredménnyel. „Hogyan fejeznéd be a mondatot?”

Szerintem az olvasás...”

A válaszlehetőségek ezek voltak:

- rendkívül fontos dolog
- segít az érvényesülésben, de nem alapvető

- élni segít,
- ma már nem fontos dolog,
- jó, de nem mindenki születik olvasónak,
- ciki,
- más.

A „ciki”-t alig több mint egy százalék jelölte meg, s két olyan válasz volt, amelyet nagyon sokat jelöltek meg. 44,16% válaszolta azt, hogy „Szerintem az olvasás rendkívül fontos dolog.” Vagyis az a terület, amelyen még jól állunk, az az olvasás presztízse. Egyelőre még nem kell arról győzködni a diákjainkat, hogy fontos tevékenység ez. Bizonyosság erre az is, hogy a második legtöbb válasznak (30,11%) is van

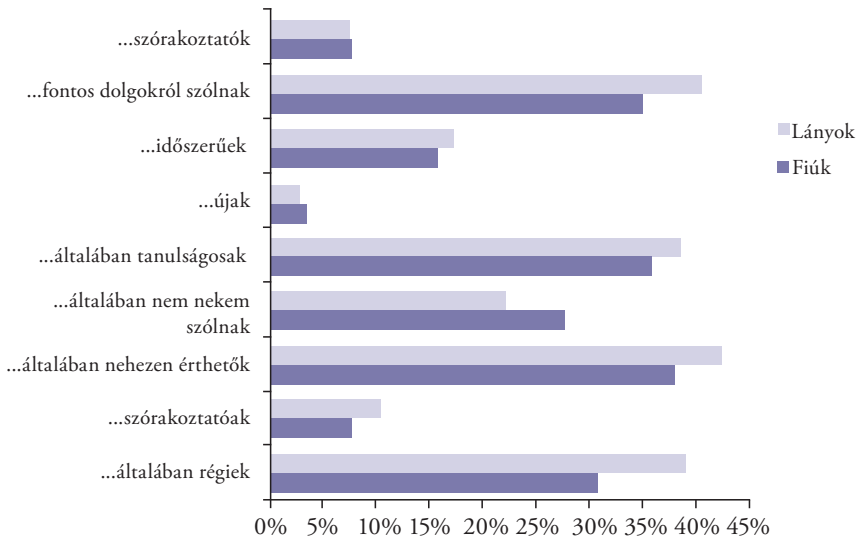
hasonlóan pozitív üzenete: „Szerintem az olvasás jó, de nem mindenki születik olvasónak.” Bár a megkérdezett ezzel mintegy felmenti magát a „felelősség” alól, de érzi, tudja, hogy jó lenne. S amelyik lehetőség aránya elérte a kétszámjegyű eredményt (18,34%), az a „Szerintem az olvasás segít az érvényesülésben, de nem alapvető.”

Ennél sokkal elgondolkodtatóbb volt egy másik hasonló jellegű kérdés, amely az irodalommal volt kapcsolatos: „Hogyan fejeznéd be a mondatot? *Szerintem az irodalmi szövegek...*” (9. ábra).

A lehetséges válaszok és a megjelölésük aránya:

9. ÁBRA

Szerintem az irodalmi szövegek...



Vagyis négy olyan mondat volt, amely 30% fölötti szavazatot kapott, ezek sorrendben: (az irodalmi szövegek) általában nehezen érthetők, fontos dolgokról szólnak, általában tanulságosak, általában

régiek. (A nemenkénti eltérés nem jelentős ugyan, de vannak – az érdekességeket lásd az ábrán.)

A válaszok inkább riasztó képet festenek arról, milyen manapság a középis-

kolások irodalomképe. Hogy milyenek „kellene lenni”, hogy mihez képest látunk negatívumokat, akár negatív *elmozdulást*, csak részben mérhető objektív mércével. Hitünk szerint az irodalom elsősorban művészeti ág, amely egyfajta művészeti (nem zenei, nem képzőművészeti stb.) alkotások egy csoportját jelöli. Az irodalom mint *tantárgy* e művészeti alkotásokkal foglalkozik. Ezzel persze rögtön egyfajta ellentmondásba ütközünk, hiszen a tanítási folyamat és az efféle művészet nehezen egyeztethető össze (Füzfa, 2014). Míg „rajzórán” a diák jórészt rajzol, alkot a képzőművészet valamely területén, addig irodalomórán a diák nem ír szonettet, hexametert, novellát, hanem *ezekekről tanul*. Jó esetben persze befogadóként élmények érik, megél, átél bizonyos helyzeteket, eljut(hat) a katarziséig is. Ennek persze – ismét hangsúlyoznunk kell – feltétele az *élmény*, amelyet irodalmi művek befogadása során vagy után tapasztal meg az olvasó. Mint egykori diákok sem írhatjuk azt, hogy 20-30 éve a katarzisz garantáltan folyamatosan tapasztalható volt tanórákon, ám sokakkal együtt állítjuk: mivel az irodalomtanítás paradigmaváltása nem történt meg az elmúlt évtizedben (Arató, 2014), ilyen élmények egyre ritkábban érik a tanulókat, e *tantárgy* egyre inkább – a legrosszabb értelemben vett – iskolai feladattá vált. Erre utalnak jellemző, korántsem korszerű, kifejezetten pozitivistá szemléletű taneszközei és folyamatosan csökkenő népszerűsége. (Füzfa, 2014; Balácsi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012) Ezzel együtt teljesíthetetlené vált az a feltétel is, hogy „a tanulók olvasási képességét úgy kell fejleszteni, hogy releváns választ kapjanak a kérdéseikre az irodalmi és a más jellegű szövegeken keresztül.” (Steklács, Szabó és Szinger, 2010, 87)

Ha pozitívumot keresünk, persze kapaszkodhatunk abba, hogy válaszadóink

szerint az irodalom „fontos dolgokról szól”, ám a másik három lehetőség sokat ront ezen a képen. Még az is, hogy e szövegek feltétlenül *tanulmányosak*.

A gyermekirodalommal komolyabban foglalkozó szakemberek régóta harcolnak az ellen, hogy megbélyegezzék a gyerekönyveket: ezek „csak” tanulmányos művek, ám esztétikai/irodalmi értékük nincs. Ellenérvként – konkrét szerzők, művek megnevezése mellett – arra szoktunk hivatkozni, hogy bár kétségkívül vannak olyan gyerekönyvek, amelyek elsősorban tanító szándékúak, ám ezeket mi magunk sem tekintjük gyermekirodalomnak. Mert a jó irodalmi műből tényleg nem lóghat ki nagyon a „didaktikai lóláb”.

Sajnos a pedagógusok is gyakran elkövetik azt a hibát, hogy csak olyan történetet adnak a gyerekek kezébe, amelynek egyértelmű, s persze nagyon pozitív „üzenete” van. Pedig régóta tudjuk – *Bruno Bettelheim* is nagyon pontosan ír erről –, hogy a túlságosan nyilvánvaló, kifejtett, kimondott tanulság éppen hogy érdektelenné teszi a mesét a gyerek számára. (Aligha véletlen, hogy a tündérmesében soha nincs kimondva a „megfejtés”). (*Bettelheim*, 1985)

Persze a fentieknél is rémisztőbb az az állítás, hogy az irodalmi szöveg valami „régi és nehezen érthető”.

De miért gondolna mást egy mai tizenéves az irodalomról?

Egy 2009-es felmérésünkből (akkor magyartanárokat kérdeztünk meg) megtudtuk, hogy felső tagozaton a tanárok csak elenyésző része olvastat diákjaival nyolcvan évnél fiatalabb (!) regényt kötelező olvasmányként (*Gombos*, 2009). Ugyanakkor kiderült az is, hogy bár az elmúlt években egyre többen kimondták, leírták, hogy a *Légy jó mindhalálig* nem való gyerekeknek, nem alkalmas iskolai, kötelező olvasmány, a magyartanárok

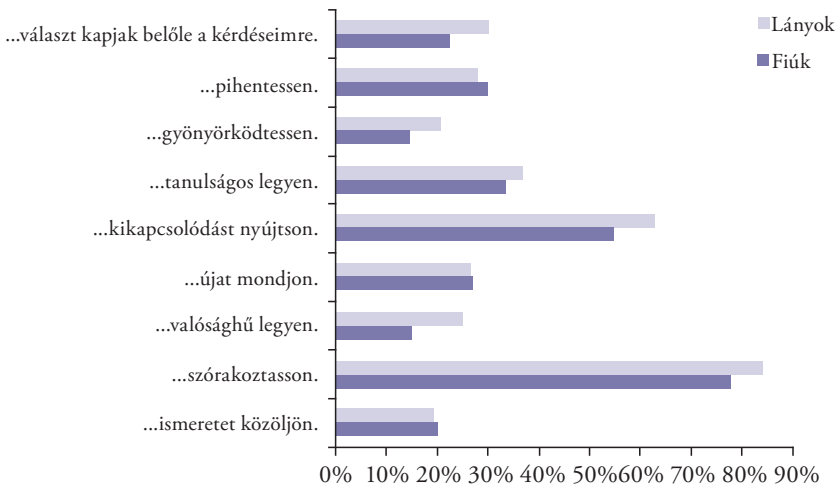
több mint 85%-a ezt a regényt választotta 7–8. osztályban. Egy olyan könyvet, amely nemcsak nem érdekes e korosztály számára, hanem nehezen is érthető. (És nemcsak az allegorikus síkja.) Arról nem is szólva, hogy e *Móricz*-regényt diákként a jelenlegi tanárok sem feltétlenül szerették. Pedig a szerző nem tartozik a népszerűtlen, keveset olvasott írók közé.

Szögezzük le hát, hogy ez az irodalomhoz való (v)iszony nem csupán abból adódik, hogy a „netgeneráció” eredendően idegenkedne az olvasástól, a könyvektől. E felmérés is azt látszik erősíteni, hogy leginkább a felső tagozatos irodalomtanítás során „romlik el” valami.

Ezt igazolják az *Egy jó regénytől azt várom, hogy...* mondat folytatásai. (10. ábra)

10. ÁBRA

Egy jó regénytől azt várom, hogy...



Ha azt a két lehetőséget megnézzük, amelyek kiemelkedően a legtöbb jelölést kapták, kiderül, hogy diákjaink a könyvektől nem utolsósorban kikapcsolódást és szórakozást várnak. A kérdés konkrétan is megfogalmazható: találkoznak-e ezek a gyerekek az iskolában olyan regényekkel, amelyek róluk, az ő problémáikról szólnak.

ÖSSZEGZÉS

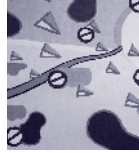
Tanulmányunk elején meghatároztuk a klasztert, amely kutatásunk célcsoportja volt. Röviden jeleztük azt is, hogy mennyire más ez a generáció, mint az összes korábbi. Ám fontosnak tartjuk leszögezni, hogy a kérdőíves felmérés eredményei alapján csak részben gondoljuk azt, hogy az olvasással kapcsolatos esetleges problémák,

még inkább az irodalomhoz való viszony „elromlása” a digitális bennszülöttek számájára lenne írható. Különösen az attitűdöt firtató kérdésekre adott válaszok alapján úgy látjuk, komoly munka vár irodalomtanárainkra, ha szeretnének még *élményszerű* beszélgetést folytatni regények, novellák,

versek apropóján akár a tanórán, akár azon kívül mindenkori diákjaikkal. Egyik napról a másikra a következő korosztály tagjai sem fogják elhinni azt, hogy az irodalom nem feltétlenül régi, nem feltétlenül nehezen érthető.

IRODALOM

- Arató László (2014): Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás?* Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. Magyar Olvasástársaság, Budapest. 93-105.
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012): PIRLS és TIMSS 2011 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bethune, Brian (2012): The Hunger Games: Your Kids Are Angrier Than You Think. In: Maclean's [online], 2012. 125. 13/14. Letöltés: <http://www2.macleans.ca/2012/04/02/dystopia-now/> (2012.11.15.)
- Bettelheim, Bruno (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat, Budapest.
- Cultura-MTI (2014): Mennyit olvasnak a fiatalok? Letöltés: <http://cultura.hu/aktualis/mennyit-olvasnak-a-fiatalok/> (2014.12.16.)
- Fűzfá Balázs (2014): Helyzetkép a mai magyar irodalomtanításról. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás?* Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. Magyar Olvasástársaság, Budapest. 106-115.
- Gereben Ferenc (1998): Könyv, könyvtár, közönség: A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében. OSZK, Budapest.
- Greenfield, Patricia (2009): Technology and informal education. What is taught, what is learned. *Science*, **323**. 5910. 68-71.
- Greenfield, Susan (2009): Identitás a XXI. században. HVG, Budapest
- Gombos Péter (2013): Kamaszlányok a világ megmentéséért: „Fehér disztópia” – egy műfaj sikertörténete. *Fordulópont*, **14**. 57. sz. 41-54.
- Gombos Péter (2009): „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés*, **11**. 2. sz. 43-48.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? Letöltés: <http://www.osztyafonok.hu/cikk.php?id=1018> (2014.01.24.)
- Lakatos Judit (2008): A férfiak és a nők számítógép- és internethasználatát jellemző különbségek. *Statistikai Szemle*, **86**. 4. sz. 406-408.
- Nagy Attila (1999): Mi lesz veled, olvasó? In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest. 271-282.
- Nagy Attila (2006): Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengés A Nagy Könyv akció ürügyén. In: *Magyar Tudomány*, **167**. 9. sz. 1113.
- Nagy Attila (1999b): Tiffany vagy Baradlay Jenő? *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, **8**. 5. sz. 22-34.
- Nagy Attila (2010): Vázlat közelmúltunk olvasáskultúrájának állapotáról. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Pont Kiadó, Budapest. 111-121.
- Nagy Attila – Péterfi Rita (2006): Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. *Könyvtári Figyelő*, **52**. 1. sz. 31-44.
- Péterfi Rita (2010): Mikszáth vagy Meg Cabot. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Pont Kiadó, Budapest. 123-133.
- Pléh Csaba (2011): A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet. *Korunk*, **3**. 8. sz. 9-19.
- Prensky, Marc (2012): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *Magyar Református Nevelés*, **13**. 1. sz. 3.
- Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2010): *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában*. ADORE-jelentés. *Anyanyelv-pedagógia*. 2010. 4. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292> (2015.02.16.)
- Varga Richárd (2012): A netgeneráció és az irodalomtanítás. In: Finta Gábor és Fűzfá Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Savaria Press, Szombathely. 166-176.
- Z. Karvalics László (2012): A közös tartalomról. Előadás: Az olvasás sokfélesége. Konferencia az olvasás népszerűsítéséért. Budapest, 2012. június 2.



KELEMEN ELEMÉR

Az MPT-történeti kutatások időszerűsége¹

MŰHELY

2016-ban lesz a *Magyar Paedagogiai Társaság* megalakulásának 125. évfordulója. Alkalom rá, hogy felfrissítsük történeti emlékezetünket, pótoljuk esetleges mulasztásainkat.

Neveléstörténeti fórumainkon időről időre kiújulnak a viták az „évfordulós neveléstörténet-írás” létjogosultságáról. Az ellene érvelők elsősorban a kampányszerűség és a túlértékelés veszélyeire figyelmeztetnek, a mellette szólók a kiemelt figyelem előnyeit, elsősorban a történeti problémák újszerű megközelítésmódjának esélyét és az adott témakör iránti szakmai érdeklődés felkeltésének lehetőségét hangsúlyozzák. Neveléstörténet-írásunk kézzelfogható eredményei inkább az utóbbi álláspontot támasztják alá.²

A közelgő évforduló mindenestre alkalmat kínál az MPT történetével kap-

csolatos kutatások eddigi eredményeinek és időszerű feladatainak áttekintésére.

Előljáróban leszögezhetjük, hogy a további tájékozódás jó alapokra építhet. A társasági életnek a szakmai folyóiratokban, elsősorban a *Magyar Paedagogia* (1892–1950), illetve – főképpen az 1973-as együttműködési megállapodást követően – a *Pedagógiai Szemle* hasábjain megjelent beszámolóit, az éves jelentések és az évfordulós visszatekintések eleve jó kiindulópontot jelentenek.³

Az 1960-as évek derekán *Zibolen Endre* és *Pásztor József* írásai jelezték a szakmai-történeti érdeklődés megélnkülését.⁴ A megalakulás századik évfordulóján pedig *Mészáros István* kismonográfia terjedelmű előadásban tekintette át az „MPT évszázadát”. Ez az alapos és tárgyyszerű történeti feldolgozás iránymutatásul szolgálhat a to-

¹ A tanulmány az MPT Szakmai és Vezetői Kollégiumának összevont ülésén (2014. október 3.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

² Az egyes témakörök szakirodalmának tételes, bibliográfiai felsorolását itt mellőzve csupán utalok néhány jelentősebb évforduló közelmúltbeli gazdag „termésére”. Lásd: az 1959-es *Apáczai*-, az 1970-es és 1992-es *Comenius-évforduló*; a *Ratio Educationis* kiadásának 1977. évi és az *Eötvös-féle* népoktatási törvény 1968-as, 1993-as évfordulói; a magyarországi iskola 1996-os millenniuma; továbbá az *MTA Neveléstörténeti Albizottsága* és az *MPT Neveléstörténeti Szakosztálya* által szervezett „évfordulós” megemlékezések, amelyek előadásai az *OPKM* által kiadott *Neveléstörténeti Füzetek*-sorozatban kerültek közzésre. – Lásd még: *Mészáros István: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada. A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadása. Neveléstörténeti Füzetek*. 10. Budapest, 1992. 3–54. – A neveléstörténeti évfordulós ünnepi ülésekről: 23. o.

³ Az erre vonatkozó utalásokat lásd: *Mészáros*: i. m. 55–56.

⁴ *Zibolen Endre: A Magyar Pedagógiai Társaságról. Köznevelés*, 1965. 13–14., – *Pásztor József: Magyar Pedagógiai Társaság. Megalakulásának 75. évfordulója elé. Magyar Pedagógia*, 1966. 2.

vábbi kutatások számára.⁵ A centenáriumi konferencia fő előadását egyébként *Lányi Andrásné*nak új kutatási szempontokat adó korreferátuma és *Zibolen Endre* személyes motívumokkal átszótt, az 1945 utáni, a Társaság felszámolásához vezető történéseket és az 1967-es újjászervezés háttérmozzanatait felidézõ visszaemlékezése egészítette ki.⁶ Lényegében jól feldolgozottnak tekinthetõ a társasági tevékenység kiemelkedõ eseményeinek, a nevelésügyi kongresszusoknak a története is.⁷

A vázlatos historiográfiai áttekintés jelzõs is egyben, a *Magyar Pedagógiai Társaság* történetére vonatkozó tervszerû és összehangolt gyûjtõ- és kutatómunka idõszerûségére és szükségességére figyelmeztet.

A továbbiakban egyrészt a történeti tájékozódás általánosabb, elvi jellegû szempontjainak a megfogalmazására, másrészt néhány konkrét kutatási téma megjelölésére vállalkozom.

A téma általános, elvi – oktatáspolitikai- és mozgalomtörténeti – jelentőségû megközelítési szempontjának gondolom az alábbiakat:

1. A történelmi – társaságtörténeti – fordulópontok (az 1891-es megalakulás és az 1948-1949-es felszámolás, az 1967-es újjászervezés és az 1991-es megújulás) társadalmi, politikai, fõképpen *oktatáspolitikai háttér és összefüggései*, különös tekintettel a

pedagógustársadalom szervezõdésének, mozgalmainak szerepére a magyarországi oktatásügyi modernizáció ellentmondásos

– útkeresésekkel és útvessztésekkel jellemezhetõ – történetében. *Az 1891-es megalakulás* háttérét az eötvösi-trefforti oktatásügyi reform reformjának, tovább-

vitelének a közoktatás egészét érintõ igénye, valamint a pedagógustársadalom szakmai és szakmaközi szervezeteinek megélt, külön tevékenysége, a szakma professzionalizálódása jelentette. E folyamatok részeként és eredményeképpen a neveléstudomány „kilépett” az egyetemi katedrák világából, az elmélet és az iskolai gyakorlat viszonya forradalminak mondható átalakuláson ment át. Az elmélet és a gyakorlat aktív képviselõinek összefogását célul tűzõ *Magyar Paedagogiai Társaság* létrehozása, progresszív programja és szélesedõ bázisa ennek a fordulatnak a kifejezõdése.

Az 1967-es újjászervezést egyrészt a két világháború közötti konzervatív iskola-reform zsákutcás megoldásai, másrészt a „fordulat évét” követõen szovjet mintára szervezett, ideológiai-politikai szempontoknak alárendelt, állampárti irányítású, monolit iskolarendszer mind nyilvánvalóbb kudarca és fenntarthatatlansága, az 1961-es pszeudoreform, az oktatásügyi modernizáció elhalasztása: az összetörõ-

⁵ *Mészáros*: i. m. (Lásd: 2. sz. jegyzet)

⁶ *Lányi Andrásné*: A Magyar Pedagógiai Társaság történetéhez, alapításának századik évfordulója alkalmából. *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából* rendezett tudományos ülés előadásai. Budapest, 1992. 58-65. (Lásd: 2. sz. jegyzet). – *Zibolen Endre*: *Megjegyzések – Prohászka az MPT 1946-os újraindulásának körülményeirõl*. Uo. 66-71.

⁷ A témakör átfogó feldolgozása a korabeli dokumentumokból válogatott szemelvényekkel: *Felkai László* (1971, szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1849–1948. I-II.* Budapest. – Lásd még: *Kelemen Elemér*: *A nevelésügyi kongresszusok története. Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában*. Pécs, 2007. 136-157. (A téma irodalmáról: 2. sz. jegyzet, 155-156.) – *Uõ*: A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Iskolakultúra*, 2008. 1-2. 50-57.

dott múlt determinálta. Az újjáalakulás közvetlen hátterét az 1960-as évek második felének gyorsuló változásai – az új gazdasági mechanizmus kísérlete és katalizáló hatása, a gazdasági hatékonyság, a munkaerő-piaci, foglalkoztatáspolitikai kérdések előtérbe kerülése, a növekvő társadalmi különbségekből eredő feszültségek, a „hátrányos helyzet” problematikája, a társadalom műveltségi színvonala és a gazdaság versenyképessége közötti összefüggések felismerése, a politikai hatalom és a társadalom megváltozott viszonya és új kompromisszumok keresése stb. – jelentették. A társadalomtudományok – a történettudomány, a közgazdaságtan, a szociológia – megújulása ösztönzően hatott a neveléstudományra és az iskolák világára is. Az oktatásügy szerkezeti és tartalmi ellentmondásai, a modernizáció sürgető igénye reális helyzetfeltárára és megoldáskeresésre, az érdekeltek, mindenekelőtt a pedagógustársadalom bevonásának a szükségességére irányították a figyelmet.

Ez vezetett a közvetlen pártirányítással, szakszervezeti gyámkodással életre hívott *Magyar Pedagógiai Társaság* meg-, illetve újjáalakulásához. Ez a folyamat teljesedett ki az 1970-ben megrendezett *V. Nevelésügyi Kongresszus* széles körű előmunkálataiban és őszinte reformszándékában. A történet dicstelen folytatását az *MSZMP Központi Bizottságának* 1972-es oktatáspolitikai határozata jelentette, a vált reformok helyett a problémák szőnyeg alá

söpprésével, a megoldások ismételt elodázásával, a rendszer stabilizálását szolgáló politikai-igazgatási kontroll megerősítésével. A határozat azonban kiszabadította a szellemet a palackból: szándékaival ellentétes (reform)folyamatok elindítója lett, amelyekben jelentős szerep jutott a *Magyar Pedagógiai Társaságnak* is.

Az MPT rendszerváltozást követő, *1991-es megújulása* a megkésett és halaszt-hatatlan változásoknak – az állami iskolamonopólium felszámolásának, az iskola „visszatársadalmításának”, az iskolaszervezeti változások és a tartalmi megújulás szükségességének – a társadalmi és szakmai igényét tükrözte. E törekvések hátterét a pedagógustársadalom megújuló aktivitása, őszinte tenni akarása jelentette, ami az

1993-as *VI. Nevelésügyi Kongresszus* jobbitó szándékú programjában is kifejeződött.

A 2008-ban megtartott *VII. Nevelésügyi Kongresszus* a nyitott – és a változó oktatáspolitikák által mindmáig megvá-

laszolatlan, illetve rosszul megválaszolt – kérdések kongresszusa volt, ami a Társaság jelenkori szerepének, tevékenységének ismételt újragondolására kötelez.

2. A társaságtörténeti kutatások másik kiemelt, általános és elvi jelentőségű szempontja lehet a *folytonosság* és a *megszakított-ság* dialektikájának vizsgálata, a célkitűzések és programok koronkénti különbözősége, ám lényegi azonossága.⁸ Ilyen állandó elemnek vélem az elmélet és a gya-

mindenekelőtt a
pedagógustársadalom
bevonásának a
szükségességére irányították
a figyelmet

⁸ Az 1891-ben megalakult *Magyar Paedagogiai Társaság* célja az alapszabály szerint: „A paedagógiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának kutatása, a paedagogiai elvek népszerűsítése és terjesztése.” – Idézi: *Mészáros*: i. m. 5. o. – Az 1967-es alakuló közgyűlésen elfogadott működési szabályzat szerint a *Társaság* célja, hogy „a szocialista nevelés ügyét, a neveléstudomány fejlődését társadalmi úton előrevigye, a tudomány fejlődésének eredményeit közkinccsé tegye, növelje az iskola és a társadalom nevelő tevékenységének tudományosságát, hatékonyságát”. – Uo. 39. o. – Az elvi különbségek ellenére mindkét program nyomatékosan hangsúlyozta a nevelés elméletének és gyakorlatának szoros kapcsolatát.

korlat, azaz a neveléstudomány és az iskolai nevelő-oktató munka viszonyát, kölcsönhatását, valamint a professzionalizációnak az – elsősorban a társasági tevékenység kiterjedésével, a taglétszám gyarapodásával is alátámasztható – erősödését, a társasági élet – kétségtelenül változó – intenzitását, valamint közvetlen és közvetett hatását.

3. Hasonlóan fontos tájékozási szempont lehet a *mindenkori hatalomnak*, illetve az egyes korszakok *oktatáspolitikájának és az oktatásirányításnak a viszonya a Társasághoz mint sajátos szakmai-civil szerveződéshöz, illetve a Társaság tevékenységéhez*. A „három T” aczéli⁹ kategóriái, a támogatás, a tűrés és a tiltás, jól alkalmazhatóak a változó viszonyok jellemzésére.

Az 1891 és 1945 közötti évtizedeket a támogatás és a tűrés sajátos kombinációja jellemezte, időszakonként, így például az 1920-as évek végén, majd a '30-as években okkupációs próbálkozások kíséretében, ami a kurzus vezető oktatáspolitikusainak a társasági szerepvállalásában is megnyilvánult.¹⁰ Az 1945 és 1949 közötti szakasz a tiltás periódusa, a totalitáriánus hatalmi törekvések és az erősödő etatista-autokrata oktatáspolitikai egyre nyíltabb gátlástalanságának, „civilfóbiájának” az érvényesülése, ami a Társaság – más hasonló szervezetek sorsával közös – fel-

nyugtalanító kérdőjelek kívánkoznak a befejezetlen mondat végére

számolásához vezetett.¹¹ Az 1967-es újjászervezést követő időszakot a tűrés és a támogatás váltakozó hangsúlyával jellemezzük, amelyben az állandó

kontrollt – hol rövidebb, hol hosszabb pórázzal – a szakszervezeti gyámkodás, végső soron azonban a (párt)központi irányítás jelentette, kétségtelenül táguló mozgástérrel.¹² A rendszerváltozást követő két évtized kapcsolatait viszont – a kormányzati változásoktól szinte függetlenül – egy új „T”-vel, a tűréshez közeli „tudomásulvétellel”, egyfajta hűvös távolságtartással jellemezzük.¹³ Napjainkban – a civil szerveződések korlátozásának, szűkülő lehetőségeinek negatív tapasztalatai alapján – nyugtalanító kérdőjelek kívánkoznak a befejezetlen mondat végére.¹⁴

4. Végül – az eddigi kutatási eredményekre alapozottan – további vizsgálódást, elemzést igényel a társasági élet kiemelkedő eseménysorozatának minősíthető *nevelésügyi kongresszusok története*, főképp az egyes kongresszusok korabeli szakmai és társadalmi visszhangja, oktatáspolitikai, neveléstudományi és iskolai, azaz gyakorlati hatásai vonatkozásában.¹⁵

Befejezésül *néhány további tájékozási-kutatási szempont*ra, illetve témaválasztási lehetőségre szeretném felhívni a figyelmet.

1. A „régí”, azaz az 1891-től 1949-ig funk-

⁹ *Aczél György* (1917–1991) a Kádár-korszak vezető politikusa, az ő nevéhez, működéséhez kötődik a „három T” kultúrpolitikája.

¹⁰ 1925 és 1938 között, majd 1939-1940-ben *Kornis Gyula* egyetemi tanár, 1938–1939-ben *Pintér Jenő* tankerületi főigazgató volt a társaság elnöke. – *Mészáros*: i. m. 19. o, 25. o.

¹¹ *Mészáros*: i. m. 30-33. o., továbbá: *Golubhofer Erzsébet*: *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Pécs, 2004. Témánkra vonatkozóan lásd: 38-44. – *Kelemen Elemér*: *Két fejezet a hazai pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetéből*. In: *Kelemen Elemér*: *A tanító a történelem sodrában*. Pécs, 2007. 128-135. o. (A témára vonatkozó alfejezet: *Kisajátítás és államosítás 1945–48*. 131-135.)

¹² *Mészáros*: i. m. 34-40., továbbá: *Kardos József*: *Iskola a politika sodrásában*. Budapest, 2007. – *Kelemen Elemér*: *Az 1961. évi III. (oktatási) törvény. Budapesti Nevelő*, 2011. 3-4. 20-32. – Uő.: *Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatról*. Kézirat. (Megjelenés előtt.)

¹³ *Kelemen Elemér*: *A rendszerváltás és az iskola. Iskolakultúra*, 2003. 6-7. 81-87.

¹⁴ Vö.: *Vásárhelyi Mária*: *Hajtvadászat civilekre – akkor és most. Élet és Irodalom*, 58. 39. sz., 2014. 09. 26.

¹⁵ Lásd: 6. sz. jegyzet

cionáló Magyar Paedagogiai Társaságot illetően, előrebocsátva a társasági irattár világháborús megsemmisüléséből adódó kutatási nehézségeket,¹⁶ elsősorban a tagság összetételére, intézményi, szakterületi és földrajzi megoszlására vonatkozó kutatások gyarapíthatnák ismereteinket.¹⁷

2. Hiányosnak mondható a Társaság kiemelkedő vezető személyiségeinek a társasági életre és a szakmai közéletre gyakorolt befolyását vizsgáló-elemző – biográfiai feldolgozottsága.¹⁸ Ugyancsak a hiánylistára kívánczik a társasági tevékenység szervezeti kereteinek, tartalmának, közvetlen és közvetett hatásának komplex elemzése, mind a századfordulón, mind a két világháború közötti időszakban. Figyelmet érdemelhet az MPT és a Magyar Tudományos Akadémia, valamint a tudományegyetemek és más szakmai szervezetek és szakmai orgánumok kapcsolata, együttműködése is.¹⁹

3. Izgalmas és fontos tanulságokat ígérő kutatási téma a „végnapok” története, a Társaság elsorvasztásának, megszüntetésének politikai-oktatáspolitikai és személyi háttere, egyrészt a Társaság akkori vezetőknek (*Prohászka Lajos, Kiss Árpád, Zibolen Endre*), másrészt a korabeli oktatáspolitikai jeles személyiségeinek (*Ortutay Gyula, Szávai Nándor, Mérei Ferenc* stb.) az MPT – más szakmai szervezetekhez hasonló – felszámolásában betöltött szerepe.²⁰

4. Az „új”, 1967 utáni MPT történetéből különös figyelmet érdemelnek az újjászervezés konkrét politikai-oktatáspolitikai

előzményei és körülményei, a korabeli művelődéspolitikai megváltozott stratégiájának közvetlen és közvetett eszközei, így például a *Pedagógusok Szakszervezetének* transzmissziós szerepe, továbbá a szervezés és a megalakulás személyi kérdéseket is érintő „kulisszatitkai”. Érdeklődésre tarthat számot az alakuló ülés személyi összetétele, a tisztségviselők köre, a társasági program tartalmi-oktatáspolitikai elemzése, valamint az 1991-es megújulás hátterének, mozgatórugóinak, belső folyamatainak és személyi vonatkozásainak vizsgálata.²¹

5. Kutatható a társasági tevékenység szervezete és annak változásai, a társasági élet színterei és fórumai, így például a vezető tisztségviselők személye, az elnökség összetételének alakulása, az ún. kibővített elnökségi ülések tematikája, a választmány tevékenysége és a társaság által szervezett konferenciák – például Zánka – vagy a közgyűlések szerepe.²² A társasági élet meghatározó szervezeti kereteiről, az egyes szakosztályokban és a megyei tagozatokban folytatott munkáról is hiányosak az ismereteink, holott ezeknek fontos szerepük volt a pedagógiai reformfolyamatok katalizálásában, a szakmai újítások terjesztésében, az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatok kiépítésében, elmélyítésében, a pedagógusok alkotó tevékenységének a kibontakoztatásában, a mozgástér tágításában.²³

6. Adósságunk az MPT emblemikus személyiségeinek, vezető tisztségviselőinek, valamint a meghatározó szakosztályi, tago-

¹⁶ Lásd: Mészáros: i. m. 56.

¹⁷ Vö.: Lányiné: i. m. 59.

¹⁸ Mészáros: i. m. 4-33. – Lányiné: i. m. 58-63. – Prohászka Lajosról: Zibolen: i. m.

¹⁹ Mészáros: i. m.

²⁰ Lásd: 9. sz. jegyzet.

²¹ 19. Mészáros: i. m. 34-54.

²² Uo.: 36-41.

²³ A megyei pedagógus-továbbképző intézmények és az MPT megyei tagozatainak együttműködéséről: Kelemen Elemér: A pedagógus-továbbképzési kabinettől a pedagógiai intézetig (1969–1979). *Iskolakultúra*, 2010. 7–8. 76-83. – Uő: *A megyei pedagógiai intézetek „bőskora”. Adalékok az 1960-70-es évek oktatáspolitikájához*. Csillag Ferenc (szerk.): *100 éves a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet*. Budapest, 2012. 4-11. – Vö: *Trencsényi László: A maratoni sereg*. Budapest, 2011.

zati vezetőknél a társasági tevékenységükkel is összefüggő munkásságát feltárni és bemutatni az illusztris szakosztályi, tagozati vezetők tevékenységéhez hasonlóan.

7. Alapos feltáró és feldolgozó munkát igényelne az *MPT* könyvtárnyi kötetre rúgó kiadói tevékenysége, valamint a *Pedagógiai Szemlével*, illetve az *Új Pedagógiai Szemlével* 1973-tól kialakított gyümölcsöző együttműködés szellemi hozadéka.²⁴ Itt említhetem meg a megyei tagozatoknak a pedagógiai kiadványozásban, valamint a helyi pedagógiai sajtó megteremtésében, működtetésében játszott szerepét.²⁵

8. Adósak vagyunk a két utolsó – a VI. és a VII. – *Nevelésügyi Kongresszus* történetének feldolgozásával, törekvéseiknek és hatásuknak (vagy éppen ez utóbbi elégtelenségének) a beható elemzésével is.

9. Úgyszintén feldolgozatlan az *MPT* nemzetközi kapcsolatainak története. Azt tudjuk, hogy a múlt század húszas-harmincas éveiben az egyetemes neveléstudomány számos jeles képviselője – például *Ferrière*, *Montessori*, *Piaget* – fordult meg rendezvényein és tiszteletbeli tagként köszönthették *Claparède-et*, *Kerschsteinert* és *Sprangert*.²⁶ Volt-e, van-e ennek a hagyománynak folytatása?

A fentiekből egyetlen tanulság vonható le – *Madách* szavaival – „végtelen a tér, mely munkára hív”. Az *MPT*-történet kutatására vonatkozó gondolataimat, javaslataimat a téma iránt érdeklődő kutatóknak, pedagógus kollégáimnak, a neveléstudományi doktori iskolák és a pedagógusképző intézmények hallgatóinak ajánlom szíves figyelmébe.

²⁴ *Mészáros*: i. m. 42–44.

²⁵ Lásd: 21. sz. jegyzet. – *A Pedagógiai Szemle az 1970-80-as években rendszeresen közölte Lénárd Ferencnek a megyei pedagógiai kiadványokról szóló ismertetéseit.*

²⁶ *Mészáros*: i. m. 22–23.



*Németh László, Balogh Ede Farkas
cím nélkül
vegyes technika, vászon
60x90 cm*

BARNA VIKTOR

Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep

A magyar oktatás/nevelés történetében többször is találkozhatunk olyan bentlakásos intézményekkel, amelyek az adott kor szak viszonyaihoz igazodva a társadalom kevésbé tehető vagy kifejezetten szegény rétegeinek gyermekei számára biztosították a tudás megszerzéséhez szükséges feltételeket. A nagyhírű felekezeti kollégiumok közül többet a magyar írók is műveik helyszínéül választottak. A honi kollégiumi hagyományokat gazdagította a népi kollégiumi mozgalom is.¹

A modern közoktatás XX. századi intézményrendszerének szerves részeként funkcionáltak a közoktatási diákotthonok, kollégiumok, ugyanakkor elismertségük meg sem közelítette a nagynevű elődökét. Ez a felfogás – mely gyakran a kollégiumokban dolgozó nevelőtanárokat is „megbélyegezte” – sajnos a mai napig is elkíséri a pedagógiai közgondolkodást.

Tanulmányom első részében ennek a körülménynek az okait és következményeit tárgyalom. Bemutatom azokat a – zömmel sztereotípiákra épülő – vélekedéseket, amelyek mögött (sajnos) nem ritkán valóban ott voltak-vannak a kollégiumi nevelői szakma ellentmondásai. Néhány konkrét példával is illusztrálok azokat.

A továbbiakban a kollégiumpedagógia megújítását célzó jogszabályi változásokat

ismertetem, majd a kollégiumi rendszer önfejlesztő tendenciáin keresztül rátérek a szakmai megújulást és presztízsteremtést célzó – immár tudatos – törekvések bemutatására.

Ebben a felvázolt gondolatmenetben *hangsúlyosan foglalkozom a rendszerben dolgozó pedagógusok szerepével*, a kollégiumi nevelőtanárok felkészültségével, attitűdjük változásával, de kitérek azokra a nehézségekre is, amelyek nehezítik a szakmai fejlődést, illetve a korszerű szerepfelfogás érvényesülését.

(Munkámban nem érintem a felsőoktatásban működő kollégiumokat, és nem foglalkozom azokkal a bentlakásos intézményekkel sem, amelyek kizárólag speciális nevelési célokra szerveződtek.)

A MŰLT ÁRNYAI

Az elmúlt 40-50 évre visszatekintve – de különösen az időszak első periódusában – a kollégiumi ellátás szakmai tartalma az ebbe a kategóriába sorolt intézmények zömében erősen korlátozott volt, döntően a tanulók fiziológiai szükségleteinek, illetve az oktatási intézményekből érkező elvárásoknak a mechanikus teljesítésére irányul-

¹ A mai kollégiumok elődeiről szóló rövid összefoglaló áttekintést Dr. Pogány Mária: *A magyar középiskolai kollégiumok mint hungaricumok* című tanulmányában olvashatunk (*Kollégium*, 2005. 7-8. 2-6. o.)

tak. Ezt fejezte ki a *diákokthoz* elnevezés is, amiből csak a szűken vett otthonpótló funkciók voltak kiolvashatók, időnként azok is félreértelmezett formában.

Jellemzőek azok a vélekedések, amelyek az iskolák és a pedagógusok irányából érkeztek, és nem épp hízelgő fogalmakat aggattak a kollégiumokra és az ott dolgozó pedagógusokra. Nézzünk néhányat!

Nemcsak a diákok körében volt használatos a *kóter* szó, ami börtönt, fogdát jelent a börtön-szlangban. Gyakran csak *gyerekmegőrzőnek*, ritkábban *elfekvőnek* vagy *dühöngőnek* aposztrófálták, jelezve, hogy az ott élő tanulók viselkedéséről milyen véleménnyel vannak. A nem önálló kollégiumokat sokszor a *hátsó udvar* kifejezéssel illették, ami nem a térbeni elhelyezkedésükre, hanem jelentőségükre és finanszírozásukra utalt.

Az utóbbi intézményeknél volt gyakran hallható a súlyosan dehonasztáló *papucsos tanár* elnevezés, amivel a „rendes” tanárok különböztették meg magukat a hátsó udvaros kollégáiktól.

A diákokthozoni munkát nem ritkán valami kényszerhelyzet okán választották a pedagógusok, és ma sem sokan tekintik a nevelőtanárságot karrierlehetőségnek. Sokatmondó kifejezések a *menekülési útvonal* (a tanári állásukat elvesztettek körében), a *parkolópálya* (a kapcsolódó középiskolából – a csökkenő óraszám miatt ideiglenesen – áthelyezett szaktanároknak), *levezető körök* (a nyugdíj előtt álló, esetenként kiégett tanárok utolsó munkaéveinek kitöltése). Végül az *ugródeszka*, ami a szakma jövője szempontjából a legkritikusabb jelenségre utalt: a pályakezdő pedagógusok által ideig-óráig és kényszerűen vállalt „mellék-tevékenység”, miközben arra törekedtek, hogy minél előbb „dobbanthassanak” egy szaktanári állásba.

Nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a bemutatott szerepfelfogások miért eredményezhettek szakmailag értékelhetetlen vagy káros gyakorlatot.

(A nyelvtani múlt idő használata sajnos nem jelenti azt, hogy mára minden tekintetben megváltoztak a körülmények. Megállapításaink némelyike jelen időben is értelmezhető.)

Hogyan jelentkezett a mindennapi nevelőtanári tevékenységben az ilyen motiválatlan, torz hozzáállás? (A felhozott példák természetesen a kollégiumok és a nevelőtanárok egy részére voltak igazak, de jól illusztrálják a helytelen hozzáállást.)

A nagy tömegben együtt lakó, önmagát bizonyos szituációkban kényszerközöségként megélő serdülőkorú csoport viselkedésének szabályozása még a legtudatosabb, a

legváltozatosabb nevelésmódszertani eszközökkel is elég nehéz. A hagyományos nevelőtanári attitűdöt a *poroszos* jelzővel definiálhatjuk. A drill, a közvetlen utasítások és a büntetés látszott a leg-

tékonyabbnak az együttélés szabályainak betartatására, az elvárt magatartás kiváltására. Büntetésként pedig olyan eszközöket is alkalmaztak, amiket ma akár a személyiségi jogok megsértéseként is értelmezhetünk. Hétfégenként vagy szünetekben nem engedték hazamenni a kollégistákat, megvonták a kimenőt, szigorították a reggeli tornát, megalázó szidást kaptak a szembeszegülők. Nem igényel komolyabb pedagógiai-pszichológiai felkészültséget annak megállapítása, hogy ezek a módszerek csak fokozhatták a fiatalokban egyébként is meglevő feszültséget, és annak elfojtása más területeken elemi erővel törhetett fel (pl. szecskázttatás: az újonnan belépő tanulók erőszakos megregulázása).

a nem önálló
kollégiumokat sokszor
a *hátsó udvar* kifejezéssel
illették

A fegyelmezés volt a tanulássegítés egyik fő módszere is. A *szilencium* mint a tanulási idő kollégiumi elnevezése is pontosan mutatja, hogy ebben az időintervallumban (naponta kb. három-öt óra) csendben kellett maradni, amit az eredményes felkészülés legfontosabb zálogának tartottak. Ugyanakkor igazságtalanok lennénk, ha nem említenénk meg a szaktanári segítségadást, amit azonban erősen determinált az adott szakos ellátottság. A pedagógusok számára azonban csak formálisan volt kötelező a tantárgyi korrepetálás, és még kevésbé volt jellemző a tehetség gondozás. A kollégiumi nevelők nem kis hányada megelégedett az-
al, hogy a hozzá beosztott tanulók csendes tanulását felügyelte, illetve kikényszerítette.

A *közösségi nevelés* ideológiai elvárás-ként fogalmazódott meg, ezért az 1989-90-es fordulat előtt legtöbbször úgy viszonyultak hozzá, mint egy kötelező feladathoz, ezzel jelentősen leromlott annak határfoka is. Végző soron azt is mondhatjuk, hogy *a vezetői elvárásoktól és a nevelőtanárok önbecsülésének mértékétől, szándékaiktól, törekvéseiktől függött, hogy a kollégiumokban folyt-e, és ha igen, milyen jellegű és mélységű érdemi szakmai tevékenység.*

A nem mindig konstruktív nevelőtanári hozzáállás mellett voltak példák arra is, hogy az intézményekben olyan tanárok is dolgoztak, akik nem, vagy nem mindenben értettek egyet a hatalom sugallta pedagógiai elvekkel és gyakorlattal, és *alternatív elképzeléseiket* a kevésbé szem előtt levő kollégiumokban

próbálták megvalósítani. Több olyan korábbi kollégáról tudhatunk, akik később kiemelkedő – sokszor nem is tanári –

karriert futottak be, de pályájukat egy kollégiumban kezdték, ami *kiváló terepe volt a progresszív elméletek kipróbálásának.*

(Külön kutatás témája lehetne az ilyen pedagógusok életútjának vizsgálata, különös tekintettel a kollégiumi területen végzett tevékenységükre...)

ÚJ SZABÁLYOK – ÚJ SZEMLÉLET

A rendszerváltást követően bekövetkezett *jogszabályi változások* megteremtették az alapját annak, hogy a kollégium küldetéséhez méltó rangra emelkedjen. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról IV. fejezete – A közoktatás intézményei 20.§ 1) g) pontjában a többi nevelési-oktatási intézménnyel azonos szintre helyezte, és önálló területként definiálta a diákközhont és kollégiumot, és ezt a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 5. – A köznevelés intézményei 7.§ 1) h) pontjában ismételtelen megerősítette.²

A törvényi elismertség egyben a feladatkör lényeges bővülését is eredményezte. Csak két területet emelünk ki ebből. A kollégiumoknak

A kollégiumoknak is meg kellett alkotniuk saját pedagógiai programjukat

is meg kellett alkotniuk saját pedagógiai programjukat (kapcsolt kollégiumokban az iskolai programban önálló részként kellett szerepeltetni az intézmény kollégiumi egységét), majd a minőségügyi területen is

² Utóbbi szövegében már csak a „kollégium” kifejezés szerepel.

az iskolákéhoz hasonló kötelezettségeknek kellett eleget tenni (IMIP,³ teljesítményértékelés, önértékelés). Ezek az elvárások már önmagukban is komoly *szakmai aktivitást* váltottak ki.

A szakma szempontjából azonban még ennél is fontosabb volt a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának*⁴ (továbbiakban: KNOAP) kiadása. Ez lett a „kollégiumi Nat”, vagyis az a keretszabályozás, amelyben meghatározták azokat az elveket, célokat és feladatokat, amelyek a *modern bentlakásos nevelés* alapjául szolgálnak, továbbá azokat a paramétereket, amelyek a szabályos működést garantálták (pl. a foglalkozások típusa és száma).

Ennek a dokumentumnak a kidolgozásában már részt vett az 1990-ben alakult *Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség*⁵ (KSZÉSZ) szakértő gárdája is. A KNOAP előírásai minden kollégium számára kötelező érvényűek voltak, így az abban leírtak intézményi adaptációja komoly nevelőtanári felkészülést indukált, melyben a végrehajtó attitűd mellett már szükségképpen megjelent a kreativitás is.

Ez az egyre pozitívabb tanári viszonyulás szolgáltatott alapot egyrészt a program céljainak megvalósításához, másrészt a pedagógiai programok felülvizsgálatához és módosításához. Az 59/2013. (VIII.9.)

EMMI rendelet a KNOAP-ot a közoktatás/köznevelés aktuálisan érvényes prioritásaihoz igazította. Utóbbi elsősorban a Nat-kompatibilitást tartotta szem előtt.

A jogszabályi változások tehát fokozatosan megváltoztatták a kollégiumi pedagógusok döntő részének önképét, kellőképpen *motiválttá* tették őket a saját gyakorlatuk optimalizálásában és az intézményi fejlesztésekben való részvételben.

A KNOAP részletesen meghatározta a nevelőtanári feladatköröket is. A legfontosabbak: oktatás, csoportvezetés, szabadidős foglalkozások vezetése, egyéni törődés, pedagógiai felügyelet. Kiemelt feladatként jelentkezett a tematikus csoportfoglalkozások⁶ megtartása,

a nevelőtanári beállítódás tekintetében egy komoly, pozitív előjelű „erjedés” indult meg

ami nemcsak az adott témakörökre történő korrekt felkészülést, hanem az *adaptív* megközelítést is determinálta. A kollégának tehát nemcsak a szükséges ismereteket kellett megszerezni, aktualizálni, hanem az *adekvát módszertan* alkalmazását is be kellett építeni a gyakorlatukba.

Jelen tanulmány nem vállalhatja fel a KNOAP részletes ismertetését, sem azt, hogy átfogó képet adjon a KNOAP-nak az ország különböző kollégiumaiban történő megvalósításáról. Ugyanakkor – a területen viszonylag széleskörű ismeretekkel rendelkező szakértőként – bizony állíthatom,

³ IMIP – Intézményi minőségirányító program

⁴ 46/2001. (XII. 22.) OM rendelet.

⁵ A KSZÉSZ egy alulról építkező civil szervezet, amelyet a '90-es évek előtt is kiemelkedő szakmai tevékenységet végző kollégiumok képviselői hoztak létre. Horváth István elnök és az ügyvivők törekvéseinek középpontjában – a mind szélesebb körű reprezentáció mellett – főleg a szakmai szempontok érvényesítése állt a döntéshozatal minden szintjén. A KSZÉSZ mind a mai napig szervezi és támogatja a kollégiumi mozgalmat, összefogja a hazai kollégiumok 90%-át.

⁶ Az eredetileg hét témakört az említett EMMI rendelet tizenkettőre bővítette: 1. A tanulás tanítása; 2. Az erkölcsi nevelés; 3. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés; 4. Állampolgárságra, demokráciára nevelés; 5. Az önismeret – a társas kultúra fejlesztése; 6. A családi életre nevelés; 7. Testi és lelki egészségre nevelés; 8. Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; 9. Fenntarthatóság, környezettudatosság; 10. Pályaorientáció; 11. Gazdasági és pénzügyi nevelés; 12. Médiatudatosság nevelés.

hogy a nevelőtanári beállítódás tekintetében egy komoly, pozitív előjelű „erjedés” indult meg.

ÖNFEJLESZTŐ KOLLÉGIUMOK, ÖNFEJLESZTŐ NEVELŐTANÁROK – ÖNFEJLESZTÉST TÁMOGATÓ KÖRNYEZETBEN

A működési kereteket korábban meghatározó decentralizált közoktatási rendszer játékoságai következtében megjelentek a szakmai fejlesztések számára kereteket adó programok, majd hivatalos és civil szerveződések, amelyekhez a kollégiumok a többi intézménytípussal azonos módon csatlakozhattak. A XXI. század kihívásait elfogadó, azokra érdemi választ adni szándékozó kollégiumok pedagógusai rendszeres *részvevői lettek a különböző szakmai fejlesztéseknek, progresszív pedagógiai közösségeknek*, mint például az önfejlesztő iskolai mozgalomnak.

Belső készletéből vagy pusztán anyagi megfontolásokból egyre több kollégiumi nevelő adott be pályázatokat, részben az intézmény tárgyi feltételeinek javítását célozva, részben a szakmai munkát segítő programok kidolgozására vagy adaptálására. A Soros Alapítvány, a KOMA, a Pro Renovanda Cultura Hungariae és a megyei oktatási közalapítványok pályázatainak anyagi támogatásával jelentős forrásokat sikerült a szakmai munka modernizálásához rendelni.

A kifejezetten a kollégiumi fejlesztésekre létrehozott (azóta megszüntetett) *Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány* (majd az OKA) is több százmillió forint támogatást adott nemcsak az intézmények felszerelésének

javításához, hanem a kollégiumpedagógia tartalmi és módszertani megújításához is. Utóbbiak közvetlen segítséget adtak a nevelőtanárok szakmai munkájának fejlesztéséhez (például a továbbképzéseken való részvétellel), míg az előbbieket közvetett módon serkentették az önfejlesztő attitűd kialakítását, erősítését. Egy videokamera beszerzése média-szakkör létrehozását indukálhatta, a számítógéppark fejlesztése életre hívhatott különböző felhasználói ismeretszerzést célzó szabadidős programokat, a jelentősebb mértékű sportszervizálás révén több egészségmegőrző foglalkozást lehetett szervezni, és folytathatnánk a sort. A lényeg, hogy *mindezekhez szükség volt olyan nevelőtanárookra, akik nyitottak az újításra, hajlandók túllépni szaktanári vol-*

tukon, és képesek személyiségük mind nagyobb „szelektét” a kollégiumi gyakorlat szolgálatába állítani.

És innen már csak egy lépést kellett megtenni ahhoz, hogy mindezt a

legfontosabb partnereknek, a kollégista tanulóknak is „fogyasztható” formában lehessen közvetíteni...

meg kell jelennie
a kompetencia alapú
nevelésnek

JÖVŐ A JELENBEN

Nem kétséges, hogy a felvázolt progresszív változásoknak csak akkor lehet valóságos eredménye, ha azok *tartósan beépülnek* a kollégiumi gyakorlatba és intézményesülnek, továbbá összekapcsolódnak a közoktatásban megjelenő innovációs tendenciákkal.

A KNOAP 2009-es módosítása markánsan kinyilvánította, hogy a kollégiumokban is meg kell jelennie a *kompetencia alapú nevelésnek*, és ezt a 2013-as EMMI

rendelet sem írta felül.⁷

A kompetenciaalapúság fogalmát és gyakorlatát lényegesen könnyebb a kollégiumokban értelmezni és érvényesíteni, hiszen a nevelési feladatok zöme eredendően is a fiatalok különböző kompetenciáinak fejlesztésére irányulnak. A „klaszszikus” nevelési szisztémához viszonyítva azonban egy lényeges változásnak kell bekövetkeznie: a nevelésben alkalmazott módszerek érdemi megújulásának.

Közismert, hogy a fiatalok döntő többsége a média világából és/vagy az internetről szerzi ismereteinek nagy részét, és ezek a források – nyilvánvalóan üzleti megfontolásokból – igyekeznek magukat minél érdekesebbnek mutatni.

Ezzel a helyzettel kell felvennie a versenyt az iskoláknak és a kollégiumoknak is. Meg kell találni azokat az eszközöket, amelyekkel vonzóbbá tehető a közösségben eltöltött idő. Ezzel a kihívással kell a nevelőtanároknak is nap mint nap szembeesülniük, ha komolyan akarják venni a hivatásukat.

A szabályozás nyomatékosan ajánlja a modern pedagógia által elismert módszerek alkalmazását,⁸ és ehhez a KNOAP biztosítja a megfelelő kereteket is. Az elvárásoknak megfelelő konkrét eljárásokat a *tanulók személyiségéhez igazodva, adaptív módon* kell a pedagógusoknak megtalálni.

meg kell találni azokat az eszközöket, amelyekkel vonzóbbá tehető a közösségben eltöltött idő

Ennek a törekvésnek a realizálásában segített a TÁMOP 3.1.4 pályázathoz való kapcsolódás lehetősége.⁹ A pályázati programban részt vevő kollégiumok nevelőtanárai

több továbbképzésen sajátíthatták el a korszerű módszereket. A pályázat megvalósításában pedig épp ezeknek a módszereknek a konzekvens alkalmazását, a napi gyakorlatba történő beépülését várták el az érintett intézményektől. A fenntarthatóság követelményének megtartása pedig nemcsak azt jelenti, hogy a szabályoknak megfelelő ideig folytatni kell a program megvalósítását, hanem – lehetőség szerint – bővíteni is kell az alkalmazók körét.

A pályázatban részt vevő egyik intézmény¹⁰ vezetőjeként nemcsak e módszerek alkalmazásának eredményét láthatom, hanem ezzel párhuzamosan a *nevelőtanári szerepfelfogás változásainak* is tanúja lehetek. A hagyományos (frontális, ismeretközli) foglalkozásvezetést fokozatosan felváltja az adott témák feldolgozásához leginkább illeszkedő *moderátor, mediátor, facilitátor-szerepek adekvát alkalmazása*. Előtérbe kerül a tanulócsoport belső tagozódásához igazodó differenciálás, míg a team-munka szervezésében a tanulói aktivitás kiváltása lett az elsődleges szempont, miközben a nevelőtanár sokszor csak a jelenlétével, szükség esetén a „szakértői” beavatkozással segíti a téma feldolgozását. Hasonló

⁷ A KNOAP I. melléklet 1. bekezdése szerint: (a kollégiumi nevelésnek) „Fontos szerepe van az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, a tanulásához szükséges készségek és képességek, a Nat-ban meghatározott kulcskompetenciák erősítésében, a tehetség felismerésében és fejlesztésében...”

⁸ A KNOAP már említett I. mellékletének 3.1 a) és b) pontjaiban egyértelműen megfogalmazza a kollégiumi nevelőkkel szembeni elvárásokat: „rendszeres önképzéssel, szervezett továbbképzéssel megújított, korszerű szakmai ismeretekkel rendelkezik”; „jártas a különböző pedagógiai eljárások, módszerek alkalmazásában”.

⁹ A TÁMOP 3.1.4 *Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* volt az első olyan EU-s pályázat, amelyre a kollégiumok is adhattak be pályázatot. A kollégiumok két kompetencia-terület fejlesztéséhez kapcsolódhattak: *életpálya-építési* és a *szociális, környezeti és életviteli kompetenciák*.

¹⁰ Pécsi Hajnóczy József Kollégium.

módon vesznek részt a projektek, témahe-
tek előkészítésében és megvalósításában,
értékelésében is.

A pályázat által kötelezővé tett 25%-os
IKT-alkalmazás is lassan rutinná válik.¹¹
Egy másik fejlesztési irány is komoly neve-
lőtanári kompetenciafejlesztést generált. A
tehetségsegítés határon átnyúló stratégiá-
jában helyet kaptak a kollégiumok is, így
a tehetség-felismeréshez, -kiválasztáshoz,
-gondozáshoz és tanácsadáshoz kapcsolódó
tevékenységek is bekerültek a kollégiumpe-
dagógia repertoárjába. A sajátos módszerek
elsajátításában a célirányosan szervezett
továbbképzések segítettek az érintett ta-
nárokat. Külön kiemelhető az *Arany János
Tehetséggondozó Program (AJTP)*, amelyben
a célcsoport, a hátrányos helyzetű tanulók
felzárkóztatása, majd a felismert tehetség-
ük kibontakozása sem történhetne meg a
hagyományos tanári attitűdök dominan-
ciája mellett. Hasonló a helyzet az *AJKP* és
az *AJKSZP*¹² esetében is, ahol a felzárkóz-
tatás és esélyteremtés generál sajátos neve-
lőtanári attitűdöket.

Annak ellenére, hogy vannak, akik
időről időre megkérdőjelezik az Arany
János programok hasznosságát, témánk
szempontjából vitathatatlan előnyöket
lehet ezekhez társítani.¹³ Itt főleg az
egyéni és kiscsoportos foglalkozásokhoz
kapcsolódó módszerek alkalmazásában
felhalmozódott, és másutt is hasznosítható
tapasztalatokat említhetjük. De az *átla-
gostól jelentősen eltérő pedagógusszerepeket*

is tetten érhetünk. Ilyenek például az ún.
bennmaradós hétvégék, a tanulmányutak,
a személyiség-gazdagító programok és a
családlátogatások megvalósításában megje-
lenő szerepek, amelyben nemcsak a pénz-
ügyi-technikai *szervezést* kell profi módon
elvégezni, hanem ezekben a *nem szokványos
nevelési helyzetekben való tanári viselkedést*
is tervezni, gyakorolni kell.

A *nyitottság, a flexibilitás* ugyancsak a
modern kollégiumi nevelésben részt vevő
pedagógusok szereparzenáljához tartozik.
Előbbi a *hálózati együttműködés*, a kölcsö-
nös tanulás legfontosabb feltétele, utóbbi
pedig részben a már említett adaptivi-
táshoz, részben a kollégiumokat is érintő
makroszintű változások követéséhez elen-
gedhetetlen attitűd.

Egyre több kollégiumban, pontosabban
azok erre nyitott pedagógusai körében
jelenik meg az ún. *alternatív vitarendezési
technika* alkalmazása. Ez nem minden
esetben helyettesítheti a jogilag is szabá-
lyozott, hagyományos fegyelmi eljárást, de
már annak a lehetősége is, hogy nemcsak
a „törvény szigorával” lehet a tanulókat az
elvárt viselkedésre készíteni, a tanári hoz-
záállás jelentős változását hozza magával.
És akkor még nem beszéltünk arról, hogy
ezek a pedagógusok önként választják a
nehezebbnek tűnő, de minden bizonnyal
eredményesebb módszertan (mediáció, ér-
dekfeltárás) alkalmazását.

Részben új a *mentor*-szerep is. Igaz, a
tanulókkal való egyéni foglalkozás régóta

¹¹ Korábban is említettük, hogy az EU-s pályázatokból sokáig kihagyták a kollégiumokat, így a megelőző IKT-
fejlesztések is elmaradtak. Ennek alapján tudomásul kellett venni, hogy a kollégiumok többségében nem állnak
rendelkezésre a szükséges infokommunikációs eszközök, és a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése is ezt
a hátrányos megkülönböztetést tükrözi.

¹² AJKP – Arany János Kollégiumi Program, AJKSZP – Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program

¹³ Az AJTP 15 év alatt felhalmozódott tapasztalatait több tanulmányban is feldolgozták: *Arany-könyv* Szerk.: Kovácsné
Szepellfeld Erzsébet, AJTPIE, 2013; Dr. Csorba Ferenc: „Aranyos” matematikai feladatok. Zalai Matematikai Tehet-
ségekért Alapítvány, Nagykanizsa, 2013; *Varázsszem*. Szerk.: Páskuné Kiss Judit, AJTPIE, Miskolc, 2006; *Az AJTP-
ben részt vevő intézmények beszámolóinak összefoglalója*. Budapest, 2004; *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók
nyomon követés vizsgálatához*. Budapest, 2004; *Aranyrögök*. Budapest, 2005.

elvárás, de hagyományosan inkább csak a kollégisták személyes, esetenként intim problémáinak megoldásában nyújtandó segítséget foglalta magába. Ugyanakkor erősen személyfüggő is volt, hisz' csak az tudott közel kerülni a tanulókhöz, akiben feltétlenül megbíztak.

A mentorság ma már túlmutat ezen a személyes törődésen. Sokkal inkább egy olyan tanári beállítódást jelent, amelyen – a tanuló személyiségének alapos ismeretére építve – az aktuális nehézségek szisztematikus leküzdését, az életpálya mind több területének tudatos megtervezése segítését, a kollégista önállóságra való nevelését értjük.

Kibővítve a mentori szerepkör értelmezését, ide sorolhatjuk a kialakulóban levő *referencia-intézményi hálózatban* való aktív közreműködést, vagyis a jó gyakorlatok más pedagógusoknak történő továbbadásának képességét. Jelenleg is zajlik az állami fenntartású intézmények körében a TÁMOP 3.1.4/B program, amely egyik alprogramja a *mentoráló intézmények* körének kialakítását és működtetését célozta meg, és amelyben néhány kollégium is megjelenik, mint az ott kifejlesztett innovációkat bemutató, azok átvételét, adaptációját támogató intézmény.

Ugyancsak a mentori szerephez kapcsolható a *pedagógusképzés* gyakorlati oldalának erősítését célzó *intézményi gyakorlatok* vezetése, ami túlmutat a hagyományos szakvezetői közreműködésen, és az ebbe bekapcsolódó kollégiumi tanárokat a felnőttképzéshez társuló kompetenciák elsajátítására és alkalmazására sarkallja.

Ha már kiléptünk az intézményi keretekből, még szólni szükséges azokról a szerepekről is, amelyek nem egy adott kollégiumon belül manifesztálódnak. Elsősorban olyanokról, amelyek közvetlenül vagy közvetve járulnak hozzá a nevelőtanárok önfelkészítéséhez.

Korábban már említettük a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetséget. A „szakmai” komponens tekintetében a Szövetség törekvése kettős: egyrészt segíteni a nevelőtanárokat a szakmai fejlesztés vagy szabályozás terén jelentkező kihívások megválaszolásában, másrészt lehetőséget adni a kollégiumpedagógia terén *új utakat kereső kollégáknak* e szerep kibontakoztatásában. A KSZÉSZ által szervezett konferenciákon és a tematikus szakmai napokon több kollégiumi nevelőtanár és vezető is tartott előadásokat, konzultációkat, fórumokat.¹⁴

A KSZÉSZ mint civil szervezet a *társadalmi szerepvállalásban* is teret ad az arra késztetést érző kollégiumpedagógusoknak. Az országos ügyvivői testület mellett szakterületi (pl. jogi) munkacsoportok működnek, a területi koordinációt pedig a megyei elnökök végzik.

A KSZÉSZ égisze alatt jelenik meg a *Kollégium* című szakmai periodika. A folyóiratban számos kolléga kapott publikációs lehetőséget, a lap rendszeresen közöl intézménybemutatókat, a kollégiumi hálózat egészét érintő írásokat, ismerteti jó gyakorlatokat.¹⁵ Minden esetben a kollégiumpedagógiát (is) érintő, átfogó és/vagy aktuális kérdésekre reflektál. A lapban vagy másutt megjelentetett *mélyebb elemzé-*

¹⁴ A közelmúlt „legnépszerűbb” előadói – Nagy Kálmán, Jusztin László és Ringhofer Ervin – mellett több gyakorló pedagógus is részt vett a tudásmegosztásban.

¹⁵ A Benda János és Gulyás Béla igazgatók által szerkesztett folyóirat nyomtatott változata sokáig minden kollégiumba eljutott. 2011-től – a támogatások radikális visszaesése miatt – a lapszámokat elektronikus formában tették közzé. 2012. óta a megjelenési periódus is jelentősen meghosszabbodott.

seket tartalmazó tanulmányok száma sajnos viszonylag csekély.¹⁶

EGY NYOMÓS ÉRV A SZEREPVÁLTOZÁSOKHOZ

A modern értelemben vett kollégiumpedagógus-szerep követelményeinek való megfelelés ma már nem csak az egyén önkéntes szándékán múlik. A pedagógus *életpályamodell* szellemisége és az ahhoz kapcsolódó konkrét gyakorlat lényegében kikényszeríti a *kollégiumi nevelőtanári szerepkör komplex átgondolását*.

Mind a tanfelügyeleti, mind a minősítési eljárásokat szabályozó dokumentumokban megjelennek a sajátos kollégiumi nevelőtanári elvárások (amelyek természetesen illeszkednek e szabályok általános elveihez). A pedagógus-kompetenciák adekvát megjelenítése azonban nemcsak kihívást jelent az azoknak való megfelelés terén. Konstruktív megközelítésben tekinthetjük egyfajta sillabusznak is, amely elég pontosan körülírja (ld. például az indikátorokat a minősítésnél), hogy milyen elvárásokhoz szükséges és érdemes igazodni.

Az értékelési szempontok, a pedagógus-kompetenciák összetétele a saját gyakorlattal segít a pedagógusok *egyéni szakmai fejlesztési terveinek* kidolgozásánál és megvalósításánál, így közvetve kedvező hatást gyakorol a pozitív pedagógusszerepek kialakulásában és konszolidálásában.

Ugyanakkor a tanfelügyelet intézményértékelési pillére (továbbá a jelen tanulmány írásának időszakában folyó kísérleti program alapján bevezetésre kerülő önértékelési rendszer) közvetlenül is kedvező hatással lehet egy adott kollégium pedagógiai praxisának fejlesztésére, melybe szervesen be kell ágyazódnia az egyes nevelőtanárok önfejlesztő gyakorlatának is. Tehát nemcsak egy kívülről érkező

elvárásrendszernek való megfelelés készíti a kollégiumpedagógusokat a korszerű nevelői szerepek felvállalására, hanem az a belső, *intézményi kultúra* is, amelyben értéként tételeződik a módszertani megújulásra irányuló szándék.

a pedagógus
életpályamodell
szellemisége és az ahhoz
kapcsolódó konkrét
gyakorlat lényegében
kikényszeríti a kollégiumi
nevelőtanári szerepkör
komplex átgondolását

MEGŐRIZVE MEGÚJÍTANI...

Ez a közhelynek tűnő kifejezés a kollégiumi nevelés megújítása szempontjából nagyon is helyénvaló.

Az új módszerek alkalmazása, a korszerű nevelői szerepfelfogás elterjedése nem írhatja felül a kollégium alapfeladatához rendelt tevékenységeket. Tévedés lenne azt hinni, hogy az eredményes kollégiumi nevelésnek az új vagy újragondolt módszerek alkalmazása, a pedagógusattitűdök markáns változásai önmagukban is elegendő feltételei.

A tanulmányban elemzett (szükséges!) módszertani és attitűdbeli változások mellett kell tartani azokat a mozzanatokat

¹⁶ A legtermékenyebb szerzők kétségkívül Dr. Benedek István és Vopaleczky György. Munkáik bibliográfiáját a http://ibenedic.hu/?page_id=139 és a http://archiv.fppti.hu/szakteruletek/kollegium/vopa_publi.html linkek tartalmazzák. Tanulmányaikban gyakran kitérnek a pedagógusszerepek szükséges és lehetséges változásaira is.

is, amelyek a *hagyományos nevelőmunka során igazolták helyességüket*, illetve a napi működés során kikerülhetetlenek.

Kétségtelen, hogy a biztonságnyújtó, a szülőpótló, elvárás-közvetítő pedagógusszerepek szerves részét képezik a bentlakásos intézmények eredményes működésének. Ugyancsak a kollégium-pedagógiai gyakorlathoz tartozik a pedagógiai felügyelet azokban az időszakokban, amikor a tanuló „magánéletét” éli a kollégium falain belül.

UTÓSZÓ

Amikor a fentiekben bemutatott, mindenképp pozitív előjelű változásokról beszélünk, el kell ismernünk, hogy a megújulás a kollégiumok nem elhanyagolható hányadában annak ellenére is csak vágyálom, hogy a direkt szabályozók és azok közvetett hatásai ezt a tendenciát erősítik.

Vannak intézmények, ahol a fenntartó továbbra is olyan szűkös feltételeket biztosít a működéshez, hogy az *eleve lehetetlenné*

tesz bármilyen innovációt, önfejlesztő törekvést. Ahol csak annyi nevelőtanár alkalmazására van lehetőség, hogy pusztán a *felügyeletet* tudják ellátni, ott érdemi munkára nincs lehetőség. Esetenként ez úgy történik, hogy a fenntartó formailag elfogadja a kollégium pedagógiai programját, de – törvény szabta kötelezettsége ellenére – nem biztosítja a program működtetéséhez szükséges forrásokat.

Hasonlóan alacsony hatékonyságú a nevelőmunka azokban az iskolákhoz csatolt kollégiumokban, amelyekben igen *magas a fluktuáció*, ahol a fél évig, egy évig a kollégiumban dolgozó pedagógusnak ideje (és lássuk be: késztetése) sincs a nevelőmunka alapvető elemeinek elsajátítására.

Torzóvá válnak az elért eredmények ott is, ahol különböző okokból *átszervezések* vagy *intézménybezárások* történnek.

Ez a kettősség láthatóan még sokáig együtt fog létezni. Csak remélni lehet, hogy egy *konzolidáltabb köznevelési rendszerben ezekben az esetekben is a pozitív elemek fognak felülkerekedni.*



Balogh Ede Farkas
cím nélkül
vegyes technika,
papír
75x55 cm



IMRE KATALIN

Rossz portfólióm

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Portfólióm lesz. Ha lesz.

Az első dolog, amit föltöltenék a portfóliómba, az a dokumentum lenne, amit személyiségi jogokra hivatkozva nem kaptam meg, miközben kizárólag az én nevem szerepelt rajta.

Ha rövidítve próbálnám rekonstruálni a meg nem kapott dokumentumot, így nézne ki:

Tisztelt Igazgatónő!

Szeretnénk, ha jövő tanévben nem Imre Katalin tanítaná osztályunkban a biológiát, hanem a másik biológia-tanárnő.

Kérésünket a következőkkel indokoljuk:

1. I. K. nem tanít. Nem követi a tankönyv fejezeteit, témaköröket kihagy, eltér a kerettantervtől.
2. I. K. írott és íratlan szabályokat nem tart be. Például szóbeli feleletet dupla súllyal, piros jegyként vezet be a naplóba.
3. I. K. tanóra alatt elhagyja az osztálytermet.
4. I. K. tiszteletlen, mert az iskola folyosóján nem köszön ránk.

N osztály tanulói

Reflektálnék a portfóliómban. A dokumentumra is meg magamra is. Valahogy így:

1.

Nem szeretek tankönyvből tanítani. Ha preferál is egyet-egyet az iskola, akkor sem vagyok képes sorról sorra, témáról témára haladva követni a tankönyv logikáját. Inkább több tankönyv alapján, egyetemi jegyzetek alapján, olvasmányaim alapján

készítek saját óravázlatot, ami lényegét tekintve a táblára kerülő vázlatot tartalmazza mesélőnivalókkal kiegészítve. De – megvallom – ez sem igazán érdekes számomra. Mindig a módszer az, ami megmozgat, ami ötletelésre sarkall. Valójában bármit megteszek annak érdekében, hogy túl sokat ne kelljen beszélnem az óráimon. Ennek érdekében felforgatom a kötelező tankönyv logikáját, témáinak sorrendjét, feketével kiemelt igen fontos fogalmaiból

pedig többet is kiostállok. Vagy egy-egy témakör erejéig egyáltalán nem tanítok belőle.

Ilyen volt például *Az ember szaporodása* témakör is. Egyik részét beépítettem a *Hormonok* témakörbe. A többi csoportmunkában, sok oldalas kompetencia alapú feladatsor segítségével sajátították el diákjaim.

A témakör leglényegesebb részei pedig a biológia-óráimmal párhuzamosan zajló etikaóráimon hangzottak el. Etikaórákon tanítványaim szexológussá lettek, akik kétségbeesett tinilányok névtelen leveleire válaszoltak egyik órán, míg a másikon egész tanórát kitöltő szexuális felvilágosítást tartottak osztálytársaiknak. Projektoros kivetítés, könyvnezegetés, fogalommagyarázatok és kvízzjáték is volt. (A körbeadott könyvbe nem mertem bele nézni.) Tehát nem elég, hogy a tankönyvet nem követtem, de még az etikaórát is összekevertem a biológiaórával.

2.

Hagyományosan témazáró dolgozatokat írnak ennek az iskolának a tanulói. Négy éven át, minden tantárgyból. Az első alkalom, amikor vizsgahelyzetbe kerülnek, és több témakört fejben tartva, tételhúzás után szóban kénytelenek megnyilvánulni, az a szóbeli érettségi napja. A gimnáziumi éveik legvégén. Addig semmi. Szerintem ez így nincs jól. Nehéz sok tudnivaló közül kiválasztani keveset, és szabatosan elmondani. Lélektanilag is nehéz. Pláne akkor, ha tucatnyi tanár előtt kell ezt tenni, akik aztán még értékelik is a szóbeli teljesítményt.

Háromféle módon adok – duplának számító – piros jegyet. Egyik a diákok

által megszokott témazáró dolgozat, amely írásbeli számonkérés. A másik a témazáró felelet, amely ugyanazt a tananyagmennyiséget tételekre felosztva, szóban kéri számon. Ennek a másodikkal is megvan a maga forgatókönyve. A diák kimegy a tanári asztalhoz, tételt húz, majd szóban

felel. Nem a helyén ül.

Más helyzetbe kerül.

Más készségeit használja. Miközben beszél, sokan figyelnek rá. Elsőre ki ne kapna ettől szívbját?

Összefoglaló órán kipróbáltuk ezt a helyzetet,

egyeztetjük a tételek címeit és a tételcímekhez tartozó tananyagrészt beazonosítottuk a tábláról a füzetbe került vázlattal.

„Élesben” kipróbálva azt tapasztaltam, hogy írásban mindig százszázalékosan teljesítő tanítványaim közül többnek megremegett a térde, arca halálsápadttá vált, volt, akinek a szeme is tele lett könnyel – és nem tudott a tőle megszokott színvonalon teljesíteni.

Írásban közepesen vagy még rosszabbul teljesítő diákjaim közül pedig néhányan kipirultak a tanári asztal előtt, osztálytársaik tekintetének kereszttüzében, és parádés szóbeli feleletet adtak. Első alkalommal így volt. Másodszorra már a korábban csak írásban jól teljesítő is hozta a saját magától elvárt szintet, mert már tudta, hogy fölösleges annyira megijednie.

Akadnak másképp reagálók is. Néhányan elmenekültek az új helyzet elől és nem jöttek be biológiaórára.

Projekt munkára is adok piros jegyet. Most épp, tanév végén a Gerincesek című projektet dolgozta ki két osztály.¹

Ez a számonkérési forma merőben más, mint az első kettő. Ennél a projekt-nél például azt kértem tanítványaimtól,

¹ Projektleírásom megjelenés előtt áll a Pedellus Kiadónál a *Mutatványok* című kézikönyvben.

hogy tudós csoportokká alakuljanak, akik szakterületük eredményeiről konferenciát tartanak. A konferencia keretében a következőket mutatták be:

- saját készítésű kisfilm, amely egy-egy állat életmódját mutatja be;
- élő állat (vagy „része”, pl. toll, pikkely, tojásbély stb.);
- kivetíthető bemutató;
- előadás.

Kiváló konferenciasorozatot nézhettem, hallgathattam végig az elmúlt hetekben. Közben hol süteményt, hol pogácsát majszoltam. Kiderült, hogy a tudósok jól sütenek. Sőt, figyelmesek is; miután rájöttek, hogy az édes üdítőt nem iszom meg, vizet hoztak nekem.

Volt olyan biológiaóráim, amelyiken egy fekete gatyás-búbos tyúk a tanterem közepén mutatta be, hogy milyen is az, amikor a tápanyag emésztése befejeződik. A produktumot a konferencia egyik előadója becsülettel feltakarította a tanterem padlójáról egy papírzsebkendő segítségével. (Utána kimehetett a tanteremből kezét mosni, tanóra alatt.)

Volt olyan biológiaóráim is, amelyiken egy édes, fehér (bison havanese) kiskutya futkározott a padok között, miközben a tanári asztalon egy hörcsög aludt összegömbölyödve. A tanóra 45 perce alatt csak egyszer szólaltam meg; megkértem a négy lábú emlőst, hogy halkabban vakantgasson. Mást nem mondtam. Azt sem mondtam, hogy ő egy Tetrapoda (biológiai rendszertani fogalom, a. m. négy lábú ge-

rincs állat). Pedig lehet, hogy kellett volna mondanom.

Volt olyan biológiaóráim is, amelyiken egy igen bájos gabonasikló megevett egy bébi egeret. Ezen az órán szomorú voltam, mert az előtte való szünetben hívatott be az igazgatói irodába a gimnázium vezetője, képzeletbeli portfólióm legelőször feltöltött dokumentuma ürügyén.

3.

Ebben az N osztályban volt 5-6 diák, aki nagyon került engem és a biológiaórát. Leginkább a témazáró felelést kerültk. Azt reméltem, a tanév végének közeledtével kiselőadás tartásával javíthatnak érdemjegyeiken. De addigra ők már nagyon dühösök voltak. Kiabáltak velem, vulgárisan,

hangosan. Eddigi pályám 15 évében nem történt velem ilyen. Nagyon meghökkenem. Úgy éreztem, hogy velem *tényleg nem lehet így beszélni*. Elfelejtettem, hogy pedagógus vagyok. Kimentem a tanteremből.

Nem kellett volna – reflektálok most önma-

gamra. Igaz, akkor is reflektáltam, etikaóra keretében.

Szerencsémre akkor éppen a Konfliktusok témakörnél jártunk, beszélgettünk érdekekről, dominanciáról, agresszióról, behódoló és asszertív magatartásról. Eljuttottunk az írott és íratlan szabályok kérdéséig is, majd ezen keresztül beszélgettünk konformizmusról, devianciáról, önazonosságról, autonómiáról, ethosz és ethosz viszonyáról.²

ennél a projektnél például azt kértem tanítványaimtól, hogy tudós csoportokká alakuljanak, akik szakterületük eredményeiről konferenciát tartanak

² A Pedellus Kiadónál *Emberismeret, etika* címmel megjelent, Trencsényi Borbálával közösen írt tankönyvünk 45. és 62. oldalán található témákat érintettük.

Bevittem hát én is egy konfliktust, amiben ők és a biológiatanár szerepeltek. Kértem őket, hogy szedjük össze együtt a konfliktus érintettjeit, és nevezzük meg a konfliktust kiváltó problémát is. Ügyesen el is kezdték a problémák megnevezését: „I. K. nem tanít.”

Bevonódva, szépen dolgoztak. Valahányan kaptak egy órai munka ötöst. Korábban, a *Konfliktusok* témakör feldolgozása során megkérdeztem tanítványaimat más osztályokban is, hogy melyik tanárukat respektálják igazán, kit tartanak tekintélyesnek. Egy emberként mondták ugyanazt az egy-két nevet. Szerepjátékotunk, amelyben a diák viselkedése volt a lényeg. Eljátszották egy általuk tekintély nélkülinek tartott tanár óráját.

A játék végeztével oda fordultam az egyik ifjúhoz: „Láttam, hogy óra alatt megnézted a telefonodat. Mít tenne ilyen esetben az általatok respektált tanár?” „Armageddont lövellne a szeméből.” – volt a válasz. Ekkor megkérdeztem egy másik ifjút is: „Az eljátszott tanóra alatt beakasztottad a lábad a padba. Erre hogyan reagálna a tekintélyes tanár?” „Húha!.. Kitépné tőből mindkét lábam és a véremmel takarítaná le a padot” – mondta összerezzenve.

Adtam nekik is órai munkára egy-egy ötöst, és nem téptem ki tőből a lábaikat.

4.

Természetesen tudok köszönni. Szeretek is. A két éven át a mosolygó és könnyedén csevegő N osztályba járó diákjaim közül néhány egy ideje haragos, nem köszön

Úgy éreztem, hogy velem tényleg nem lehet így beszélni. Elfelejtettem, hogy pedagógus vagyok. Kimentem a tanteremből.

nevelhetőek is. Lehetnének.

Szépek, jók, erővel teliek ezek az ifjak. Szerettem őket. Gyönyörű a fiatalságuk, a törekvésük, hogy felnőtté váljanak. Igazi felnőtté, a „társadalom hasznos tagjává” válni, elfogadni a nagyok értékrendjét, normarendszerét – látszik rajtuk, hogy ezt mennyire nagyon akarják. Meg is mutatták, hogy törekszenek ugyanolyanná lenni – ahogyan azt képzeletbeli portfólióm először feltöltött dokumentuma is bizonyítja.

Diákjaim jól haladnak a hasznosság válás útján.

Nem úgy, mint én.

Később aztán további válaszok helyett kérdéseim maradtak:

- Jó-e, ha egy szaktanár ennyit gondolkodik?
- Jó-e, ha egy alternatív tanárember KLIK-es iskolában vállal óraadást?

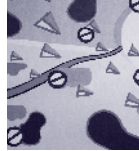
Kérdéseimtől függetlenül hamarosan kiderül, hogy beleférek-e a minisztérium által meghatározott keretszámba, és a Pedagógus 2 kategóriába kerülés reményében feltölthetem-e a portfóliómat.

Most épp arra tippelök, hogy nem férek majd bele a keretbe. Kilógok a keretből.

De ha esetleg rés keletkezik a pajzson, és mégis belegyömöszölhetővé válok a keretbe, komolyan bajban leszek.

Minden, amit fel tudok mutatni: a rossz portfólióm.

rám, hazudik, támad és agresszív. Már nem mind egyformán mosolygó, könnyedén csevegő. Egyiknek ilyen lett az arca, a másoknak amolyan. Így, hogy már látszódnak az arcvonásaik, talán már



ACHS KÁROLY

Te komolyan gondolod, hogy Mezőtúron? Elfogyó levegő

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Te komolyan gondolod, hogy Mezőtúron? A kérdést a nyolcvanas évek elején szegezte nekem F. S. a Teleki folyosóján, miután régi iskolám idehívott dolgozni. Persze, feleltem kételkedés nélkül. Nem is értettem a tekintetében megjelenő szánakozást. És valóban: a kisvárosi gyerek pont olyan, mint a nagyvárosi, a kollégák legalább olyan jók, mint a „híres” iskolák tanárai, a kisvárosi iskolában létezik családiasság, viszont nincs nagyképűség. És egy kisvárosi tanárembernek talán még a helyi szellemi életben is lehet helye.

Persze gyanakodhattam volna: 1961 végén helyezték ide édesapámat, nemsokára megmérgezték tyúkjainkat – akkor fel sem fogtam, hogy szüleimnek nem a tyúkok elvesztése a fájdalmas, hanem az üzenet. Aztán nem sokkal később egy felheccelt részeg ember verte be az ablakunkat, hogy mit keres a református szószéken egy zsidó ember... (Ha valakit ma is izgatna a kérdés: apám nagyanyja, Geiger Nessay talán tényleg zsidó volt.) Szüleim meggyőződése volt, hogy mindkét eset mögött egy, a mindenkori hatalommal jó kapcsolatokat ápoló egyházi ember állt, aki azóta olajfestményen megörökítve látható a város egyik elegáns termében. De maradtak mindadig, amíg édesapám bele nem betegedett az egyházában uralkodó szellembe. És

tanárként, lelkészként példaértékű munkát végeztek abban a huszonnégyszáz évben.

Egy ideig igazam lett a mezőtúri tanári szerep tekintetében. A nyolcvanas években egy merev rendszer felpuhulását éltük meg, magunk is tágitgatva a határokat. Nyolcvannegyben még fagyosan kérték számon, hogy miért nem indult az osztályom a *Ki tud többet a Szovjetunióról?* vetélkedőn, nyolcvanhétben viszont már elég viccesre sikerült a tanácsházán a számonkérés: kiket is vittem el egy, a hatalomnak nem tetsző író-olvasó találkozóra. Saját értékrendünkhöz nem kértünk engedélyt: koncertsorozatot szerveztünk, mi, tanárok is összeálltunk rock-koncertre, kalotaszegi konfirmációra vittünk gyerekeket, teológusokat hívtam meg, hogy ormánsági templomokról vetítsenek stb.

És volt együttműködés. Például fél évig a Dózsa György Szakközépiskola egykori rajszertárában laktam, természetes volt, hogy a Muzsikás, Zsarátnok, Dresch Quartett koncertjeire kölcsönadták dobogóikat, küldtek gyerekeket.

Ez az egyre szabadabbá váló világ elhitette velünk, hogy a rendszerváltással kiteljesedik a szabadság is, a kreatív, gyerekközpontú iskolarendszer is.

Elég hamar csalódnunk kellett. A társadalom polarizálódott, átpolitizálódott, a

saját értékrendjük alapján élők furra figurává váltak. Az iskolarendszer az együttműködés helyett a vadkapitalizmus önkorlátozástól mentes irányába mozdult el, az önfényezésben szuper „szuperiskolák” bármilyen eszközt megengedhettek nyomulásukhoz, a mindenkori oktatáspolitikát ott fent mindent jobban tudó, leüzengető attitűdöt vett fel, ahelyett, hogy a terepen dolgozók aktivitására épített volna, és nem

is nagyon kereste a választ az iskolát és a társadalmat is szétfeszítő problémákra. A szülői elvárások (némi sarkítással: legyen meg a gyerek nyelvvizsgálója nagy-csoportos óvodásként...)

felülírták a szakmaiságot. Ha nem az aznap-i zsbivásárnak szeretnék megfelelni, hanem azt céloz meg, hogy amit mondok, tanítok, húsz év múlva is hathasson, akkor könnyen a perifériára kerülhetnek.

Az iskolarendszer vadkapitalizmusa, a szakmaiság kényszerű feladása, a jogszabályok túlbujánzása, az ideologikum erőteljes visszatérése pont fordítottja a szabadabbá válásnak, a határok tágításának. Most egyre megkötöttebbnek, tehetetlenebbnek, kiszolgáltatottabbnak érezzük magunkat az életben is, szakmánkban még tragikusabban.

Ez az országos folyamat Mezőtúron erősebben jelentkezik: a mi kisvárosi iskolarendszerünk drasztikusabban (és átgondolatlanabban) változott, mint az országé általában, a város megtartó ereje tragikusan kicsi, a népességfogyás erőteljes. Elinult egy lefelé tartó spirál: érezzük, hogy nagy a baj, nincs levegő, ezért feszültebbek leszünk. Mivel feszültek vagyunk, mi magunk vesszük el a levegőt mások elől, még ingerültebbek leszünk, és így tovább.

A továbbiakban bemutatom a levegő elfogyását saját szemszögemből. Szívesen szólnék az atomizálódásról, a közösségi

terek beszűküléséről: a helyi médiáról, a vita, vélemény, kritika fájdalmas hiányáról; a fórumok befagyásáról; az *Ar-Túr fesztivál* közösségteremtő oldalának elsorvasdásáról. De maradok saját szakmámnál és munkahelyemnél, a Teleki Blanka Gimnázium sorsát mutatom be: az iskola több évtizede meglévő szellemiségét, a mesterséges versenyhátrányt, a hányattatásokat, saját tévedéseinket és azt, melyek azok az értékek,

amelyeket még mindig mi képviselünk, csak azért is. Bemutatom a kontrasztot, amely iskolánk kommunikáció-dráma tagozatának korszerű, életbevágóan fontos koncepciója, szak-

mai megítélése és városi megbecsülése között feszül.

Hogy mit válaszolnék bő három évtized tapasztalatai után: *Te komolyan gondolod, hogy Mezőtúron?* – Már nem feltétlenül... De küszködni kell, dolgozni kell, és figyelembe venni Gyökössy Endre egyik boldogmondását: „Boldogok, akik meg tudják különböztetni a hegyet a vakondtúrától, mert sok zavartól kímélik meg magukat.”

Viszont kedvem lenne valakitől szánakozó tekintettel megkérdezni: *Te komolyan gondolod?* Csak sajna nem nagyon van, akitől megkérdezhetném...

a saját értékrendjük alapján élők furra figurává váltak

VÁLSÁG AZ ISKOLARENDSZERBEN

A dramaturgiában azt nevezik válságnak, amikor a felek és a környezet számára nyílttá válik a konfliktus. Legkésőbb akkor, amikor Hamlet leszúrja Poloniust. Azután már nincs tettetés, nincsenek látszatmosolygások, felszín alá fegyelmezett indulatok.

A mezőtúri iskolaügy legkésőbb a 2014-es ballagási beszéd óta ilyen válságban van. Ekkor az esperes úr a széles nyilvánosság előtt a savas esők környezeti ártalmaival, az agyonpétisózott földekkel szemléltette az állami iskolákat. Jogot formált arra is, hogy útmutatást adjon: valami ideológia legyen az állami iskolákban is.

Egy ember mondhat butaságokat. De ha egyetlen kolléga sem kér bocsánatot az első sorba kiültetett állami iskolai igazgatótól, mutatja, hogy ez a válság már intézményi szintű. Ahogy ezen a szinten van az újonnan indult óvoda hirdetése, melyben várják a más óvodákból átiratkozni kívánó gyerekeket is.

Személyes szinten már régóta megvannak a válság jelei. A kolléga észre sem veszi, hogy nekem mondja ki sablonos mondatát: „Ha nálunk nem tanul, mehet a Telekibe!” Felajánlom egy nagy embernek, hogy szívesen beszámolok a kollégáknak egy nagyon jó jeruzsálemi továbbképzésről, mire ő egyszerűen nem válaszol, csak összezárt szájjal bólint, nem akarja meghallani, nem akar válaszolni.

A válság természetesen senkinek se jó. Se a saját identitásukat rossz szövegekkel erősítő egyházi embereknek, se az iskolák tanárainak – de legkevésbé se jó az iskolaügynek alpból kiszolgáltatott gyerekeknek, így aztán legkevésbé jó a városnak.

Ezen a válságon túl kellene lépni, ha egyáltalán túl lehet. Ha egyáltalán van remény a város süllyedésének megállítására. Ha nincs más kilátás, mint a megsemmisülés (vagy ennek talán még rosszabb változata, a lassú elsorvadás), akkor persze majdnem mindegy.

A válság megoldásához elemezni kell a válság okait. Saját szemszögemből tudom csak megtenni ezt, de mindenképp

örülnék, ha a másik fél kritikája is nyílt és érvelő volna.

Az egykori református gimnázium sok évszázadon keresztül szervesen fejlődhetett, nagyszerű embereket adva az országnak, nagyszerű tanárokat adva a helyi közéletnek. Aztán száz évvel később, de mai szemmel még mindig elég régen, szintén szerves fejlődés eredményeképp létrejött a Teleki Blanka Gimnázium. Az alapítók megértették, hogy kellene nőképzés az Alföldön is. Az intézmény létrehozása nem sértett érdekeket, a református gimnázium fiúkat, a Teleki lányokat tanított, nem egymás elől vették el a levegőt, nem a gyerekek

csábítása, nem a felnőttek dicsősége vált fő céljá.

A második világháború után megakadt a szerves folyamat. A városok például nem úgy fejlődtek, hogy szép lassan beépültek az utcák, megtartva a régit, a hasz-

nálhatót, a szépet, hanem a letarolt utcák helyére betoltak lakótelepeket. Az iskola életét is központi akaratok szervezték, távolról. A református gimnázium sorvadásra ítéltetett. Kamaszként nem izgatott az ügy, bár én még mehettem volna a Dózsa utolsó gimnáziumi évfolyamára. Azon is csak utólag gondolkodtam, hogy az iskola körüli eseményeknek volt-e köze ahhoz, hogy több aktív tanár meghalt akkoriban (egyikük temetésén a Teleki teljes diákságával magam is részt vettem). Lehet, hogy a gimnázium megszüntetése, a levegő elfogyása roppantotta meg az egészségüket?

Én a Telekiben tanultam. Gyönyörű évek voltak emberileg is, tudásban is. S régi iskolám megtalált, hívott. A Teleki tanárként is örömet adott. Nagyszerű kollégákat, ötleteket, munkákat, és ami az iskolában a legfontosabb: szellemiséget. Fontosságí sorrendet. Puritánságot. A dol-

a savas esők környezeti ártalmaival, az agyonpétisózott földekkel szemléltette az állami iskolákat

gok néven nevezését. Autonómiát. Alkotó léggömböt. És egyre több szabadságot. Az ideológiák béklyójából való kiszabadulást. Szerves fejlődést. A kilencvenes évek elején kollégáim kidolgozták a hatosztályos gimnázium tervét, melyre az első évben kétszeres volt a túljelentkezés (hat évvel később imponáló érettségivel, felvétellel). Én nyolc év színpadozás után beiratkoztam a Színművészeti Főiskolára, hogy képesítéssel jogot szerezhessünk egy korszerű négyosztályos kommunikáció-dráma tagozat indítására.

Ezt a felfelé ívelést törte meg a rendszerváltás módja. A közhatalom új képviselői az elemzésekre, koncepciókra, hatásvizsgálatokra való építkezés helyett az indulatokra, sérelmekre, egyéni messianizmusokra való támaszkodást választották.

Senki nem tette fel a kérdést, felsőbb szinteken sem: a régi viszonyok visszaállítását a szervesség helyreállítását jelenti-e, vagy egy újabb felülről vezérelt „lakótelep-építést”? Mert az iskolák szerves alakulását már megakasztották a kádári évtizedek. Vajon fel lehet-e támasztani elsorvasztott iskolákat csak azért, mert bezárásuk bűn volt? Nem olyan-e a folyamat, mint amikor lelkes népművelők a falu rég kihalt népszokását elevenítik fel, esetleg csak egy fesztivál kedvéért? A forma, a jelmez, a látvány nagyjából megvan, a jelentés, a fontosság, az átélés már sehol. A kilencvenes évek elején, az Országos Református Tanáregyesület pápai konferenciáján hallottam: „A református egyház sem szellemileg, sem erkölcsileg nem áll készen az iskolafenntartó szerepre.” A folyamat nem egészséges voltát mutatták a kísérő jelenségek: az állami iskolák negatív minősítése a szószékről, a jeles irodalmár szavai a Reformátusok


Lapjában: „Napjainkban nem cél az állami iskolákban a nevelés [...] Értékválságot teremt az ilyen iskola, értékanarchiát »termel«”.

És elindult az ész nélküli iskolaalapítás, újraindítás. Nemcsak egyházi vonalon. Bárki bármit csinálhatott: alkalmasint végzettség, feltételek nélkül indíthatott szupertagozatot bárki Battonyától Nemesmedvesig, zengzetes nevű képzések indultak addig teljesen más profilú iskolákban. Ekkor lett a titkárnőből „európai üzleti asszisztens”, a portásból „input-output menedzser”. A rendszerváltás néhány reményteljes hónapja után arra ébredtünk, hogy egy újabb, irdatlanabb hazugságba kerültünk bele, és még azzal sem áltathattuk magunkat, hogy a hatalom hazudik nekünk, mi csak

a régi viszonyok visszaállítása a szervesség helyreállítását jelenti-e, vagy egy újabb felülről vezérelt „lakótelep-építést”

áldozatok vagyunk: létfenntartása érdekében a tanártársadalom saját maga vált a hazugság forrásává.

Magyarország helyezése a World Talent Ranking ranglistán

2005	16	
2006	24	
2007	20	
2008	26	
2009	30	
2010	33	
2011	38	
2012	39	
2013	49	
2014	51	

Forrás: WTR

Madách londoni színeiben látjuk, mi lesz, ha a művészet, a zene, a tudomány, a

szerelem a vadkapitalizmus logikája szerint kezd működni: egy közös sír nyel el bennünket. Az iskola művészet, zene, tudomány, intimitás, még kicsit szerelem is... Az ország a saját sírját kezdte megásni azzal, hogy az iskolát is odahajította a feltételek, szabályok, esélyegyenlőség nélküli versenypályára. Jó pozíciójából a magyar oktatásügy egyes felmérések alapján lecsúszott a 2005-ös 16. helyéről a hatvan országot tartalmazó lista 51. helyére.¹

Hogy mi a baj a versennyel, megírtam a *Csak azért is iskola* című könyvem *Csak azért is Teleki* című fejezetében. Most csak egész röviden: versenyhelyzetben igen könnyen átcúszik a fókusz a gyerekről a felnőttekre: a gyerek, sőt a tanár is könnyen válhat az adott iskola dicsőségének eszközévé. A gyerek mégsem reklámhordozó, nem kirakatba való.

A lecsúzási folyamatot a kilencvenes évek elején elindító országos fejtelenségben Mezőtúrnak is föl volt adva a lecke, hogy besegítsen-e az egyház akkori vezetőjének az iskola-visszaszerző püspök oly áhított szerepének eljátszásához.

A kérdés nehéz volt (lett volna). Mert maga a (régi) iskola tényleg megérdemelte volna, hogy újrainduljon. Viszont a helyzet megváltozott. Az iskolák tanári kara világnézeti szempontból is kicserélődött. Az évtizedek alatt sok környező településen indult gimnázium (Túrkeve, Kunszentmárton, Törökszentmiklós, Gyomaendrőd stb.). A negatív demográfiai folyamatok már akkor is látszottak. Egy ilyen döntés előtt kellett volna hatásvizsgálat.

El kellett volna gondolkodni, honnan lesz gyerek (ez föl sem merült az önkor-

az iskola művészet,
zene, tudomány,
intimitás, még kicsit
szerelem is

mányzat döntése előtt). Két út lehetett: hatvan kilométeres körzetben mozgósítani a lelkeseket, hogy gyülekezetük ifjait irányítsák Mezőtúrra. De hát ez nehéz ügy, ugyan

hány, egyházhoz kötődő fiatal él akár száz kilométeren belül is?

Sokkal egyszerűbb volt rámozdulni a Teleki potenciális tanítványaira. Az új iskola egyértelműen a második utat választotta. Tudatosan. Erre utalnak az újraalapító igazgató szavai: „De hogyan érhetjük el a kívánt célt? Úgy semmiképpen nem, ha miközben az egyiket gyógyítjuk, a másikon újabb sebet ejtünk, míg az egyiknek tágas teret adunk, a másiktól teret veszünk el.” Azaz tisztában volt azzal, hogy teret vesz, vehet el másoktól. És tényleg. Őrök egy sokszorosított levelet tőle 2000 tavaszáról: „Kedves 8. osztályos tanuló! Sajnálattal értesültünk arról, hogy továbbtanulásodat nem intézményünkben kívánod megkezdeni. Amennyiben szándékonod változtatni kívánsz, úgy iskolánkban korlátozott számban lehetséges van az általad választott tagozaton továbbtanulni.” Azaz, dehogyan volt ellenére, hogy teret vegyen el másoktól. Ahogy a „más óvodákból átiratkozók” megcélzása is teret vesz el. (A legviccesebb-tragikusabb, amikor reklámfilmjükben egyik erősségünk, a drámatagozat vonzását azzal a *János vitéz* előadással próbálják ellensúlyozni, amelyet volt szereplőm rendezett, jó néhány egykori megoldásunkat áttemelve darabjába.)

Sok minden történt. A legsúlyosabb eset nem középiskolai szintű: az egyházi általános iskola simán átpasszolt tizenhárom nehéz sorsú gyereket az állami iskolába 1999-ben. Nyilvánvalóvá vált a cél, a fel-

¹ http://tenytar.blog.hu/2014/12/18/melyrepulessben_a_magyar_oktatás_szinvonala

nőtt érdekek érvényesítése, a középosztály elkülönítése.

A Teleki is nehéz helyzetbe került azokban az években, de akkor még a demográfiai helyzet nem volt ennyire tragikus. Aztán elkezdtek hozzánk beiratkozni a kistestvérek... Ebbe a folyamatba hasítottak bele az összevonások, ráncigálások, most ebből a helyzetből próbálunk kikapaszkodni, aminek, ha a tantestületünk minőségét nézzük, sikerülnie kell, hacsak a politika nem lép a fejünkre.

Mit rontottunk mi magunk el?

Például pont a mértékletességünk vált hátrányunkra. Indíthatunk volna nyolcosztályos gimnáziumot is '92-ben, de nem tettük. Úgy gondoltuk, egy kisváros méretéhez a hatosztályos megfelelőbb. Két tényezőt nem vettünk figyelembe. Akkor még nem volt információk arról, hogy lesz másik gimnázium Mezőtúron, amelyik lazán elindítja a nyolcosztályos képzést – mi már nem tudtunk a „szülészetig” lemenni... És a hatosztályos valójában sokkal jobban zavarja az általános iskolákat, mint a nyolcosztályos.

Elrontottuk a reakcióinkat. Nem voltunk hozzászokva ahhoz, hogy átgázolósan érvényesítsük saját érdekünket. A mi szakmánk nagyon különleges: minden gyermek külön univerzum, felelősen nem állíthatom, hogy mi vagyunk számára a legjobbak. Föl volt adva a lecke: átvesszük-e a mindent szabad mentalitását, vagy ragaszkodunk elveinkhez: a valóságot valóságnak mutatjuk meg, lehetőleg nem fenyezzük magunkat. Utólag azt mondom, megtalálhattuk volna az utat: úgy megmaradni saját magunknál, hogy közben ezeket az értékeket nyilvánvalóvá tesszük. Lehetett volna vonzó sok szülőnek, ha

tudja: ez az iskola a kudarcot kudarcnak, a sikert sikernek, az örömet örömmek, a bajt bajnak mondja.

Rosszul viseltük külső megpróbáltatásainkat. A ránk kényszerített összevonásokat előnyünkre is fordíthatuk volna. A világban számtalan példája van a vegyes, sokszínű oktatás sikerének, kutatások igazolják létjogosultságát. A helyzetet akár vidáman is vehettük volna. A legteljesebb komolysággal azt gondolom, hogy volt varázsa az épületek közötti bókklásásnak, a koszlott zuhanyzókkal ékesített, egykori színpadi öltözőből átalakított matektantermek. Ezek a helyzetek ugyanis leszálítják a tanárt akár csak az önmaga által elképzelt magasságából is, egy szintre kerül a gyerekekkel. Ezt tudatosíthatuk volna magunk között is, sőt, építhettünk volna rá.

a mi szakmánk nagyon különleges: minden gyermek külön univerzum, felelősen nem állíthatom, hogy mi vagyunk számára a legjobbak

Bután reagáltunk a pénzügyi különbségekre. Ha riválisunk fő témája az, hogy hány forint jutalmat kapnak a gyerekek, ha az állam a saját

fenntartású iskolájának morzsákat, a nem is saját fenntartásának mindent ad, akkor teljesen fölösleges és hibás a tetőfelújításra kapott millióinkkal dicsekedni.

VAN-E KIÚT?

A helyzet adott, és senkinek sem jó. Egyik iskolának sem. És nem jó a szabadeséssel zuhanó városnak. Mit lehet tenni?

Mivel a városvezetés egyedül a hatosztályos gimnáziumot támadta, már 1999-ben felszólaltam az önkormányzati ülésen: „A város a maga által létrehozott helyzetből egyféleképp menekülhet: előre. Ha nem akarja, hogy a városért eddig oly sokat

tevő pedagógusréteget még lehetetlenebb helyzetbe hozza, még inkább egymás ellen uszítsa, ha nem akarja, hogy a város tovább fogjon, akkor erősítenie kell iskoláit. Pályáznia kell, ki kell csikarnia központi pénzeket kollégiumépítésre, tornaterem-építésre, nagy-nagy reklámmal, marketinggel és a tanárok megbecsülésével ide kell vonzani a gyerekeket.” (Persze ez is teret venne el más településektől, székelylem is magam, de kénytelen voltam átvenni a logikát...) Nem is Mezőtúrról lenne szó, ha ezt valaki meghalotta volna.

Kicsi lépés lehetne a válság meghaladásához, ha élő együttműködés lenne a két iskola között. Mert tényleg abszurd: egymástól száz méterre élnek, dolgoznak értelmes emberek úgy, hogy nem is tudnak egymásról, hogy beszélgetés maximum a túrkevei gyógymedencében alakul ki véletlen találkozáskor. Márpedig közös szakmai programok vinnék előre a tanítványokat, ha még számítanak egyáltalán...

Halvány kísérletek voltak. Például egy ideig meghívtak zsűrizni versmondó versenyükre, még azt a tanácsunkat is megfogadták, hogy ne csak Wass Albert-verssel lehessen nevezni. De ez a verseny az évek alatt kifáradt, elsorvadt. Én magam meghívtam a kollégákat, diákokat két jól sikerült történelmi műsorunkra: az október 23-aira még személyesen, holokauszt műsorunkra telefonon – visszajelzést azóta sem kaptam. A Kaán Károly környezetvédelmi verseny laborgyakorlatát évekig iskolánkban vezették tanáraink. Aztán előbb a meghívóról maradt le a Teleki, aztán kihagyták a laborgyakorlatot. Néhány kollégának felvettem: hívjuk meg a tantesületet egy péntek délután: bemutatnánk iskolánkat, főznénk valamit, lenne egy

táncház. Akkor azt mondták: szerintük most nem aktuális. Lehet. De el kell indulni ebbe az irányba.

Hogy van-e kiút számunkra, telekisek számára? Mert bizony nem könnyű egy érdemtelenül alulértékelt iskolában létezni. De az elmúlt évtizedek megedzettek bennünket. Ha hol a katolikusok jönnek értünk, hol egy e-mailben távoznak, hol Mezőtúrhoz tartozunk, hol Szolnokhoz – akkor immunissá válik az ember, és törődhet a lényeggel. Így aztán továbbra is igen jó szellemű, műhelymunkára képes tantestülete vagyunk

környékünknek. Olyan, amelyről akár a messziről jött továbbképzés-vezető, akár a más iskolákat megjárt új kollégák is megállapítják, milyen „tök jó” itt. Olyan munkákkal, amelyek tanárképzések témái lesznek. Olyan tanulók sorával, akik büszkélkedve jönnek vissza: az egyetlenek voltak az egyedüliek, akik már hallottak az ottani témáról...

Ettől persze kellene egyéni megoldások. Sokan a munkába temetkeznek: csak azért is próbálják a lehető legnagyobb hozzáadott értéket megvalósítani mindenféle dicsekedés nélkül. Munka után aztán hazamennek, beülnek a fotelba, és órákig gitároznak. Más felnőtt-énekkart vezet. Megint más maga köré gyűjti a gyerekeket, hogy filmet forgasson velük. A harmadik saját gyerekeivel pályázik környezetvédelmi filmekkel.

Számomra a friss levegő egyszerre felszabadító és elkészerítő. Évente többször is van lehetőségem kívül kerülni a mezőtúri dimenziókon. Előadásokat tartok, tanároknak vezetek foglalkozásokat az erdélyi drámanapokon, műsoromon Ausztriában is sírnak, cikkeimet országszerte olvassák.

egymástól száz méterre élnek, dolgoznak értelmes emberek úgy, hogy nem is tudnak egymásról

Bár feldobódom ezeken az alkalmakon, mindig bennem van a keserűség: Mezőtúr-nak nem lenne szüksége milderre?

Hogy mire építhetünk kollektíven? Az értékeinkre. Hogy puritán iskola vagyunk. Hogy röhögünk a dicsőségen. Hogy a ballagáson a gyerekekről beszélünk, nem a másik iskoláról.

Hogy a kimondott szó egybeesik a gondolattal. Nem ideológiára van szüksége az iskoláknak. Ideológiát lehet szerezni akár marxista iskolán, akár konfirmáció-előkészítőn. Az iskoláknak

szabad iskola
tud csak
a jövőre felkészíteni

emberekre van szüksége. Akik hitelesek. Akik hitük szerint élhetnek, beszélhetnek. Ebben szintén jók vagyunk: szabad iskola tud csak a jövőre felkészíteni. És örülnünk

kell, hogy nem kapunk iszonyatos pénzeket, nem kell nagyhatalmú percmerek kedvéért gyerekeket kivezényelnünk.

És jók a programjaink is. A hozzám legközelebb

állót részletezem is. Mivel minden hierarchiát gyűlölök, nem mondom, hogy a legkorszerűbb koncepció, csak azt, hogy a környék egyik korszerű koncepciója.

DRÁMA? KINEK?²

Ha egy olyan helyet keresel, ahol a következő négy évben szabadon szárnyalhat a fantáziád, sőt bizonyos órákon ezt kifejezetten el is várják Tőled, vagy ha ugyan nem látsz magadban túl sok fantáziát, de szeretnéd azt mégis megtalálni, és szívesen veszed, hogy ebben segítsenek Neked, ha néha szívesen kipróbálnád, milyen lehet valaki más bőrében gondolkodni, helyzeteket megoldani, vagy netalántán éppen magadra vagy kíváncsi, ki is vagy Te igazán, de még nem tudtál rájönni, esetleg éppen most jött el az idő, hogy megtaláld önmagad, vagy ha ugyan már tudod, ki vagy (Húha!?!), és tudod, mit akarsz, és csak azt szeretnéd, hogy körülötted mindig történjen valami, ha meg szeretnéd érezni a közös alkotás örömét, vagy csak egyszerűen jól szeretnéd érezni magad egy bohém csapat tagjaként, a kommunikáció-dráma tagozatos osztályunkat Neked találtuk ki. Ne feledd, hogy amit itt ezenközben a kommunikáció-dráma órai tevékenységek során megtanulsz, azt a későbbiekben a mindennapi élet számos területén hasznosítani tudod majd:
jobban boldogulsz az emberi kapcsolataidban,
jobban el tudod adni magad egy állásinterjú,
vagy nem okoz majd gondot, ha éppen emberek előtt kell szerepelned.

Gyere, legyél Te is alkotótársunk!

² A kommunikáció-dráma osztály toborzója az iskola honlapján. Írta: Gyöngyösi Márta.

A KOMMUNIKÁCIÓ-DRÁMA TAGOZATRÓL

1983-ban első darabunkkal arany minősítést kaptunk. Ugyanakkor későbbi drámatanár kollégám, az akkor még gimnazista Györfi Kati osztálya szintén aranyat kapott. Többször rám került a sor fecskebáli, szalagavatói műsorokkal (*Odüsszeia, János vitéz, Popfesztivál*). A *János vitéz* útra kelt: 1990-ben, a romániai változások után az elsők között léphettünk fel Kolozsváron, Kalotaszegen. 1991-ben országos diákszínházi fesztiválon lettünk díjazottak. Ekkor elkezdtem tanulni a szakmát. Ez volt a személyes felkészülés ideje.

Közben a világ, a pedagógia olyan tempóban változott, hogy megfogalmazódott egy teljes paradigmaváltás szükségessége. A jövő művészeti nevelés erősítésével építhető, tehető élhetőbbé. A dráma egy lépés lehetett a pedagógiai kultúra megújítása felé. A gimnázium megújítása felé. Sok-sok iskola ugyanis csakis tantárgyi szinten tudja elképzelni a fejlesztést: kicsivel több angol, kicsivel több matematika, informatika, ez-az. Azaz nyolcadikos korodban próbál dönteni, miközben húszéves, sőt, diplomás fiatalok tömege nem tud mit kezdeni magával. A gimnázium feladata az általánosság lenne, olyan alap adása, amelyre orvosként, eladóként, tanárként, üzletemberként, édesanyaként építkezni tudsz később. Freund Tamás agykutató szerint „az érzelmvilág gazdagsága jelentősen befolyásolja tanulási képességünket, kreativitásunkat. Ezért kell oktatási rendszerünkben, elsősorban középiskolában, jóval nagyobb hangsúlyt kapnia az érzelmvilág gazdagítását szolgáló művészeti és erkölcsi nevelésnek.” (Az erkölcsi nevelés legmegfelelőbb terepe is a

a dráma egy lépés
lehetett a pedagógiai
kultúra megújítása felé

művészet, azon belül is a színház – az üveges tekintetű gyerekek feje fölött elmondott erkölcsi tételek nem hatékonyak.)

A dráma egyszerre intellektualitás, érzelmi fejlesztés, érzékenységnvelés, csoportmunkára való készség, látókör-szélesítés – és persze radikálisan új viszony diák és diák, tanár és tanár között.

A kommunikáció szót azért tettük a dráma elé, hogy megértessük: amit teszünk, az emberi kapcsolatok szempontjából, annak javítása érdekében tesszük. Meg akartuk különböztetni magunkat létező drámatagozatoktól is: láttunk néha elszállt művészfjakat ezekből az iskolákból. Mi nem a művészontudatra építünk, pont ellenkezőleg: egyből elkezdjük nyesegetni, ha minimálisan is megjelenik valamelyik

gyereknél. És kerüljük az ideológiát, meggyőződésünk, hogy helyette értékorientációra van szükség.

Egyértelműnek kellett volna lennie a tagozat elsőprő sikerének. Kíváncsi

lennék, más városban hová jutottunk volna. (Bár vannak keserűségeim Mezőtúrral kapcsolatban, még az is lehet, hogy eddig se!)

Még szerencsém is lehetett a mezőtúri abnormális helyzettel: ugyan évtizedes felkészülés után indítottuk a képzést, muszáj is volt lépnünk.

Több éven keresztül másfél osztálynyi drámásunk volt. Most diákjaink zöme vidéki, a mezőtúri lakosság csak beül szalagavatói műsorainkra, elvárja a nívós előadásokat, az utcán gratulál, de a gyereket nem küldi hozzánk. Rosszul esik, de a gyerek még többet veszít, ha elmegy a lehetőség mellett.

Ez a munka személyiségfüggő. Három tartunk drámaórákat, három különböző attitűddel, de egymást segítve. Természetesen nem csak színpadra szánt

munkáink vannak, sőt, az osztálytermi dráma nagyobb súllyal is szerepel az előadásoknál, de hadd mutassam meg munkánk lényegét, két saját produkcióm bemutatásával.³

A 2010-es szalagavató műsor

A műsor elején és végén Mike Oldfield *Ommadawn* című zenéje szólt az Esti Kornél zenekar előadásában. A közte levő időt saját ritmusimprovizációink töltötték ki, melyeket dobokon, kukákon, műanyag lavórokon valósítottunk meg, persze némi széki zenével fűszerezve.

Hogy miért ez az egyik legsikeresebb munkám? Mert amellet, hogy tényleg magával ragadta a közönséget, megvalósította azt, ami a pedagógiában a legfontosabb: alkotótársi közösséget teremtett diák és tanár között. Megfordult a szokásos irány, amelyben a tanár ráengedi saját elképzeléseit a diákokra. Itt megnéztük, ki mit hozott magával: valaki modern táncot tudott, kértem, találjon ki egy percnyi koreográfiát. Más népzenei hegedűt tanult, nyilván boldogan építettem be egy széki négyest a történetbe. A ritmusok órai improvizációkból alakultak ki, a mozgásimprók próbákban, kiscsoportokban, így a gyerekek sajátjuknak érezték az előadást. És tényleg: nekem csak az építkezés, a szerkezet kitalálása, illetve a kidolgozás igényessé tétele volt a feladatom. (Épp elég munka ez is közel negyven szereplő esetén...)

És ezer olyan pedagógiai hozadék volt, amelyet a közönség nem is láthatott: például olyan gyerekek kaptak a műsor szempontjából felelős feladatot, aki talán sose korábban, iskolás éve alatt.

A műsor sikeréhez természetesen hozzájárult, hogy az akkorra már országos híró Esti Kornél zenekar játszott, de saját bevallásuk szerint is, az együttes indulását a 2006-os Pink Floyd-műsor indukálta...⁴

Holokauszt-emlékműsor (2013)

Azt példázza, hogy a dráma igen komoly intellektuális munka.

Jeruzsálemben jártam a Jad Vasem intézet továbbképzésén. Egy túlélő, kilencven felé tartó hölgy két mondata indította el a gondolkozást:

1. „Egyszer csak Szalai néni nem adott virágot.”
2. „Nem mondhattam verset az október hatodikai ünnepségen.” Milyen logikával vezet ebből a két mondatból egy egész műsorhoz?

Ha „egyszer csak nem adott”, akkor korábban adott. Legyenek tehát olyan jelenetek, amelyek kétféleképp fejeződnek be: először még kapnak virágot a gyerekek a szomszéd nénitől, másodszor nem. De akkor tegyük

meg ugyanezt október hatodikával kapcsolatban is. Akkor viszont a később eltiltott kislány mondja a *Nemzeti dal* első versszakát. De ekkor hangozzon el később még két versszak a színpad ugyanazon pontján,

megvalósította azt, ami a pedagógiában a legfontosabb: alkotótársi közösséget teremtett diák és tanár között

³ Bővebben: www.achskaroly.hu

⁴ Láthatók is a YouTube-on: Ommadawn + dobolás; Teleki szalagavató 2006: The Wall

ugyanattól a lánytól. Ha először még ott a kokárda, akkor később tűnjön el, majd helyettesítse a Dávid-csillag. A végére, ha nem is a lányon, de legalább az egyik szereplő táskáján jelenjenek meg a nemzeti színek. És így tovább. Hogy legyen szerkezet. A felkészülés közben a gyerekek logikai készsége legalább annyira fejlődik, mint matekórán, annyi előnnyel, hogy itt észre sem veszik (matekórán meg eleve hátrítják a situációt).

Diákemlékek

A színpadtól sosem tudtam igazán elszakadni. Bár szakmámnak nem ezt választottam, de a kommunikáció terén rengeteg alkalmam volt színpadi produkciók szervezésére. Jobbára szervezői feladataim voltak, nem színpadi, de borzasztóan élveztem minden egyes lehetőséget, amikor színpadszagot érezhettem.

Sok jeles művésszel, rendezővel sikerült együtt dolgoznom, Presser Gábortól kezdve Pitti Katalinon át Böhm Györgyig, leginkább céges előadásokat, vagy gyerekelőadásokat hoztam össze, de mindegyikre nagyon büszke vagyok.

Munkám során gyakorlatilag bármilyen prezentáció, projekt megvalósításában előjött, hogy borzasztóan igyekeztem valami tartalmat, mondanivalót is adni. Ha valaki feláll egy előadásról vagy prezentációról, érezze, hogy kapott valami üzenetet. Ezt az igényt pedig a gimnáziumi színpadi munka ültette el bennem.

(Szilágyi Andrea)

Színpadon lenni olyan érzés volt, mintha becsináltál volna, és mindenki látná a nyo-

mokat. Aztán, amikor eljött a pillanat (ha eljött), hogy teli gatyáddal együtt is részévé váltál egy pillantásnyi ideig tartó egésznek, akkor történik valami lenyomat az ember lelkében (ez próbán is megtörténhet), ami aztán később, évtizedek múlva is előhívódik. A színpadi emlékek dolgoztak bennem, sokáig, főleg addig, amíg megértettem, hogy mit miért csináltunk. Úgy értem, miért pont úgy csináltuk, és miért nem a sokféle másképp? Drámatanárom tanítási eszközei közül az ordibálás volt rám a legnagyobb hatással, mert akkor döbbsentem rá, hogy komolyan veszi ezt az egészet, és komolyan vesz engem is.

(Király Csaba)

Mit adott nekem a dráma?

Én két év után – külön vizsga letételével – csatlakoztam a drámásokhoz, s egyáltalán nem bántam meg, hogy ezt választottam érettségi tantárgynak. Igazán maradandó élményként él bennem a szalagavató műsorként színpadra vitt Kőműves Kelemen előadás,

ahol én lehettem Anna.

Introvertált személyiségként dráma tagozatosnak lenni, s színpadra lépni, sok személyiségépítő tanulságot hozott a komfortzónán kívüli működésről. Véleményem szerint mindez nagyban hozzájárult a kommunikációs képességeim kibontakozásához.

Achs tanár úrral pedig együtt dolgozni, gondolkodni, egyáltalán létezni, meghatározó a négyéves gimnáziumi emlékek között.

(Lengyel Krisztina)

Hülyeség valamiféle logikai láncolatot felhúzni. Csak bele kell gondolnom, hogy melyek voltak azok a közös munkák, órák, beszélgetések, félmondatok, poénok, amelyek leginkább megmaradtak bennem.

A Pink Floyd-műsor záródala alatt végignézek a színpadon, és mindenki mosolyog. Nem azért mert kell, hanem mert öröm van. Sikerült. Fél év után itt van, 1000 ember hallgatja, marha jól sikerült. Együtt csináltuk a klubban, a rongyos tornateremben. Pakoljuk a hangfalakat a Volkswagenből, Imi fater, Dodi fater, harckészültségben az egész család. Tanár úr megírja a magyar szöveget a Brick In The Wallra: „Hé, tanár, hagyjon békén már”. Van az egészben valami olyan, amire a britek azt mondják, hogy punk. Nem a tarajos csávók, hanem igazi punk.

Nem mindegy, milyen szinten vagánykodik az ember – kaptuk annyiszor a négy év alatt. Beégett.

Azt hiszem, elsősorban a közös munkák során megtapasztaltak húznak ki mostanában a nehezebb szituációkból. Egy műsort megelőző, fél évig tartó próbafolyamat olyan szintű fegyelmet és odafigyelést igényelt harmadikos gimnazistaként, amellyel sok zenésztársam csak jóval később, felnőttként, legtöbbször már csak a színpadon, élesben szembesül először. Az egymásrautaltság, amivel egy-egy műsor elkészítése során találkoztunk, sokszor előbukkan különböző élethelyzetekben azóta is. Ennek az edzettségnek köszönhetően az ilyen szituációkat eléggé jól tudom kezelni. Könnyebben engedek saját pozícióból, végighallgatom az ellenkező véleményt képviselőt, megpróbálok az ő fejével is gondolkodni. Hiába van a Comfortably Numb végén az az 5 perces gitárszóló, ahol 5 percen át villoghatnék egy sportszarnoknyi ember előtt, ha emiatt az 50 ember által táncolt koreográfia 2 perc után indokolatlanul elnyújtott lenne. Alázatosságra neveltek ezek a munkák. És sok örömet adtak, ami legálább ilyen fontos. Jól éreztem magam a bőrrömbben, rájöttem, hogy a másokkal létreho-

zott mű sokkal izgalmasabb számomra, mint az egyedül kikapart siker. Egy csomó sikeres vizsga után arra gondoltam önkéntelenül is, hogy azok, akiknek nincs meg a közösségi élmény – az egyetemi évek kocsmatúráin kí-

vül – csak az, hogy bema-golják a jogszabályokat és korrektilül visszaböfögik egy általuk alig ismert profesz-szornak, szegényebb embe-rek. Ha nekem csak ennyi jutott volna, el lennék keseredve. Talán ezért is

döntöttem úgy, hogy zenekart alapítok. Mert a drámatagozaton megéreztem a közösségi munka semmihez sem hasonlítható varázsát. És nem akartam elveszteni gimnázium után sem ezt az érzést. Ez ilyen konkrétan nem fogalmazódott meg bennem akkoriban. De ösztönösen megéreztem, hogy egy-egy szűkebb (alkotó) közösség egyike azon kevés helyeknek, amelyben könnyebben el lehet viselni és kicsit a saját képünkre formálni ezt az önmagából igencsak kifordult világot.

(Lázár Domokos)

Mi itt tanultunk meg önmagunk lenni. Milyen fordított dolog, hogy az ember a színjátszás és a gimnázium miliójében talál magára, és elkezd a saját maszkja mögött kutakodni. Ez különösen fura a tizenéveseknél. Brigi osztálytársam a ballagási beszédében azt mondta: „Ha telekis vagy, megtanulod, hogy ne csak nézd, hanem lásd is a világban zajló folyamatokat.” – Ezért kiemelkedő számomra ez a gimnázium. A Teleki! Az eldugott Mezőtúr Telekije, ahová a most cseperedő nemzedék összes diákját küldeném. Mert kell egy dráma, kell egy Teleki, kell egy osztály és kell egy Achs ahhoz, hogy megtanuld látni is a világot.

Mindannyian mosolyogva gondolunk az osztályra. Arra az osztályra, amely ott volt a pedagógusnapi színpadon, műsort csinált a gulág-emléknapra és október 23-ára, dobolt

a sportszarnokban ezer ember előtt, ott volt a Globe fesztiválon, könyvbemutatózott Budapesten, és végül együtt lépte a moldvait az osztályfőnökével.

Sokat dolgoztunk. Ezért voltunk mások. Mert tudtunk alázattal lenni a darab-, a rendező és egymás felé. Tudtuk, ha valami nem jó, az együtt nem jó, és ha valami szeniális, azt együtt hoztuk létre. Tudtunk alkotni, és nagy nehezen kompromisszumot kötni. Megérettük az empátia és az együttműködés csodáját. Fura is belegondolnom, hogy azóta sem működtem együtt így ennyi emberrel egyszerre. Milyen felemelő érzés volt a Kufstein teremben próbálni esténként (a terem szagát még most is az orromban érzem), izgulni a másik szerepe miatt, és a darab végén fogadni a tapsvihart vagy épp a néma csendet.

Egyikünk sem lett színész. Mert nem a művészetben volt a fő hangsúly, hanem rajtunk: diákokon, embereken, majdani felnőtteken. A kapott ajándékokat még most is tudjuk kamatoztatni. Ajándékok: érzések, viselkedések, gondolatok, életfelfogás. Ezeket mi mind belepakoltuk egy dobozba, amit azóta is magunkkal viszünk mindenhol.

Az itt kapott szociális érzékenység és színpadi szereplés belőlem tanítónőt faragott. Bár ahányan voltunk, annyifelé vagyunk most, de összeköt minket az, hogy drámások voltunk a Telekiben, és mindannyian olvastuk

Szabó Magda Abigéljét még a gimnázium előtt (ofő kérésére).

(Túri Boglárka)

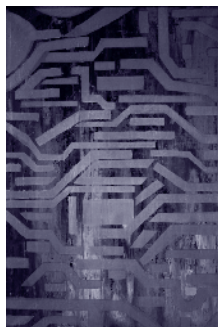
LE VAGYOK GYŐZVE?

F. S. személyes kérdésével kezdtem írást, hadd fejezzem be szintén személyes szinten. József Attila sorait azoknak ajánlom, akik úgy gondolják, le vagyok győzve: „Le vagyok győzve, győzelem, ha van, de nincs, akinek megadjam magam.” A pedagógia mégse mérkőzés. Főleg nem háború. Úgyhogy győzelem végképp nincs. És nincs, akinek megadjam magam. Győztest semerre sem látok. A vesztest pedig eleve nem a tanárok között kellene keresni: a biztos vesztesek a gyerekek, akik áldozatai ennek a minden ízében beteg magyar iskolagyöknek. És ezáltal a város is, melynek nem jósok nagy jövőt, ha hatalmas (és okos) lelkek nem kezdenek azonnal dolgozni megmentésén.

Azoknak, akiket József Attila végtelen bölcsessége nem tudott meggyőzni, és a legyőzöttek közé sorolnak, sőt, talán még triumfálnak is, jelzem, hogy Mezőtúr történetét tekintve nem kerültem rossz társaságba. De dolgozni fogok még egy darabig.



Balogh Ede F.
Gépszerű dolgok
vegyes technika, papír
55x75 cm



Gresz Márton
Még nem ismert szavak 1
olaj, vászon
40x60 cm



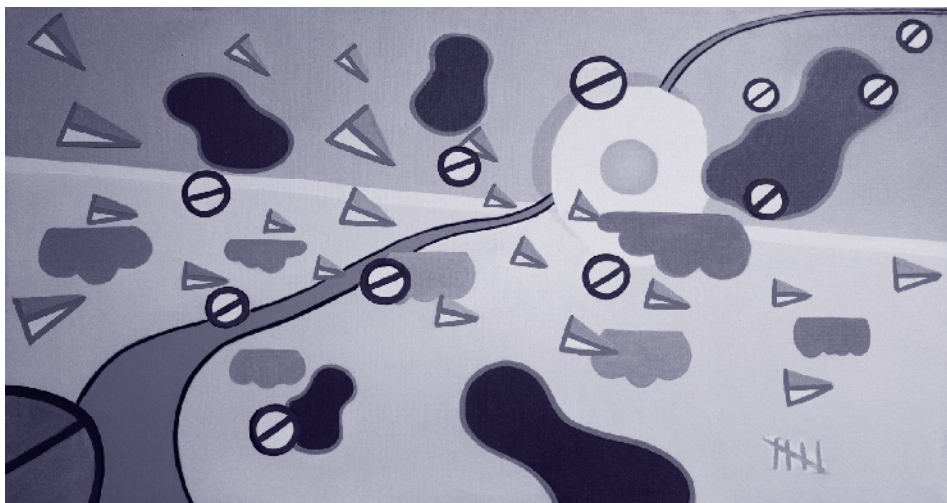
Dóra Ádám
Tűz körül
akvarell, papír 21x29 cm



Dóra Ádám – Cím nélkül
olaj, vászon 150x120 cm

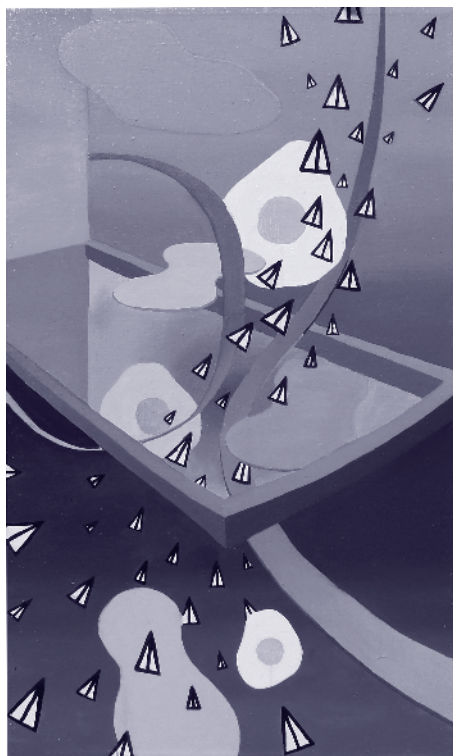
Két éven át dolgoztam Ádám mellett, így jól ismerem a munkáit és a folyamatot, ahogy azok készülnek. A közvetlen környezetéből, mindennapjaiból merít témát, lehet az egy hétköznapi tárgy, ismerős, barát, táj vagy átélt esemény. A feldolgozás módja egy vad, gyors, laza, expresszív festőiesség.

A fenti kép egy éjszakai, baráti összejövetelt ábrázol, tűz körül. Beszélgetésünkből kiderült, hogy Ádámot főleg a tűz megfestése foglalkoztatta, illetve a tűz által létrehozott barokkos, vibráló, éles fény-árnyék jelenségek. Bátor vállalkozás, hiszen egy tűz körüli csoportkép megfestése nem könnyű feladat. Meglátásom szerint azonban a festmény még nincsen teljesen megoldva, túlságosan vázlatyszerű, nagyon síkban marad, a színei nem idézik meg a teret (talán túl világos a háttér), de leginkább a sötét viharfelhők színe zavaró. (Koczor Attila)

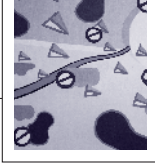


Köbli Alexandra – Tengerpart
olaj, vászon 150x80 cm

A képen az ecsetvonások szinte kivehetetlenek, ügyetlenség, durvaság vagy finomkodás alig található. A létrejött ábra, az egész az, ami érzékelhető és érdekes nekem. A képen mozgást látok. Mozgást olyan testek és elemek között, amelyek nem találkozhainának egymással, mert más-más szférából valók. Ezáltal úgy ütköznek, hogy elvileg nem is tudhatnának egymásról. Viccesnek hathat az abnormalis szituáció, de a strigulák a jobb alsó részen kizökkentenek, a kép valami rosszról árulkodik. Az elemeket érő hatások nem logikusak, a kép – a szó pozitív értelmében – szétesik.
(Balogh Ede Farkas)



Köbli Alexandra
Só
olaj, vászon
60x100 cm



KÖRÖSI GÁBOR – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT –
ESZTELECKI PÉTER

M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze?

Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefonhasználati szokásairól¹

„A csendes múlt dogmái alkalmatlanok a viharos jelen számára. A helyzet nehézségekkel terhes, és együtt kell felemelkednünk az eseménnyel. Mivel esetünk új, új módon kell gondolkodnunk róla, és új módon kell cselekednünk.”

(Sir Ken Robinson)

KITEKINTÉS

BEVEZETŐ

Bár közhelynek számít, hogy a mobiltechnológia átformálja az életünket, és ezáltal a tanulást is (Weste, 2012), e tényt senki sem vitathatja, mi több, e témával már évek óta több világszervezet aktívan foglalkozik, például az UNESCO is.

A jelenlegi trendek alapján a mobiltechnológiák mindinkább beágyazódnak a mindennapi életünkbe. Integrált tulajdonságainak köszönhetően szokásos hétköznapijaink részévé válnak hely- és időfüggetlen tulajdonságaik által. A jelenléteget néhányan már úgy is jellemezték, mint a következő társadalmi forradalmat (Rheingold, 2003). Ez az informatikai forradalom kihívást jelent majd a közok-

tatás számára, mivel átalakítja a tanulás és tanítás szervezeti, intézményi kereteit. A nyomtatott írás fokozatosan elveszti vezető szerepét a kommunikációs médiumok között, a virtuális tanulás lesz a megszokott, bár emellett a személyes kommunikáció sem mellőzhető (Nyíri, 2009).

A tanulóknak ezentúl nem kell várniuk a hagyományos óráikra, nem kell eljutniuk azok helyszínére, hogy tanulni tudjanak. A mobil tanulás a drótnélküli technológiának köszönhetően bárki számára elérhetővé teszi az információkhoz és tananyagokhoz való hozzáférést, legyenek bárhol, bármikor. Az információs társadalomban a hangsúly a tanulást végző személyen, a tanuló aktivitásán van, ezért az egész tanulási környezet és az elsajátítandó tananyag ehhez igazodik (Námesztovszki, 2008).

¹ A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia (Domus szülőföldi ösztöndíj pályázat) által támogatott *E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetségnevelésben* elnevezésű kutatómunka keretén belül készült el.

Ennek következtében a tanuló maga határozhatja meg, hogy hol, mikor és milyen körülmények között kíván foglalkozni az adott tananyaggal (Mohamed, 2009). Abban is mindenki egyetért, hogy minden ember számára létjogosult az a tény, hogy joga van a tudáshoz való hozzáféréshez, éljen bárhol, bármilyen kultúrában. A dolgozók a munkahelyükön bármely pillanatban hozzáférhetnek a tréningjeik tartalmához és az információikhoz, amikor erre szükség van. Az „épp a kellő időben” (just-in-time) tanulási lehetőség ösztönzi a tanulás magas szintjét, mivel a tanuló képes azonnal hozzáférni az információhoz, nem kell azt megjegyeznie, hanem csak (később) alkalmaznia (Mohamed, 2009).

Természetesen lehet vitatkozni a mobil által támogatott tanulásról (M-Learning, M-tanulás), de ami biztos, az az, hogy ez a legizgalmasabb kutatási terület az utóbbi öt évben (Mark, 2012). Az sem feledhető tény, hogy a technika történetében a civil polgároknak még sosem volt ennyire könnyen elérhető egy technológia, mint ma a mobiltechnika (Kismihok, 2007).

E kutatási terület nem újkeletű, bár térségünkben az M-learning még mindig újszerű, más országokban és az Európai Unióban már a 2000-es években is foglalkoztak ilyen irányú kutatásokkal (pl. Európai Unió Socrates II programja 2000–2006). Amennyiben a Gartner cég elemzéseit (Gartner, 2014) vesszük alapul, akkor az M-learning a következő kettő-nég évben a mindennapi életünk részévé válik majd.

Ezen tények vonalán elindulva kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy melyek az M-learning lehetőségei, buktatói, hogyan viszonyulnak ehhez a relatív új

területhez a világban, és diákjaink a vajdasági magyar közoktatásban.

MI IS VALÓJÁBAN AZ M-LEARNING?

Többen, többféleképp definiálják azt, hogy mi is az M-learning, azonban minden definíció és leírás valahol az e-learning és az okostelefon fúziójaként tekint e tudományágra, kiemeli annak veldőjáróját, legnagyobb előnyét, a bárhol, bármikor tanulás lehetőségét. Ez utóbbi tulajdonságot legtöbbször az autógyártásból ismert „épp a kellő időben” (just-in-time) módszeréhez hasonlítják

(Mohamed, 2009). Vavoula és Sharples (2010) szerint ez egy új tanulási terület, mely rugalmasan elérhető és személyre szabott oktatást biztosít. Traxler (2007) és más szerzők definíciója szerint az M-learning a drótnélküli technológiával rendelkező digitális eszköz, valamint egy technológia, melyet nagy általánosságban hétköznapi felhasználásra készítettek, és alkalmas tanulási célokra is. Másrésztől viszont többen úgy fogalmazzák, hogy az M-learning a tanulás mobilitását emeli ki, melyhez a felhasználók mobilkészüléket használnak. Traxler (2007) azt is írta: „az ML tehát nem a mobilt vagy a tanulást jelenti, hanem egy új mobil társadalmi koncepciót”. A tanulás természete eleve olyan, mint a mobilitás fogalma. Vavoula és Sharples (2002) arra utalnak, hogy a mobiltanulás több módon szemlélhető: a tanulás történhet helyszíntől függetlenül, otthon, munkahelyen, és történhet időtől függetlenül, eltérő időpontokban.

a tanuló maga határozhatja meg, hogy hol, mikor és milyen körülmények között kíván foglalkozni az adott tananyaggal

AZ M-LEARNING LEHETŐSÉGEI ÉS BUKTATÓI

Ismert tény, hogy az Európai Unió mind a 27 oktatási minisztériuma évente több millió eurót költ az oktatási technológia biztosítására a középiskolák, főiskolák és egyetemek számára (*Kismihok*, 2007). A történelemben azonban most először fordul elő, hogy rendelkezésre áll egy olyan tanulási technológia, amely egy fillérébe sem kerül az oktatási minisztériumoknak, hiszen a diákok máris többnyire birtokolják az alkalmazandó technológiát (*Kismihok*, 2007). Ha számba vesszük, hogy jelenleg 5,9 milliárd mobil-előfizetés van a világon, mely potenciálisan segítheti az oktatás fejlődését, és annak eljuttatását az emberekhez (*Weste*, 2012), egyből világossá válik: az M-learning globális térhódításának igen nagy a realitása. Hasonlóan vélekedik erről *Ahmad* (2012) is, aki kutatásában azzal foglalkozik, hogy az M-learning mekkora szerepet fog játszani a felsőoktatási tanítás és tanulás módszerének fejlődésében.

Vavoula és *Sharple* (2010) szerint az M-learningre úgy kell tekinteni, mint egy feltörekvő tanulási és tanítási gyakorlatra, mely ugyanolyan hatékony lehet, mint az osztálytermi tanítási modellek, hiszen itt a hagyományos modelltől eltérően nem az oktatási intézményt vagy a tantervet, hanem a tudás és a tanulás vágyát, szükségét helyezük előtérbe. Az M-learninggel kapcsolatban *Klopfer* és munkatársai (2002) öt fontos mobil tanulási tulajdonságot említenek:

- Hordozhatóság: kis méretük és töme-
gük miatt a mobil eszközök használata
egyben azt is jelenti, hogy a „tudást”

magunkkal tudjuk vinni, és ha szükséges, bármikor hozzá tudunk férni.

- Társadalmi interaktivitás: adatcsere és együttműködés más tanulókkal, mely történhet szemtől-szemben is.
- Kontextusérzékenység: a mobil eszközök képesek az egyedi válaszadásra egy valós vagy szimulált helyzetben, melyek figyelembe veszik az adott helyszínt, a környezetet vagy időt.
- Kapcsolat: megosztott hálózat hozható létre a mobil eszközeinkkel, melyek akár adatgyűjtésre vagy közös hálózat létrehozására használhatunk.
- Egyéniség: az egyes tanulók igényeihez igazodva testreszabható tevékenységeket hozhatunk létre.

Az oktatók pótlólagos „elektronikus fogadóórákat” tarthatnak, és online vitacsoportokat vezethetnek időbeli vagy helybeli megszorításoktól függetlenül. A hallgatók (még azok is, akik az osztályteremben inkább a háttérben maradnak) felvethetik hipotéziseiket, és igényelhetik társaik reakcióit, vagy leírhatják az általuk megoldani próbált problémákat, társaik segítségét remélve (*Nyíri*, 2009). A mai „nomád” életet élő tanuló és dolgozó gyakran utazik, így szükségszerűen használni fogja a mobil technológiát az információhoz való hozzáféréshez és a tananyagok eléréséhez (*Mohamed*, 2009).

Természetesen tisztában kell lennünk azzal is, hogy a lehetőségek mellett több buktatóval, megoldatlan problémával is szembe kell néznünk, hiszen az okostelefonok használatával az oktatásban képesek vagyunk kitágítani a tantermek fizikai falait, ám helyükre más virtuális akadályok vagy korlátok kerülnek majd (*El-Hussein*, 2010).

az M-learning globális
térhódításának igen nagy
a realitása

Jobban meg kell értenünk a mobiltechnológiák potenciálját az oktatás területén, megoldást kell találnunk az olyan „veszélyekre”, mint a rossz minőségű kis képernyő által megjelenített, „torzított” tartalom okozta sekély minőségű oktatás. Ezt elkerülendő, a világ számtalan pontján azon dolgoznak, hogy biztonságos és jól alkalmazható megoldások szülessenek (Weste, 2012).

A mobiltanulással szemben támasztott legnagyobb kritika az, hogy elszigetelt a közösségeket, szegényes felületet biztosít a szemtől szembeni kommunikációnak a tanár és a diák között. Ettől függetlenül, a technológia képes növelni a kollaborációt, a csapatmunkát a diákok között (Weste, 2012).

Nyíri (2009) négy fontos hiányosságra hívja fel a figyelmet:

1. A személyes kommunikációt virtuális kommunikáció váltja fel; nyilvánvalóan kognitív veszteségek adódnak majd.
2. A papírra írt vagy nyomtatott szövegek által közvetített információ, illetve a képernyőn megjelenő szövegek által közvetített információ eltérő kognitív minőségű.
3. A digitális közegben sürgetővé válik az a kérdés, hogy vajon a szövegek által hordozott információ milyen fokig észíthető ki képek által hordozott információval.
4. Arra a könnyen felismerhető, de nehezen elemezhető jelenségre utal, hogy különböző személyiségtípusok eltérő mértékben képesek a virtuális környezettel megbirkózni.

NEMZETKÖZI ÉS HAZAI TÖREKVÉSEK

Az utóbbi 20 évben számtalan kormány tett erőfeszítéseket az ITC-oktatás integrációjára. Mivel azonban az M-learning csak az elmúlt években vált széleskörűen népszerűvé, így gyakorlatilag a

tanulók és a tanárok igényeitől eltérően még mindig csak a „pre-mobil” korszakban ragadt (Weste, 2012). Ettől függetlenül az elmúlt 10-15 évben világszerte számtalan kutatás foglalkozott az adott témával. Míg a legtöbb oktatáspolitikai tiltja a mobiltelefonok oktatási intézményekben történő használatát, addig néhány ország vezetése támogatja az ilyen jellegű innovációt. Angliában egy újszerű kezdeményezés keretein belül (MoLeNet) 7000 résztvevő és 40.000 diák bevonásával hoztak létre egy 12 milliós fontos programot. E széleskörű program keretén belül készített projektek kimutatták, hogy javult a diákok magatartása, és csökkent a lemorzsolódás (Weste, 2012).

Az Európai Unió is már több projektben foglalkozott az M-learninggel a Leonardo Da Vinci projekt keretein belül: *E-learningtől az M-learningig* (2000–2003), *Mobil learning – a következő generációs tanulás* (2003–2005), *Mobiltechnológiák beépítése a közoktatásba* (2005–2007) (Torstein, 2009).

Az NKI (Norwegian Knowledge Institute) közel 10.000 tanulót vont be a kutatásaiba 400 kurzuson és 130 tanulmányi programon keresztül, mely a levelezés- és internetalapú távoktatásra épült. 2006-ban és 2007-ben a tanulók közel 70%-a az online kurzust választotta, mely bizonyítja, hogy a mobiltechnológiák egyre növekvő lehetőségeket jelentenek a hallgatók

távolsága és a tér-/időfüggetlen tanulás interakcióiban (*Torstein*, 2009). Mindemellert számtalan ambiciózus projekt fut világszerte, mint például Dél-Koreában és Szingapúrban, mellyel az oktatás még személyreszabottabb és kooperatívabb lesz (*Weste*, 2012).

A fent leírtakból jól kivehető, hogy a fejlett társadalmak pénzt és időt nem kímélve próbálnak meg elsőként profitálni az M-learning lehetőségeiből. De mi a helyzet Magyarországon? Sajnos, mint sok más területen, itt is a sereghajtók között járunk, mert bár akadnak magyar kutatások, mint pl. *Berecz Antónia*, *Seres György* (2013), *Nyíri Kristóf* (2009), *Körösné Mikis Márta* (2007), *Horváth Cz. János* (2013), és projektek, pl. a Tempus Közalapítvány Digitális Módszertára (www.digitalismodszerter.tka.hu), azonban ez messze elmarad a nemzetközi szinten tapasztalt érdeklődéstől. Például *Laouris és Eteokleous* 2005 januárjában Google-keresést végzett a következő formulával {+ „mobile learning” + definition}, mely 1240 találatot adott, ezt ugyanazon év júniusában megismételve már 22.700 találatot (*El-Hussein*, 2010). Napjainkra (2014 novembere) ez a szám már több mint 230.000. Ebből is látható, hogy nemzetközi szinten évről évre nagyobb figyelmet kap ez a tudományterület.

Magyarországon szinte nincs is értelme a Google-s keresésnek, hiszen ha az MTMT-ben (Magyar Tudományos Művek Tára) végzünk keresést, alig találunk M-learninggel kapcsolatos munkákat. És ami még ennél is lehangolóbb, az az a tény, hogy ezek a munkák négy-öt szerzőtől származnak. Ha az előrejelzések szerint (*Gartner*, 2014) kettő vagy négy éven belül szinte „hétköznapivá” válik az M-learning, akkor ebben a régióban mi miért nem követjük ezeket a trendeket?

A magyarországi helyzetnél a szerbiai helyzet sem jobb, hiszen a szerb publiká-

ciók adatbázisában (*Kobson*) „nagyítóval kell keresni” az M-learninges kutatásokat. Gondolhatnánk azt is, hogy az eredmény nem meglepő, hiszen sem Szerbia gazdasági állapota, sem pedig az oktatási minisztérium nem járul hozzá a helyzet javításához. Azonban *Malušić* (2014) nemrég készült kutatása kimutatta, hogy a belgrádi diákok több mint 97%-a rendelkezik mobiltelefonnal, és ebből 87,4% minden nap és mindenhol magával viszi azt. Így a technológiai feltételek nem indokolják az M-learninggel kapcsolatos közönyt.

M-LEARNING A VAJDASÁGI MAGYAROK KÖRÉBEN

Bár tisztában vagyunk az M-learning (potenciális) jövőjével, azzal, hogy milyen változásokat eredményezhet, és körülbelül azal is, hogy milyen a magyar és a szerb hozzáállás, de vajon mi a véleményük a témáról a diákoknak? Hogyan viszonyul a témához a „két ország közé ékelődött” vajdasági magyar kisebbség?

A témához kapcsolódva 11 községben 454 diák önkéntes online tesztelésével végeztünk felmérést a mobiltelefonnal támogatott tanulókkal kapcsolatban. A kutatásban 210 fiú és 244 lány vett részt, a következő korosztály szerinti eloszlásban: 129 fő: 11–14 éves; 325 fő: 15–18 éves.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a vajdasági magyar diákok hogyan viszonyulnak az M-learninghez, annak otthoni és órakon történő használatához.

Kérdőívünk első kérdésében azt szeretnénk volna megtudni, hogy a diákok hány százalékának van okostelefonja. *Malušić* (2014) belgrádi felmérésétől eltérően – a vizsgált mintánkban a diákok „mindössze” 71,81%-a birtokol valamilyen típusú okostelefont (*1. táblázat*). Kitűnik, hogy

közel 50-50%-os a nemek szerinti megoszlás, továbbá az is jól kivehető, hogy a mobiltelefonok birtoklása nem köthető korosztályhoz, hiszen közel azonos százaléokban birtokolnak saját készüléket.

1. TÁBLÁZAT

Okostelefonok birtoklása, nemek és korosztályok szerint

15-18 éves	11-14 éves	Fiú	Lány	Össz.
73,46%	68,22%	47,22%	53,40%	71,81%

További vizsgálatunkban arra szeretünk volna választ kapni, hogy használták-e már tanulásra a telefonjaikat órán vagy azon kívül, s hogy szerintük volna-e értelme bevonni az okos telefont az oktatásba. A válaszokból (2. táblázat) jól látható, hogy azon diákok, akik rendelkeznek okos telefontal, 81,9%-ban azt tanulásra is használják, ha ezt lebontjuk korcsoportokra, kitűnik, hogy ezzel a lehetőséggel leggyakrabban a 15-18 éves korosztály él.

2. TÁBLÁZAT

A diákok tanulási célú mobiltelefon használata

Használta		Nem használta	
81,9%		18,10%	
11-15 éves korosztály	15-18 évesek	11-15 éves korosztály	15-18 évesek
70,45%	86,13%	29,55%	13,87%

Habár a legtöbb iskolában tiltott a mobiltelefon használata, ha ugyanezt a kérdést az órán történő használatról tesszük fel, akkor a két korosztály között számottevő különbség figyelhető meg (3. táblázat), hiszen itt a 11-14 és a 15-18 éves korosztály gyakorlatilag a „Használtad-e már valamire órán a telefonod?” kérdésre teljesen ellentétes válaszokat adott.

3. TÁBLÁZAT

A tanulók mobilhasználatát az iskolai órákon

Soha nem használta	Már használta	Válaszok
46,93%	53,07%	%-os megoszlás
65,91%	25,00%	11-15 éves korosztály
22,27%	63,45%	15-18 éves korosztály

A diákok vélekedése arról, hogy a mobiltelefon „hivatalosan” is az oktatás részét képezze, a következőképpen alakult: 48,57% egyértelműen támogató, míg 30,77%-uk pozitív, de bizonytalanabb volt (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A tanulók véleménye a mobiltelefon órán történő használatáról

Nem	Talán	Igen	
14,95%	30,77%	48,57%	Az összes válaszadó
25,58%	34,11%	27,91%	Okos telefontal nem rendelkezők válasza
10,74%	29,45%	56,75%	Okos telefontal rendelkezők válasza

Ha a támogatók és az ellenzők válaszait korcsoportok szerint kívánjuk felírni (5. táblázat), láthatóvá válik, hogy a 11–14 és a 15–18 éves korcsoportnál is közel 70–80%-os az elképzeléshez való pozitív viszonyulás (Igen és Talán válaszok), ha a

korcsoportokat külön vizsgáljuk aszerint, hogy rendelkezik-e valaki saját készülékkel vagy sem, ez az arány 75 és 85% közötti értéket vesz fel, mely szintén azt bizonyítja, hogy a diákok szerint is van létjogosultsága a mobiltelefonok órai használatának.

5. TÁBLÁZAT

A mobiltelefon órán történő használatáról korcsoportok szerint

Nem	Talán	Igen		
18,60%	19,38%	54,26%	11–15 éves	Az összes válaszadó
13,27%	35,49%	46,60%	15–18 éves	
26,83%	17,07%	41,46%	11–15 éves	Okostelefonnal nem rendelkezők válasza
25,58%	43,02%	22,09%	15–18 éves	
14,77%	20,45%	60,23%	11–15 éves	Okostelefonnal rendelkezők válasza
8,82%	32,77%	54,62%	15–18 éves	

ÖSSZEGZÉS

Mára a mobileszközök (itt elsősorban az „okostelefonokat” értjük) igencsak elterjedtek, a velük megvalósítható információ-szerzési szokások közismertek, sőt használatuk ismerete bizonyos körökben egyenesen elvárt. A fiatal korosztály tagjai szinte belenőttek a „mindenütt jelenlévő információ” varázslatos világába (Horváth, 2013). A kutatásunkban részt vevő 455 diák véleménye is ezt támasztja alá. Az IKT-alkalmazást vizsgáló pedagógiai kutatások már rég áttörték az iskola falait, és kiterjednek az otthonokra is. Néhány kutatás azt támasztja alá, hogy a technikailag fejlett országokban a tíz éven aluli kisdíákok háromszor annyi időt töltenek IKT-környezetben otthon, mint az iskolában, míg a középiskolások esetében ez a szorzó négyszeres (Kőrösné, 2007).

Egyértelmű, hogy az M-learning terjedése megállíthatatlan. Még nem látható,

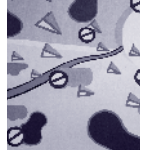
hogy ebben mekkora szerepet fognak játszani térségünk oktatási intézményei, de az biztos, hogy a tanulók élni fognak a mobil nyújtotta „itt és most” (just-in-time) tanulási lehetőséggel. Nemesztovszki (2009) szerint „Kirajzolódik egy új korszak, amelyet uralkodó módon áthat az informatika, az ismeretek és az adatok sosem látott bősége és korlátlan világméretű terjedése”, melyben hatalmas szerepet fog játszani az okostelefonok elterjedése is. Felmérésünk-ből egyértelműen kiolvasható, hogy míg mi és kutatótársaink arra próbálunk választ kapni, hogy alkalmazzuk-e vagy sem a mobiltelefonokat az oktatásban, illetve, ha igen, akkor azt miként tegyük, addig a diákok már önállóan, ad-hoc módon bevonták azt a saját tanulmányaikba. Ez a trend nem csak a 11–18 éves korosztályt érinti, az egyetemi hallgatók is arról számolnak be, hogy előnyben részesítik az internetes könyvtárakat és adatbázisokat (Maura, 2014). A legtöbben a Google-t nevezik meg mint információforrást, és bár többen

tisztában voltak azzal, hogy intézményeik megfelelő könyvtárral rendelkeznek, mégis a gyors és egyszerű elérhetőség miatt

a Google Scholar- és a Google Books-lehetőségeket választották (Maura, 2014).

IRODALOM

- Abu-Al-Aish, A. és Love, S. (2013): Factors Influencing Students' Acceptance of M-Learning: An Investigation in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, **14**, 5. sz. Letöltés: <http://www.irodl.org/index.php/irrodl/article/view/1631/2749> (2014.11.25)
- Abu-Al-Aish, A., Love, S. és Hunaiti, Z. (2012): Mathematics Students' Readiness for Mobile Learning. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning*, Brunel University, London. 1-20.
- Berecz Antónia és Seres György (2013): Mobilizáljuk az E-learninget. In: *Journal of Applied Multimedia*, **2**, 8. sz., 49-58. Letöltés: http://www.jampaper.eu/Jampaper_HUN/Friss_files/JAMPAPER130202h.pdf. (2014.11.23)
- El-Hussein, M. O. M. és Cronje, J. C. (2010): *Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape*. Educational Technology & Society, Fokváros. 12-21.
- Gartner (2014): *Hype Cycle for Education*. Gartner Inc, Stamford Letöltés: https://hypecycle.umn.edu/?utm_content=buffer639fa&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer (2014.11.25)
- Horváth Czákó János (2013): *A μ -tartalmak – avagy egy lépéssel előrébb a 2.0-ás úton*. Oktatás-Informatika, Budapest.
- Kismihók Gabor (2007): *The role of mobile learning in european education*. Mobile learning report 2007, Corvinno Technology Transfer Center Ltd., Budapest.
- Klopfer, E., Squire, K. és Jenkins, H. (2002): *Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world*. Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, Vaxjo, Svédország. 95-98.
- Kőrösné Mikis Márta (2007): Iskola falak nélkül – a mobil tanulás lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**, 3-4. sz., Budapest. 114-125.
- Kukulska-Hulme, A. (2010): *Mobile learning for quality education and social inclusion*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moszkva. Letöltés: http://ite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/mobile_learning.pdf (2014.11.23)
- Malusić, S. (2014.05.03): *Mobilni ima 97 odsto starijih osnovaca*. Politika, 41-42.
- Maura, A. S. és Regalado, M. (2014): *Computer Students Using Technology*. Educase Review online Letöltés: <http://www.educause.edu/ero/article/commuter-students-using-technology> (2014.11.25)
- Mohamed, A. (2009): *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training*. AU Press, Athabasca University, Athabasca, Kanada. Letöltés: <http://www.zakelijk.net/media/boeken/Mobile%20Learning.pdf> (2014.11.23)
- Námesztovszki Zsolt (2008): *A tanítók megváltozott szerepköre az információs társadalomban, a tanítóképzés jövőképe*. Fórum Könyvkiadó, Újvidék. 276-284.
- Nyíri Kristóf (2009): *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (2014.11.25)
- Rheingold, H. (2003): *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Cambridge. 157-161.
- Simonyi Dénes, Kőrösi Gábor és Esztelecki Péter (2014): *A felhő (cloud) alapú eszközök használatának igénye és lehetőségei a vajdasági közoktatásban*. Tudástérkép. Vajdasági magyar tudóstalálkozó 2014. Konferenciakötet, Vajdasági Magyar Akadémia Tanács, ISBN 978-86-89095-06-7, Szabadka. 194-202.
- Torstein, R. és Dye, A. (2009): Mobile Distance Learning with PDAs: Development and Testing of Pedagogical and System Solutions Supporting Mobile Distance Learners. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, **10**, 2. sz., 1-5. Letöltés: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800948.pdf> (2014.11.10)
- Traxler, J. (2007): Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: *The Moving Finger Writes and Having Writ...* The International Review in Open and Distance Learning, **8**, 8. sz., 1-13.
- Vavoula, G. N. és Sharples, M. (2002): *KLeOS: A personal, mobile, knowledge and learning organisation system*. In: Milrad, M., Hoppe, U. és Kinshuk, M. (szerk.): *Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education*, Vaxjo, Svédország. 152-156.
- Weste, M. (2012): *Turning on mobile learning global themes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Párizs. Letöltés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216451E.pdf> (2014.11.23)



SZECSKÓ KÁROLY: NÉMEDI LAJOS. OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM, BUDAPEST, 2014.

Abkarovits Endre: Egy tudós pálya a huszadik század szorításában

Szecskó Károlyt az e griek leginkább helytörténészként ismerik, aki elsősorban azon fáradozik, hogy a közelmúlt kiemelkedő személyiségei ne merüljenek feledésbe. Az *Egri Magazin* minden számában találunk írást tőle, többnyire olyan, korábban közismert e griekről, akikre lassan már csak az idősebbek emlékeznek, s félő, hogy néhány év múlva teljesen eltűnnének a köztudatból. Mindenféle foglalkozásukat találhatunk közöttük, gyógyszerésztől tanárig.

Ezen rövidebb megemlékezések mellett nagyobb lélegzetű tanulmányok, önálló kötetek sora is fűződik a nevéhez. Különös figyelmet szentel a múlt nagy pedagógus egyéniségeinek. Erre kitűnő alkalmat biztosít neki az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum *Tudós tanárok – tanár tudósok* című könyvsorozata, amelynek több monográfiája az ő tollából került ki. A jelenlegi immár a hatodik.¹ A kötetek az e gri főiskola e gy-e gy jeles oktatóját mutatják be.

SZEMÉLYES EMLÉKEK

Legújabb munkájának főszereplője *Némédi Lajos*, aki az e gri tanárképző első igazgatója volt, de munkásságának nagyobbik része a debreceni egyetemhez kötődött, a legtöbben alighanem a német tanszék professzoraként ismerték.

Sokszor tapasztaltam, hogy még a legnagyobb tiszteletnek örvendő tanárok tevékenységének is csak az a szűk szelete marad meg a tanítványok emlékezetében, amellyel épp tanulmányaik idején foglalkoztak, amit épp akkor tanítottak vagy kutattak, az egész életműre nincs rálátásuk. Ezért is jó e gy ilyen monográfia, ami a teljes életéről ad áttekintést.

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy magam is tanítványa voltam az egyetemen a hatvanas évek közepén, így személyes élményeim is vannak Némédi professzorról. Mái g nem felejttem élvezetes

¹ A korábbiak: Szőkefalvi-Nagy Zoltán (2010), Somos Lajos (2012), Bakos József (2012), Udvarhelyi Kendoff Károly (2013), Chikán Zoltánné (2013). Ez utóbbi kötetéről az *Új Pedagógiai Szemle* 2014. 9–10-es számában olvasható ismertetés Sz. Tóth Gyulától.

irodalom-előadásait, pedig amúgy nem az irodalom volt a kedvenc területem. Akkor még nagyon speciális körülmények között tanultunk, alig voltak egyetemi jegyzetek nyugati nyelvekből, s maguk a tanárok is csak hosszú kihagyás után taníthatták képesítésüknek megfelelő tárgyakat. A hallgatók is sokkal rövidebb nyelvi felkészítés után érkeztek az egyetemre, s ezért kevesen voltak képesek rögtön arra, hogy az idegen nyelvű előadásokon jól tudtak volna jegyzetelni. Némedi tanár úr érdekes módszert választott: az óra nagyobbik részében magyarul adta elő az adott témát, majd az óra végén lediktálta annak lényegét németül. Talán azért be-

szélt magyarul is, mert előadásainak hamar híre ment, s olyanok is beültek rá, akik nem voltak német szakosak. Sziporkázó humorral, lebilincselő stílusban tudott beszélni. Különösen emlékezetes számomra például a középkori szerelmi költészetéről, a trubadúrokról (Minnesänger) tartott kurzusa. Akkor nem tudhattuk, hogy remek stílusa pusztán adottság, vagy tudatosság is áll előadói teljesítménye mögött. Ebből a könyvből kiderül, hogy mindkettőről szó volt, a humort, amihez jó érzéke volt, eszközként használta az érdeklődés folyamatos fenntartására.

Mire azonban Némedi Lajos német-francia szakos diplomájának megfelelően újra nyugati nyelvet oktathatott 1958-tól, addigra több kacsaringót írt le az életútja az oktatásban, a kutatásban, a politikai színtéren és az oktatásszervezésben is.

ÉLETPÁLYÁJA

1912-ben született Hajdúszováton. Édesapja népiskolai tanító volt, édesanyját korán elvesztette. Vallásos nevelésben részesült. Bár a család református volt, Gyulára költözésük után katolikus gimnáziumba járt, mert ott nem volt református iskola. Debreceni egyetemi tanulmányait azonban a református egyház támogatásával kezdte, amely évente hat új egyetemista teljes ellátását, tanulmányi költségeit vállalta. 1935-ben szerzett diplomát a Tisza István Tudományegyetemen. Párhuzamosan a Református

Tanárképzőben folytatott magyar irodalmi tanulmányokat, aminek a későbbiekben még nagy hasznát vette, s kutatói érdeklődését is meghatározta. Német nyelvből olyan mesterei voltak, mint az egyetem alapításától (1914) haláláig (1941) a tanszékvezetői posztot betöltő Huss Richárd, a nagy tudású, de szélsőséges politikai nézeteket valló, erdélyi szász származású professzor, vagy Hankiss János, aki a francia tanszék vezetője volt, de magyar irodalomtörténettel is foglalkozott. Utóbbi a Debreceni Nyári Egyetem igazgatója is volt (amelynek Némedi Lajos már 1932-től munkatársa, jóval később pedig igazgatója lett, 1988-ban pedig a történetét is megírta). Hankisst 1949-ben a nyugati nyelvek tanításának „átmeneti szüneteltetésekor” a könyvtárba száműzték. Ő Némedi Lajos példaképe maradt; Hankiss fényképét élete végéig íróasztalán tartotta. A Református Tanárképző Intézetben Zsigmond Ferenc² munkássága volt nagy hatással rá.

² Zsigmond Ferenc (1883–1949) irodalomtörténész, akadémikus.

Némedi Lajos már hallgatóként gyakornoki állást kapott a német tanszéken tanulmányi teljesítménye elismeréseként. Már egyetemistaként publikálni kezdett, s 1935-re doktori disszertációját is elkészítette *A németiség magyar szemmel* címmel. 1936-ban, egy évvel a diploma megszerzése után kormányzógyűrés doktorrá avatták. Érdeklődése azonban végig többirányú maradt, ebben az időben foglalkoztatták a magyar-német kapcsolatok, a magyarországi németiség helyzete, a német és francia irodalom hatásai a magyar irodalomra stb.

A harmincas években ellentmondásos politikai szervezkedések vették körül a kor ifjú értelmiségét, amik sokszor tévútra vezették őket. Ezt 1983-ban publikált visszaemlékezéseiben ő maga is elismerte. A kisvárosi, református környezetből érkező hallgatót már Debrecenben is igen heterogén hatások érték, részben ottani tanárain keresztül is, majd egy németországi út során. A dolgok – saját megfogalmazása szerint – szinte „történtek velük”, anélkül, hogy igazán értették volna. A Turul Szövetségben belül is eltérő ideológiai irányzatok hívei voltak jelen. Másfelől a

debreceni egyetemi ifjúság körében a népi írók mozgalmának is nagy hatása volt; Némedire elsősorban a magyar sorskérdésekkel foglalkozó, de európai látókörű Németh László munkássága volt befolyással.

Lehetetlen itt pár sorban összegezni azokat a különböző hatásokat, amiket Szecska Károly könyvéből megismerhetünk a harmincas évekkel kapcsolatban. Néha még a különböző tanszékvezetők is egymással ellentétes elvárásokat fogalmaztak meg az állami alkalmazottnak tekintett gyakornokokkal szemben. Némedi 1934-35 környékén még a szakdolgozatát írta, de már tanított is, belekezdett doktori

disszertációjába, s magánéletében is nagy változás következett: ekkor ismerkedett meg későbbi feleségével. De alig fejezte be az egyetemet, a következő két tanévet már a lipcsei egyetemen töltötte, állami ösztöndíjasként. Míg műveltsége, további kutatómunkája szempontjából rendkívül jelentősök voltak ezek az évek, addig – mint maga sem tagadja – egy időre a nemzetiszocializmus ideológiájának hatása alá került.

A lipcsei két tanévről visszatérve a díszdoktor Némedi érthetetlen módon másfél évig nem kapott állást, de utána a magyar anyanyelvűek közül elsőként ő adhatott órákat a német tanszéken. 1942-től már az új tanszékvezető, Pukánszky Béla mellett dolgozhatott, aki a magyar-német kapcsolatok területén publikált elsősorban, ami Némedi Lajosnak is kutatási területei közé tartozott. 1944-ben besorozták, 1945-ben szovjet hadifogságba esett. A háború után

az igazoló bizottság egy ideig nem engedte, hogy tanítson, a dékán mellett titkári teendőket látott el. Közben nagy fordulat ment át világnézete, előbb a Szociáldemokrata Pártba, majd az egyesülés után az MDP-be lépett

be. Így az új rendszer számára politikailag megbízhatóvá vált, s mikor sor került a pedagógiai főiskolák felállítására 1948-ban, a debreceni igazgatására őt kérték fel. Debrecenben azonban nem volt megfelelő épület, s egyéb meggondolásokból is, a kulturális kormányzat egy év múlva az intézmény Egerbe való áthelyezéséről döntött.

Eger mint érseki székhely, az új hatalom szemszögéből a klerikális reakció fészekének számított. Bár itt alapították meg az első magyar tannyelvű tanítóképzőt, ez csak középfokú oktatási intézmény volt, az új, nyolcosztályos általános iskolák tanárainak képzésére viszont már a pedagógiai

a dolgok – saját megfogalmazása szerint – szinte „történtek velük”, anélkül, hogy igazán értették volna

főiskolák lettek jogosultak. Így a Líceumban működő egyházi intézményeknek – a könyvtárat kivéve – ki kellett az épületből költözniük, például a (korábban érseki, 1948-tól állami) tanítóképző a ciszterciek megszüntetett gimnáziuma helyére került. Bár a tanítóképző tanári karából szakmailag többen is alkalmasak lettek volna

az új intézményben való alkalmazásra, kezdetben bizalmatlanok voltak velük. (Később közülük sokan a tanárképző főiskola tanárai lettek az egri tanítóképző 1959-es végleges megszüntetése után, amikor Jászberénybe helyezték át az intézményt.) Némedi Lajos Debrecenből politikailag megbízhatóbb tanári kart hozott magával. Hosszabb távon ezek az oktatók többnyire igen jó, sokszor országos hírű szakembereknek bizonyultak. Jó lenne tudni, hogyan sikerült Némedi Lajosnak egyszerre a politikai elvárásoknak megfelelő, de ugyanakkor szakmailag is kiváló gárdát toboroznia. (Bár néhányan hamarosan visszatértek Debrecenbe, vagy eleve csak félállásban vállalták az egyszemélyes tanszékek vezetését.)

Az ötvenes évek is több megpróbáltatás elé állították az igazgatót. Különösen 1956-ban volt nehéz helyzetben. A forradalom kitörésekor támogatta az ifjúság követeléseit, sőt maga is tagja lett a munkástanácsnak, a tüntetők követelésére leszereltette a Líceum tornyáról a vörös csillagot. A forradalom leverése után rendszeresen hívták a pártbizottságra, sőt egy hétre rendőrségi őrizetbe is vették. Végül azonban csak maradt igazgató, s az MSZMP-be is átigazolták.

A főiskolai képzés kialakításában nagy érdemeket szerzett, hozzá köthető a négyéves, háromszakos képzés létrehozása, a tudományos munka társítása az oktatói feladatokhoz. Az igazgatáson kívül maga is oktatott, főleg magyar és világirodalmat. A főiskolai munkán kívül aktívan kivette a részét az ismeretterjesztésből más

fórumokon is, például a TIT-ben. 1961-ig maradt az intézmény igazgatója, de még 1963-ig átjárt Debrecenből irodalmat tanítani, sőt a Magyar Irodalmi Tanszék vezetője is volt.

Közben 1957-től újjraalapították az idegen nyelvi tanszékeket az egyetemeken, s így ő is fokozatosan visszatért a debreceni német tanszékre. Egy ideig ketten látták el a német tanszék oktatói feladatait: ő irodalmat, Gárdonyi Sándor pedig nyelvészetet tanított. 1962-től docensként, 1968-tól

egyetemi tanárként vezette a tanszéket. 1965-ben kandidátusi, 1980-ban a tudományok doktora (nagydoktori) címet szerzett. Fő kutatási területe ekkor a német klasszika volt, elsősorban Goethe és Schiller, kedvence az

utóbbi. A hatvanas évek nagy részében azonban a német irodalomtörténet összes korszakát ő oktatta a tanszéken.

Némedi Lajos
Debrecenből politikailag
megbízhatóbb tanári kart
hozott magával

a hatvanas évek nagy
részében azonban a német
irodalomtörténet összes
korszakát ő oktatta
a tanszéken

MUNKÁSSÁGÁRÓL

Germanistaként nemzetközileg is számon tartották, német nyelvterületen több egyetemen, s az angliai Manchesterben is előadásokat tartott.

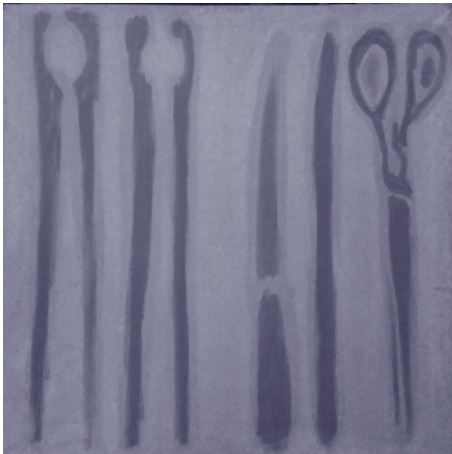
Tanszékén tudományos közleményeket szerkesztett, a Felsőoktatási Szemle szerkesztőbizottságának is tagja volt. Több írásában állt ki a kétszintű pedagógusképzés mellett, így sokat tett a tanárképző főiskolák fennmaradásáért.

Ami családját illeti, felesége szintén doktorált, és egri éveik alatt kiváló pedagógus volt, Debrecenben pedig az Egyetemi Könyvtár tudományos főmunkatársaként dolgozott. Két gyermeke közül Eszter lánya folytatta apja germanista tevékenységét, Dénes nevű fia pedig az egyetem szociológia professzora lett. Némedi Lajos 94 éves korában, 2006-ban halt meg. A temetésén elhangzott két megemlékezés szintén megtalálható a könyvben.

Aki eljutott a könyv 75. oldaláig, tulajdonképpen már átfogó képet kapott Némedi professzor életéről, olvasmányos stílusban. Az ezt követő *Munkássága* című fejezetet inkább az irodalom, illetve a ger-

manisztika iránt mélyebben érdeklődőknek ajánlom, mert ez a rész már nehezebb olvasmány, bár nagyon fontos és érdekes információkat kaphatunk Némedi Lajosnak mind a magyar felvilágosodás irodalmáról, azon belül elsősorban Bessenyei György tevékenységéről, mind a német klasszika periódusáról írt publikációiról. Ennek a fejezetnek a megírásában bizonyára sok segítséget nyújtott a szerzőnek Némedi Lajos germanista lánya és irodalmár menyete.

Szecsó Károly műve rendkívül jelentős abban a vonatkozásban, hogy egy nagy formátumú tudós tanár teljes életútjáról és munkásságáról olvashatunk tudományos igényű feldolgozást. Ugyanakkor személyén keresztül képet kaphatunk arról, hogy egy 20. századi értelmiségi pálya mennyi nehézséget és buktatót tartalmazhatott, különösen, ha valaki közéleti szerepet is vállalt.



Barta Kristóf
2 csipesz, 2 kés, 1 olló
olaj, vászon
98x98 cm



Barta Kristóf
4 szerszám
olaj, vászon
150x150 cm

**DR. GYARMATHY ÉVA: DISZLEXIA A DIGITÁLIS
KORSZAKBAN. MŰSZAKI KIADÓ, BUDAPEST, 2013**

Kerényi Mária: Utak az angyali körhöz

Aki felüti Gyarmathy Éva könyvét, mintha a lapok közül friss levegő érintené meg. Mitől ez az élmény? Mondanivalója tudományosan alátámasztott, de mondatai homlokráncoló tudományoskodástól mentesek. Gyakorlatias tanácsokkal szolgál, de óvakodik a metodika mindenhatóságát hirdetni.

Egyáltalán: óvakodik mindentől, ami megfellebbezhetetlen. Valószínűleg ettől olyan friss. És ettől olyan felszabadító:

„Az ember nem ilyen vagy olyan, hanem ilyen is meg olyan is. A sarkos ítéletek, mint a jó-rossz, hasznos-haszontalan, normális-abnormális – egyoldalú ismerethez vezetnek. Valaminek a természetét megismerni nemcsak a kategóriákba sorolást jelenti, hanem az egyedi kép felrajzolását is.” (183. o.)

A fenti idézet mutatja: ez a könyv nem csak a diszlexiáról szól. Persze arról is.

Felhívja a figyelmünket, hogy gyerekeink egyötödét (!) fogyatékosként tartjuk számon. S hogy erre hivatkozva, a kudarcot eleve feltételezve fölmentjük őket, és persze magunkat is a tanulás/tanítás lehe-

tősége és öröme alól. És hogy a diszlexia jelensége valami nagyon súlyos diszfunkciót jelez, amivel ideje számot vetnünk. Nem *tanulási*, hanem sokkal inkább *tanítási* zavarról beszélhetünk:

„...az iskolában megfelelni nem tudó, de az értelmi fogyatékoságba nem kategorizálható gyerekek pszichiátriai címkét kaptak. [...] A diagnózis afféle kompromisszum a gyerekek és az autoritás között. Mindkettőnek felmentés. A diagnózis által fogyatékoságba menekült gyerekeknek nem kell megfelelniük az oktatásnak, az oktatásnak pedig, minthogy megszabadul ezen gyerekek tanításának felelőssége alól, nem kell megfelelnie a kor kihívásainak.

A jól felépített menekülési rendszert a tömegessé vált meg nem felelés dönti össze. Nem lehet a populáció ötödét fogyatékosnak minősíteni. Hitelesebbnek tűnik a mai oktatást fogyatékosnak tekinteni, és az oktatás számára megfelelő fejlesztést és terápiát kidolgozni...” (15. o.)

Nem lehet egyet nem érteni a következtetéssel: „A kornak megfelelő iskolában a kor gyermekei többségének sikeresnek kell lennie. Ha nem így van, nem a gyerekek okolandók.” (181. o.)

Hanem kicsoda? – tehetjük fel joggal a kérdést, és máris érezzük, hogyan zuhanunk a szülőkre, pedagógusokra leselkedő mély szakadékok egyikébe, melyek mélyén az önvád szörnye leselkedik ránk. De vegyük észre: más sem sokkal okosabb nálunk. A világ, amibe beleszülettünk, és amiben gyermekeinket neveljük, szédítő sebességgel változik. Csak kapkodjuk a fejünket, és csak abban lehetünk biztosak, hogy napról napra újabb meglepetések várnak ránk. Mert a világunk bizony egyre „digitálisabb” – az egyszerűség kedvéért maradvánna ennél a kifejezésnél.

Tulajdonképpen nincs ezzel baj semmi. A gyerekeink meg a gyerekeink gyerekei már otthonosak ebben a világban. Ismét a könyvet idézve:

„Eleinte kevés volt a digitális bennszülött és több a digitális bevándorló, valamint a kívül maradó is. Az arány gyorsan a digitalizálódás felé tolódik... A kívül maradók már most kövületnek számítanak és lemaradnak. Hamarosan diagnózist kaphat, akinek még mindig nincs mobiltelefonja, internetje, kézzel ír és fejben számol.” (181.o.)

Gyarmathy Éva könyve jelentés egy kultúraváltást kísérő válságjelenségről. A digitális eszközök egész kultúránkat megváltoztatták, és bizvást állíthatjuk, hogy a folyamatnak nem vagyunk a végén. Ahogy a szóbeliséget felváltotta az írásbeliség, úgy következik most a literalitás helyébe lépő digitális kultúra ideje. Az előbbi

váltás sem zajlott le áldozatok nélkül: azzal, hogy az emberek megtanultak írni, elfelejtették az addig életbevágó memorizálást. És most, hogy mérhetetlen tudástár áll rendelkezésünkre, szükségtelessé válnak eddig elengedhetetlen gondolkodási műveletek. Mindkét esetben van mit siratni: igazi értékek mennek veszendőbe. Ugyanakkor nem lehet csodálkozás és tisztelet nélkül nézni a *homo sapiens* csodálatos képességét: a rendkívül flexibilis idegrendszer hogyan alkalmazkodik azokhoz az ingerekhez, melyek a környezetét jelentik.

„A kultúra jelentős változása jelentős változásokat okoz az emberek idegrendszerének működésében és így a gondolkodásban, viselkedésben. A digitális kor kultúrája még nem alakult ki, de a literális kultúra már egyre inkább háttérbe szorul.” (20. o.)

Akkor most egy kultúráról szóló filozófiai vagy antropológiai művet tartunk a kezünkben? Ha egy pedagógus kevésbé bölcseledő hajlamú, és jobban érdekli őt az osztályában rosszkedő mindenkori Pistike, akkor mire megy ezzel az okfejtéssel?

Maradjunk a bevezetőben említett friss levegőnél! Nem mindegy, ha az ember a saját inkompetenciájától fulladozik nap mint nap, vagy megadatik neki a felismerés: a hiba nem Pistikében van, még csak nem is őbenne, az érzései szerint jobbra hivatott pedagógusban.

Egy kicsit magasabb, szellőjárta csúcsról nézvést világossá válhat, mennyire nem illenek össze az iskolai keretek és követelmények Pistikével.

Először is be kell látni, hogy mindaz, amit az iskola olyan nagyon fontosnak tart, az éppen a mindjobban háttérbe szoruló literális kultúra részét képezi.

„Talán már csak az iskola az egyetlen hely, ahol számít, hogy valaki jól olvas, szépen és helyesen ír és számol, sőt, hogy kitartóan képes egy helyben ülni és figyelni. Miközben egyre több diák kap diagnózist a neurológiai teljesítményzavarok valamelyikéről, gyakran akár többről is, azok a képességek és készségek, amelyek hiányáról szólnak a szakértői vélemények, lassan háttérbe szorulnak.” (175. o.)

Abban a felismerésben is támogat bennünket a szerző, hogy belássuk: Pistikének sem könnyű. Ő egyszerűen csak egy kisdiák, aki nem érti, miért kell az iskolában azt és úgy csinálnia, amit és ahogy nem tud, nem képes, ezért már nem is akar. Mit kezdjen azzal az ellentmondással, hogy az iskola világán kívül jobbra használhatatlanok az iskolai tapasztalatai, az iskolában meg teljesen értéktelenek azok a tudások, melyeket pedig olyan nagyra értékel.

„A diákok az iskola kapuján belül és kívül különböző világba kerülnek. Otthon és baráti körben agyuknak megfelelő módon kommunikálhatnak, tanulhatnak, szerezhhetnek információt. Az iskolában, a nekik nem megfelelő oktatásban nem boldogulnak. Az össze nem illés kudarcokhoz és felelőtlenséghez vezet. (97. o.)

Mi következik mindebből? Az egyetlen helyes útnak az tűnik, hogy igyekezzünk megérteni digitális bennszülöttjeink működését, és mindent megteszünk azért, hogy az iskolát ehhez a működéshez igazítsuk. Gyarmathy Éva ebben segít, amikor nem csupán a diszlexia, hanem a többi diszfunkció jellemzőit és kialakulását is feltérképezi, egyszersmind felhívja a figyelmet arra a komplexitásra, amely egy-egy jelenség mögött állhat. Az örökletes tényezők, a környezeti hatások, a család és a kultúra egyaránt közrejárzanak abban, hogy valamely neurológiai alapú zavar egyáltalán megjelenik és diszfunkcióvá tevélyesedik. Ráadásul felhívja a figyelmet arra is, hogy ami az egyik oldalon hátrány, fogyatékoság, az más oldalról nézve alkotó kreativitás is lehet. Babits Mihályt idézi:

„Byronnak hatalmas szárnyai voltak, amelyekkel magasba szállhatott, de akadályozták a földön való járásban.” (95. o.)

Ne álljunk meg itt! Jusson eszünkbe tudósok, művészek, államférfiak és felfedezők sokasága, akik közelebről nézve mind-mind valamilyen rekonstruálható és diagnosztizálható diszfunkcióval, a *tengelyszindróma*¹ valamelyik elemével éltek és alkottak. Innen már csak egy rövid kaptató, és elérkezünk a valóban felszabadító gondolatig:

„A különlegességek mindig, minden korban a többség problémáját jelezték előre. (181. o.)

Senki nem tud úgy segíteni nekünk felkészülni arra, ami következik, mint éppen ők, a ma még furcsák, a be nem illeszkedők, az iskola diszfunkcióit felszínre hozók. Örüljünk hát, ha találkozhatunk

¹ A neurológiai alapú teljesítményzavarok összefoglaló neve egyaránt tartalmazza a hiperaktivitás zavart, a késztetések irányításának zavarát, a figyelem zavarát és a specifikus tanulási zavarokat. (39. o.)

velük! Persze ez egyre kevesebb akadályba ütközik, hiszen egyre többen vannak. Néhány év, és ők lesznek a többség.

Vegyünk egy nagy levegőt, és rugaszkodjunk el a megszokottól! Ne őket segítjük ahhoz, hogy alkalmazkodjanak hozzánk, hanem igyekezzünk, hogy képessé váljunk a velük való együttműködésre!

Mire vezet, ha váltig erőltetjük, ami egyre kevésbé működik, s egyre több kudarcot hoz minden szereplőnek? A könyv igen szemléletesen jeleníti meg az alulteljesítés *ördögi körét*: hogyan vezet önvédelemből a kudarcélmény az erőfeszítések kerüléséhez.

Az angyali körhöz vezető utak kiindulópontja, hogy tudomásul vegyük:

„A mai gyerekek nem lustábbak és nem butábbak, mint a korábbi nemzedékek, csak másképpen okosak... mint minden ember, ők is sikereseknek szeretnék érezni magukat.” (108. o.)

A *Harmadik könyv* teljes egészében a megoldás útjairól szól. A szerző hosszasan sorolja az ismert pedagógiai módszereket. A bevezetőben azt tanácsolja, hogy az olvasó, „akinek kevés ideje van, és sokat akar tenni”, ezekre koncentráljon.

Olvasóként és pedagógusként mégiscsak azt gondolom, ezeknek a megoldásoknak mindegyike akkor lehet eredményes, ha képesek vagyunk arra a szemléletváltásra, amelyet a könyv egésze sugall. Az eddig ismertnek tekintett tények, és az újabb kutatási eredmények újszerű és kreatív összekapcsolása olyan felismerésekhez vezetett, melyek új színben tüntetik fel Pistikét és az ő motivációit; iskolai és azon kívül zajló életét. Segít annak a felismerésében, hogy Pistikének nemcsak hiányosságai, hanem különleges képességei is megmutatkozhatnak a megfelelő környezetben. És akkor már nem nyomasztó kötelesség, hanem rendkívüli, izgalmas lehetőség a vele való munka.

Maga a pedagógus is belekerülhet az alulteljesítés ördögi körébe. Gyarmathy Éva könyve igazi segítség ahhoz, hogy kiszabaduljon belőle.



Imrei Johanna
cím nélkül
olaj, vászon
50x40 cm

JENEY LAJOS: ISKOLAÉPÍTÉSZET ÉS PEDAGÓGIA – NEVELÉSI KÖZPONTOK (ÖSSZEGYÚJTOTT TANULMÁNYOK), ÁMK ORSZÁGOS EGYESÜLETE, BUDAPEST, 2014.

Veszprémi Attila: Közösségi tereink

Az iskolaépítészet a beavatatlanok számára valószínűleg marginális pedagógiai terepnek számít. „Ez az építészek dolga, mi ehhez nem értünk”, „nem ez a lényeg”, „azt használjuk, ami van...” Én azonban ezeket a vélekedéseket ellenpontozó, fontos könyv kéziratát olvasom a gépemem.¹ Jeney Lajos Ybl-díjas építészmérnök, a demokratikus társadalomszemléletű magyar iskolaépítészetnek – és ezen belül az *általános művelődési központ* ügyének – legismertebb és leginkább elismert hazai zászlóvivője 2014-ben hunyt el. A kötet az ő összegyűjtött tanulmányait tartalmazza.

Két szempontból is jelentős, hogy elkészült ez az emlékkötet. Először azért, mert a szövegek szerzője elhivatott építészként speciálisan az intézményes nevelés, oktatás és közösségszervezés *tereivel* foglalkozik, s teszi ezt pedagógiai-társadalmi gondolkodóként, tudatos demokratizmussal, elvek és kézzelfogható példák szüntelen sorolásával,

mindig a legfontosabbakat listázva újra és újra. A tanulmányokat olvasva világossá válhat az összefüggés: épített-használt közösségi (jellemzően iskolai) tereink lelki tereinknek és egészségi állapotunknak tükrői, és manifesztumai közösségről vallott felfogásunknak, egymással való bánásmódunknak. Jeney Lajos pontos, szomorúan elegáns, következetes szempontrendszerű, már-már mantrázva újrázó látéletei eközben fájdalmasan dokumentálják a

látéletei eközben
fájdalmasan dokumentálják
a demokrácia felé vezető
útról minduntalan
elkalandozó magyar
valóságot

demokrácia felé vezető útról minduntalan elkalandozó magyar valóságot. Azt, hogy az épített közösségi, iskolai terek – az érdekeltek, a jóváhagyók, a tervezők és a kivitelezők attitűdje és szakmai felkészültségi szintje nyomán – miképpen fogadják be és segítik – vagy akadályozzák és buktatják el – a nevelés, a nevelődés és az életszervezés közösségi és egyéni szabadságát és hosszú távú fejlődési lehetőségeit. Ezért is fontos tehát a kötet: megtudni újra, hogy

¹ A kötetet még digitális dokumentumként olvastam, az oldalszámokat azonban az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete által kiadott kötet szerint adom meg.

Magyarországon a bajok felismerésére és hatékony kezelésére miféle tér is adatik – és mire volna szükség.

A tanulmányok 1965-től a 2010-es évek elejéig egy konkrét terepet járnak be: a közösségi élet hagyományosan elkülönült helyeit, szokásait és szükségleteit – az oktatást, a művelődést, a sportot és jó néhány közösségi szolgáltatást – integráló *általános művelődési központ* szellemi és építészettörténetét. Jeney Lajos és küzdőtársainak mozgalma korántsem csupán egy ideáról, hanem egy nyitott, világos, befogadó és flexibilis intézményrendszer realitásáról szól, egy európai színvonalú közösségfejlesztési tér kitérüléséről, amely segítene (és sok helyütt segített is) felülírni a megelőző évtizedek, évszázadok elavult és betegítő hagyományait.

Az ilyesmi nem megy sem gyorsan, sem könnyen. Elképesztően sok *időről* szól a könyv. Egy égből pottyant UNESCO-ösztöndíjjal 1965-ben és 1966-ban Jeney Lajos két másik építéssel különböző nyugati országokba látogatott, és ott az iskolaépítést tanulmányozta. Jeney maga 142 oldalas beszámolót írt európai tapasztalatairól. „Az utóbbi tíz évben egész Európában nagyvonalú összevonási törekvések érvényesülnek. Az [...] iskolához egyéb közintézmények társulnak, s ezáltal olyan integrált közintézményt hoznak létre, amely már nem nevezhető hagyományos értelemben vett iskolának, de ugyanígy nem nevezhető könyvtárnak, vagy művelődési háznak sem, hiszen ezek [...] lényegi, összevont, magas szintű együttesét jelentik [...]. Ezen intézmények egész napos üzemeltetéssel kitűnően szolgálják mind a tanuló ifjúság, mind a felnőtt lakosság oktatási, nevelési, közösségi [...] igényeinek kielégítését.” (14) A magyarországi meghonosításhoz szükséges kutatócsoport – a főhatóságok

vonakodását legyűrve – megalakult, és dolgozott 1970-ig. A munka során összesen hét tanulmánykötet készült – így indult a magyarországi általános művelődési központok (h)őstörténete. Több mint húsz év alatt, 1989-ig – nem akármilyen „hittérítő” munka eredményeképp – 308 általános művelődési központ létesült az országban. Nagyobb részük ugyan meglévő épületekben kapott helyet, egy bizonyos hányadukban pedig az „emberi erőforrás” volt érzelmetlen a térre, amelyben dolgozott. „...Gyakran

nem társul a kulturált építészeti megoldáshoz kulturált pedagógiai munka. Korszerűen kialakított, felszerelt épületben hagyományos, »porosz« szellemű pedagógiai munka folyik. A fordított helyzetre is ugyancsak gyakran találunk példát, hogy rosszul megoldott épületben munkájukat értő, tehetséges pedagógusok »szenvednek«. (38) Mégis: az egyszerű, tapasztalatokkal könnyen megerősíthető (és gazdaságilag évtizedeken keresztül több szempontból is igazolható) elv – egymás mellé rendezni, egymásba nyitni és átjárhatóvá tenni közös tereinket – jelentős tapasztalatokkal gazdagította a magyar közösségi életet, és új fejezetet nyitott a magyar kulturális intézménytörténetben. Jeney Lajos maga is több írásában nyugtázza: a működő általános művelődési központok többsége rendre bebizonyítja az integráló, nyitott intézmény gondolatának helyességét.

Ha nem egész társadalmak kapcsolati kultúrája lett volna a tét, akár mulatságos is lehetne az a történelmi tény, hogy az építéseknek a szocializmusnak nevezett korszakban azért kellett küzdeniük, hogy az állam engedje megkérdejelezni „az én házam, az én váram” jeliségén alapuló

308 általános
művelődési központ létesült
az országban

közösségszervező (valójában azt felszámoló) gondolkodást. „Feudalizmus, vörös drapériával letakarva: csak ha az ember felhajtotta a vörös drapériát, kilátszott a feudalizmus szőrös lába.” (51-52) Ezt talán mind ismerjük valahonnan: a közösséget, amely attól az, hogy kizár más közösségeket. Nem mintha e tekintetben nagy fordulatot hozott volna az elmúlt negyedszázad. A türelemre és a kitartásra ugyanúgy szükség van. „A rendszerváltás óta megépült létesítmények minősége egyértelműen

az állami szintű építészeti és szociális tisztesség ekkor még mindig csak álom

bizonyítja, hogy új társadalmi, gazdasági berendezkedésünkben még nem alakult ki az a döntési folyamatrendszer, amely a központi irányítás és a helyi önállóság egyensúlyát biztosítaná oktatási-nevelési létesítményeink megvalósítása, üzemeltetése során. A minőség jelenleg nagymértékben függ a helyi döntéshozók tájékozottságától, képzettségi színvonalától, felkészültségétől.” (69) Az 1995-ös tornaterem-építési kormányprogram szakmailag tragikus eredménye (56-59)² mutatja, hogy



A képen a II. János Pál Katolikus Általános Iskola és Óvoda iskolaépülete és iskolafolyosója látható. Ez volt az egyetlen nevelési központ, amelyet Jeney Lajos tervezett, 1981-84 között épült fel, ma már az egykor integrált intézmények külön működnek. (A képeket Berger József iskolaigazgatótól kaptuk.)

² Az elkészült épületek majd' harmada szakmai-funkcionális szempontból súlyosan és javíthatatlanul hibás.

az állami szintű építészeti és szociális tisztesség ekkor még mindig csak álom – és a helyzet később sem változik sokat.

A könyv írásai rendre ki- és visszatérnek azokra a *konkrét* szerkezeti, gépészeti, belsőépítészeti, térrendezői megoldásokra és kívánalmakra, melyeket a pedagógia és a közösségszervezés átélt és valós demokratizmusa tenne szükségessé.

Azoknak az olvasóknak, akik a politikai, hivatali buktatók világát evidenciaként kezelik, ezek a könyv legizgalmasabb részletei.

Jeney Lajos szelíd és nyitott beavató – maga is olyan, mint az az intézményi világ, amelynek ügyét képviselte. Írásai a legtermészetesebb módon, nyíltan és érdeklődésre mindig számot tartó bizakodással vegyítik az okos társadalmi elhivatottságot a szakmai részletekkel. Az iskolai és más közösségi terek kialakítását és használatát taglaló tanulmányok és szövegrészek fűtöttek megfelelő elhelyezéséről, káprázató ablakok szükséges cseréjéről, hangszigetelésről, mozdíthatóságról, fölösleges kerítésekről és helyesen kialakított információs jelzetekről szólnak – ekképpen tehát *élhető* tereket írnak le. Ez teszi a könyvet a szűkebb szakmákon túl is érdekessé. Aki már érzett izgalmat, örömet vagy épp csalódottságot és haragot egy közösségi tér láttán – például saját lakásának vagy gyermeke iskolájának elkészült vagy épp romló tereit szemlélve –, az minden bizonnyal újra és újra párhuzamos történeteket idéz majd föl olvasás közben. Talán egy iskolai tanterem idegőrlő hangverődései, talán egy lakásfelújítás gyötrelmei jutnak eszébe – de talán egy szép és tágas tér, ahol egykor jól érezte magát, és amely

talán megalapozta bizalmát az emberi közösségekben.

Engem évekkkel ezelőtt Koltai Tamás indulatoktól fűtött Nemzeti Színház-könyve³ avatott be – talán kissé későn – az épített terek tudatos szemléltetésébe. Jeney Lajos tanulmányai nyomán ez a tudatosság ismét feléledt bennem, s önkéntelenül

végiggondoltam azokat a buktatókat és örömeket, amelyeket eddigi pedagógusi munkámban a térnek köszönhettem. A buktatók általában ostobán diszfunkcionális aulákhoz, csikorgó tantermekhez,

rosszul záródó ablakokhoz, sötét tornatermekhez és mozdíthatatlan dekorációjú, egy bizonyos igényszint felett használhatatlan színpadokhoz kapcsolódnak. Az örömeik ellenben nyitott, tágas, befogadó, alakítható, közösségre és tevékenységre szabható terekhez. Lettek légyen azok kőből, vasból, vagy épp hangulatból és figyelemből. Jeney egy helyütt büszkeséggel vegyes szomorúsággal írja: „A »rendszer«, illetve az »állam« ugyan nem tiltották, de nem is támogatták, azaz végeredményben *nem szerették az* ÁMK-t. Ám, hogy ama mégis több mint háromszáz, fenti típusú intézmény működik hazánkban, az elsősorban nem a központi főhatóságok, hanem a helyi vezetők érdeme. [...] A rendszer azért nem szerette az ÁMK-t, mert *nyitott, demokratikus intézmény* volt, s ma is az, ami elsősorban azt jelenti, hogy az egész lakónépességet a legkisebbektől a legidősebbekig megkülönböztetés nélkül egyaránt és egyformán szolgálta és szolgálja.” (48)

Ez az eszme egyszerű, mint az egyszerű, és magától értetődik, mint a csillagos ég. Szeretni kéne.

ugyan nem tiltották, de nem is támogatták, azaz végeredményben nem szerették az ÁMK-t

³ Koltai Tamás: *Nemzeti történet, avagy színház a cethal hátán*. Books in Print Kiadó, 2002.

HALÁSZ, GÁBOR: The OECD-Tohoku School Project – A Case of Educational Change and Innovation in Japan

Part 1: The Tohoku educational change model

Keywords: *change, OECD, Tohoku School Project, innovation, change model*

In 2011, the north-eastern region of Japan, Tohoku, was hit by a triple catastrophe: earthquake, tsunami and nuclear disaster. A year later, initiated by the OECD and the Japanese Ministry of Education, a major project was launched in several schools of the affected region. This study has been written upon request from Fukushima University, the national coordinator of the project. Its goal is to identify the characteristics of this pedagogical, curricular and organisational innovation. The approach of the project is also a unique educational change model. It has been running in a supportive environment, characterised by critical public opinion on the current education system (which is not as centralised as it seems), traditionally strong encouragement for educating children for life, and the new education policy of the government, which is in line with the project goals. Key elements of this model include strategic ambiguity, conceptual eclecticism and conscious lack of coherent pedagogical concept. A variety of

implementation patterns has been developed in the project, it is based on bottom-up processes and students enjoy great autonomy in it. It only addresses marginal aspects of school life; participants are teachers and students as individuals. It does not implement a specific method, but rather creates an innovation framework, where open debates take place, and local approaches can prevail. Since it is based on the principle of moving targets, it is vulnerable, yet this allows for flexibility. Although leadership can sometimes be inconsistent, no one can monopolise it. It is characterised by regional and cross-sectoral cooperation, it connects schools to their local and the international environment (which means strong support, and the creation of a knowledge-sharing network, as well as the professional development of teachers). It is possible that in the near future, it will become a change management process, which can be used in all relatively inflexible education systems.

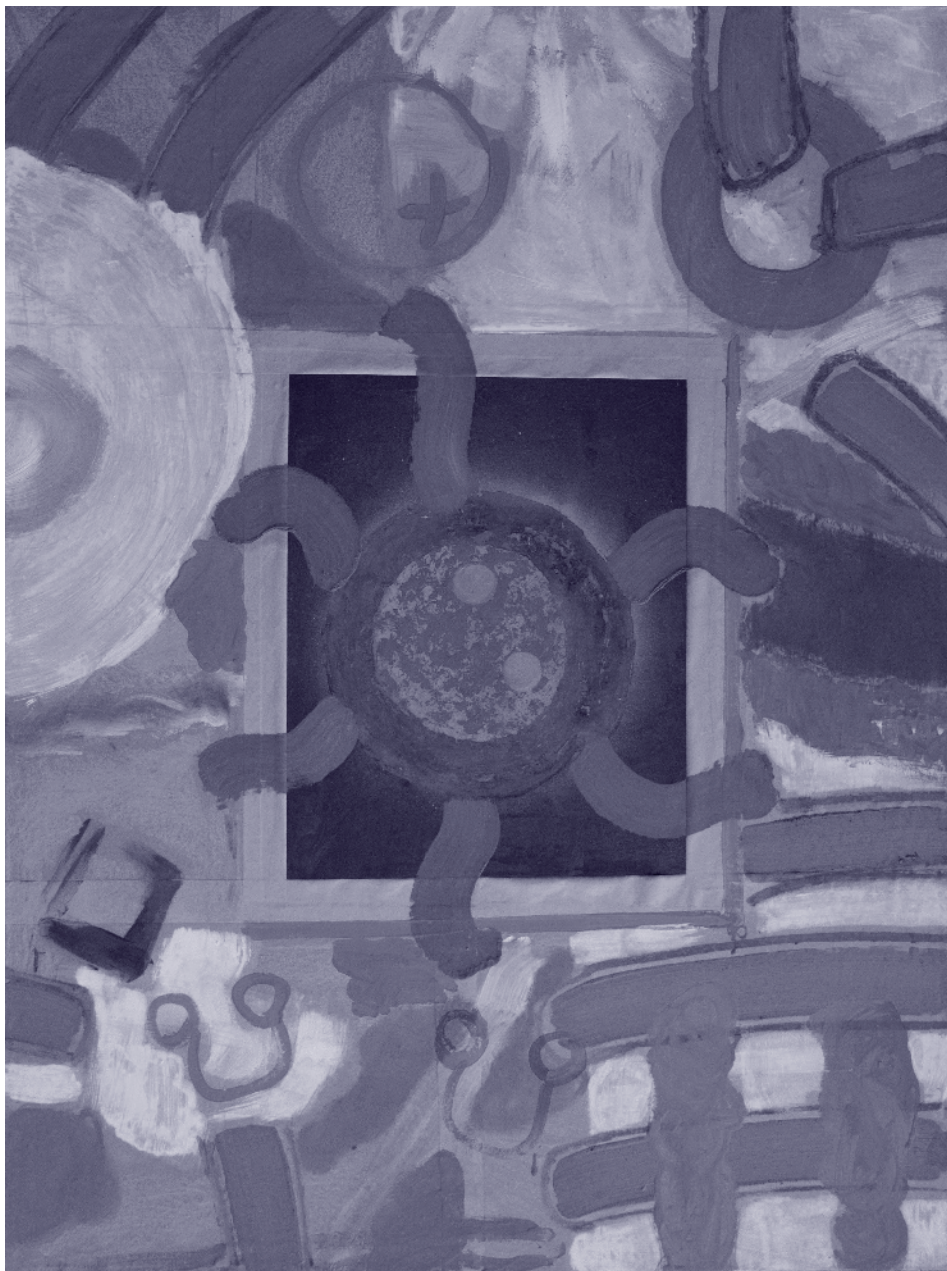
ABSTRACTS

GOMBOS, PÉTER – HEVÉRNÉ KANYÓ, ANDREA – KISS, GÁBOR: Reading Attitudes of the Net Generation – Opinions of 14-18 year olds about Books, Reading and Literature – Results of a Survey

Keywords: *reading, teaching literature, net generation, digital native, reading sociology, attitude study*

This study examines the reading habits of secondary school students born after 1995, based on a non-representative questionnaire filled by 548 students. Results show that youth spend the major part of their free time with their friends. Reading – be it fiction or non-fiction – only comes last-but-one on the list of free time activities. Most frequently, they are online 1-2 hours per day, the most of which is spent chatting and on social media sites. According to the questionnaires, nearly 86% of students read at least one book per year, and more than 30% are „elite readers” (which means they read at least one book per month), yet we have to be careful with this data. There is a significant gender difference regarding reading habits: there are almost twice as many boys in the

group of those who almost never read. The most popular genre is that of fantasy novels, and one can consider the Harry Potter and Twilight series as generational book idols. We show that the frequency of listening to bedtime stories influences later reading habits. So does time spent online, however the group who reads the most are not the ones who spend least time online, but those who use the internet moderately. The prestige of reading is still very high, yet literature as a school subject has become quite alienated from students, a reason of which can be that secondary school students want books to be relaxing and entertaining, and the books prescribed by the common core, which are taught in secondary school, do not provide this for them.



Balogh Ede Farkas – Kontakt
vegyes technika, papír, vászon 90x140 cm

A kép közepén egy visszafogott színezetű, szerényen megfestett kép, a képmezőn körben kellemes, vidám lények mászkálnak, a paszpartuzott középső elemekből is egy ilyen harsány színű, csápos lény mászik ki a többi felé. Ezek a lények hajmeresztően élénk színekkel vannak megfestve. Absztrakt világa ellenére megnevezhető elemekkel találkozunk; egyébként technikailag jól megcsinált, igényes. Mellbevágó ereje van ennek a diszkoeffektusnak.
(Barta Kristóf)



Kecső Endre – Kisherceg
olaj, vászon 145x140 cm

„Igen – mondtam a kis hercegnek –, akár egy házról van szó, akár a csillagokról, akár a sivatagról: ami széppé teszi őket, az láthatatlan.” Ezt olvashatjuk a könyvben. A figura levetkőzi az általunk ismert kis herceg „külső ismertetőjegyeit”, álmot sző a valóság maradék sejthető víziójára, majd testet ad neki. Az elvont festői teret dinamikusan bemozgó kisfiú kezeiben megérik a szemmel nem látható. A történet eszenciája: bátorság a nem ismert út felkutatására és mások megértésére. Benne a funkció nem a gyönyörködtetés, inkább a megismerés egyszerűsége, a dolog, ami nem áll meg, de mégis csak egy pillanatig tart. Az oldott festésmódban egymásra talál a festői hang és a történet mibenléte. Endre megfigyeli a világot és keresi az önmagára reflektáló intellektus értékét. Nem hagyatkozik pusztán számításokra, sem a divatra. Festészete kimondottan emberközpontú, képeiben képzeletbeli, esetenként mitológia történeteket dolgoz fel és realizál bennük mély lélektani helyzeteket. (Gresa Márton)

Fórumszínházzal a korai iskolaelhagyás ellen – FOTEL¹ tanártovábbképzés és konferencia

I.

KALLÓS VIOLA: BESZÁMOLÓ A KÉPZÉSRŐL – A KORAI ISKOLAELHAGYÁS GÉPEZETE TANÁRSZEMMEL

A fórumszínház a cselekvés színháza. Az értékelő kijelentés: „a FOTEL projekt zárókonferenciáján előadott rövid jelenetek kataritikus erejűek voltak”, azonnal a fórumszínház problémafelvetéseinek elevenébe kalauzol bennünket. A fórumszínházi esemény átjárást kínál a valóság és a játék világa között, nem katarzissal él, a nézőt

cselekvővé teszi.² Így a résztvevő stratégiákat próbál ki, újabb és újabb nézőpontokkal gazdagodik a bemutatott és megélt probléma révén. Amit tanul, azt a saját életéről tanulja. Ezért válhat a fórumszínház valóban a változás eszközévé a korai iskolaelhagyás felé sodródó diák és a tehetetlenségével birkózó pedagógus esetében egyaránt. Ezzel a közvetlen tapasztalattal lehetnek gazdagabbak mindazok, akik ellátogattak az Artemisszió Alapítvány által szervezett konferenciára, ami egyúttal a tanártovábbképzés záróeseménye is volt.

A FOTEL projekt nemzetközi képzésének keretében a részt vevő tanárok lehetőséget kaptak arra, hogy a saját nézőpontjukból foglalkozzanak a korai iskolaelhagyás jelenségével.³ Pedagógusként és szociális szakemberként a saját nézőpontjukat, tapasztalataikat térképezték fel egy élményalapú módszertani tréning keretében, a fórumszínház és a kritikus incidens eszközeivel.

¹ Forum Theatre against Early School Leaving – Fórumszínház a korai iskolaelhagyás ellen. A Fotel projekt keretében a nemzetközi konzorcium tagjai képzést és konferenciát szerveztek: *Critical Incidents and Forum Theatre to Reduce Early School Leaving. Training for School Educational Staff (Kritikus incidensekkel és fórumszínházzal a korai iskolaelhagyás csökkentéséért. Oktatási szakemberképzés)* címmel Budapesten 2014. október 27-től november 1-ig. A házigazda az Artemisszió Alapítvány volt. A program a képzéssel kezdődött, majd az *Esély az iskolában, esély az életben – művészeti eszközökkel a korai iskolaelhagyás ellen* című konferenciával folytatódott, melybe beékelődtek a képzés záró programjai. A FOTEL projekt az Európai Unió támogatásával valósult meg, a konferenciát a Visegrádi Alap is támogatta. Az Artemisszió Alapítvány együttműködési partnerei voltak a La Xixa Teatre, az Elan Interculturel, a Cooperativa Giolli és a Stop Klatka.

² Augusto Boal elméleti írásaiban kifejezetten szembeállítja a katarzis fogalmával azt az élményt, amit a fórumszínház működtet, ezt „metaxis”-nak nevezi el, mint az élet és a játék közötti közvetlen kapcsolat/áttétel élményét.

³ A képzés trénerai: Benedek György (Artemisszió Alapítvány), Roberto Mazzini (Cooperativa Giolli), Cécile Stola, Clara Malkassian (ELAN Interculturel), Meritxell Martínez, Adrián Crescini (La Xixa).

A projektben közreműködő öt ország mindegyikében (Magyarország, Spanyolország, Franciaország, Olaszország és Lengyelország) kvalitatív kutatást folyt a témában, és folyamatos nemzetközi tapasztalatszere mellett megvalósítottak egy-egy fórumszínházas iskolai programot. Ezt a folyamatot volt hivatott lezárni a tanárképzés, kézzelfoghatóvá téve, megelevenítve a tanári kézikönyv anyagát, amely összegzi a kétéves projekt elméleti és gyakorlati eredményeit.⁴ A tanárképzés résztvevői között akadtak, akik a FOTEL projekt iskolai programjainak keretében már maguk is vezettek fórumszínházas gyakorlatokat, és akadtak, akik ez alkalommal találkoztak ezekkel a módszerekkel először. A képzés kicsiben modellezte, milyen munkafázisokon keresztül térképezhetünk fel problémákat egy csoport életében a fórumszínház segítségével. A résztvevők nemzetközi csoportjával a négynapos intenzív együttléten keresztül nemcsak módszereket tanultunk és elemeztük saját gyakorlatunkat, hanem a fórumszínház részeseként és cselekvőjeként egy mélyebb szinten értelmeztük újra az iskolaelhagyás kérdését, majd ezen belül saját pedagógus-problémáinkat.

A tréning kezdetén Benedek György az Artemisszió Alapítvány, és Roberto Mazzini a Giolli képviselőjében bevezették érzékelésünk demechanizálásának fogalmát. Az erre irányuló gyakorlatok folyamatosan vissza-visszatértek a négy nap alatt. Augusto Boal brazil színházi alkotó és teoretikus az *elnyomottak színháza* és ezen belül a *fórumszínház* irányzat megteremtője

a hétköznapi érzékelésünk újrahangolásában látja egy olyan folyamat kezdetét, amelynek végére az egyén képessé válhat a színház nyelvén megfogalmazni problémáit. Képessé válhat kívülről, játéktérként tekinteni olyan problémahalmazokra, amelyekre nem talál mindennapi megoldást. Ahogy a tehetetlenség a legelemibb szinten hathat életünkre, módosítja mozdulataink, járásunk ritmusát, úgy szabadít fel bennünk megoldást segítő energiát, ha nem a megszokott módon mozgunk, vagy speciális gyakorlatokkal koncentrálunk egy-egy érzékünkre. A tréning során a hallásunk, tapintásunk, szaglásunk kiélesítését célzó

egy mélyebb szinten értelmeztük újra az iskolaelhagyás kérdését, majd ezen belül saját pedagógus-problémáinkat

páros és csoportos gyakorlatok egyszerre váltak az elmélyült egyéni tapasztalás és az interkulturális tanulás terepévé, hiszen a közös fizikai gyakorlatok a hét nyelven beszélő és tíz különböző országból származó csoport tagjainál más és más kulturáli-

san kódolt határokat feszegettek.

A csoport munkáját meghatározó interkulturális tanulásra egy másik módszerrel is folyamatosan reflektálhattunk: a kritikus incidens módszer esetelemzési technikáját szintén bevezette a képzés kezdetén az Élan Interculturel csapata. Így a közös munkát azzal kezdtük, hogy minden résztvevő azonosíthatta saját kulturális referenciakeretét, nézőpontjának összetevőit, s így egy új, külső perspektívából értelmezhetette azt.

A La Xixa trénercsapata újabb és újabb témákat kínált fel a közös reflexió számára, mindig gyakorlatokon keresztül, így gondolkodásunkat folyamatosan serkentette a

⁴ A kézikönyv a részt vevő országok nyelvén, valamint angolul letölthető a FOTEL honlapjáról, ahol a kutatási anyagok is hozzáférhetők (<http://www.fotel-project.eu/>).

jelen idejű közös tapasztalás. A tabukhoz, a tiltásokhoz, az autoritáshoz való viszonyunk voltak a témák. Egyszerre résztvevőként és tanárként értékeltük ki a gyakorlatokat, ez egyrészt megalapozta későbbi beépítésüket a saját pedagógiai gyakorlatunkba, másrészt folyamatos lehetőséget biztosított a tapasztalat- és véleménycsere-re. Ezt láttam a képzés egyik legerősebb pontjának, egyértelmű volt, hogy a résztvevők számára nagyon fontosak voltak ezek a rövid beszélgetések, úgy szakmai, mint személyes szempontból.

Az intenzív előkészítő szakaszt követően megkezdődött a munka saját történeteinken; a képzés fókuszának megfelelően olyan helyzeteket kerestünk, amelyekben szakemberként elnyomást éltünk át, vagyis nem tehetjük azt, amit helyesnek éreztünk, vagy olyasmire kényszerítettek bennünket, amit nem akartunk megtenni. Az idő rövidege miatt a résztvevőknek gyors tempóban kellett átlépniük személyes határaikat, hogy képessé váljanak megszítani történeteiket és színházi formában lehetséges megjelenítésükön gondolkodni. A tréning facilitátorai a valóban szükséges minimális koordinációval segítettek csak a kiscsoportokban végzett munkát, és rövid idő alatt máris rendelkezésre állt, amit a fórumszínházi jelenetek csírájának nevezhetünk. A csoport a felmerült történetek közül egyetlen kiválasztott helyzettel dolgozott tovább, és az elkészült két jeleneten Roberto Mazzini és Meritxell Martínez demonstrálta, hogyan működik a fórumszínházi előadás kulcsfigurája, a „Joker”.

A „Joker” szerepe az, hogy az előadás közben a színházi játék és a valóság közötti kapcsolatot megteremtse, dinamizálja a színházi jelenetek által megnyíló játékteret, beszélgetést kezdeményezzen, hangot ad-

jon minden hozzászólni vágyónak, kérdezen és provokáljon, ha szükséges. Amellett, hogy tanárok és szociális szakemberek nézőpontjából megfogalmazott történetekkel dolgoztunk, a történetek horizontját mindig meghatározta, hogy ki is a főszereplő tehetetlenségének közvetett kárvallottja: az a diák, akit az iskolarendszertől való kiesés

fenyeget. Ez a kettősség a jelenetek feldolgozásakor is mindvégig jelen volt, és a „Joker” működésének megbeszélésekor is felvetődött a kérdés: a fő-

a játékkal a saját
valóságukat alakítják át

rumszínházi előadás során hány különböző nézőpontból vizsgálhatjuk a nehézségeket, ki a főszereplőnk? Kinek a szerepébe engedhetjük belépni a közönség tagjait, kinek a nézőpontján keresztül kell elérnünk változást? A válasz kézenfekvő: a FOTEL-projekt során több szinten folyt a munka, egyrészt a tanári, a felnőtt, másrészt a projektben részt vevő diákok szemléletének párhuzamos átalakításán. Azzal a rendkívül értékes tapasztalattal lettek gazdagabbak a résztvevők, hogy kívülről láthatták, cselekvésük hogyan hat közvetlenül diákjaik, mentoráltjaik vagy gondozottjaik életére, mennyire közvetlen a kapcsolat és személyes a felelősség, amelyet vállalnak.

A „Joker” szerepére visszatérve, a sokszínű tréneri demonstráción keresztül megint csak személyre szabott magyarázatokat kaptunk: ezt a szerepet mindenkinek magának kell értelmeznie és saját karakteréhez igazítani. Az egyetlen „szabály” talán az, hogy a résztvevőkkel érezzék a játék közvetlen kapcsolatát a valósággal, mert csak így kerülhetnek olyan megoldások a felszínre, amelyeket aztán használhatónak, működőnek láthat a közönség.

Így történt a mi esetünkben is, az előadást előkészítő pedagógusok és a nézők közösen élhették át: a saját életükről szóló

történetet játszanak, és ezzel a játékkal a saját valóságukat alakítják át.⁵

A FOTEL konferencia második napján a részt vevő szervezetek és az általuk verbuvált pedagógusok közösen gondolkodhattak a projekt során kirajzolódó helyi kontextusok közös pontjairól, a további együttműködés lehetőségeiről. Így alkalmuk volt mérlegelni, hogyan járulhatnak hozzá a projekt jövőbeni fenntarthatóságához.

II.

VARGA DÓRA: BESZÁMOLÓ A KONFERENCIÁRÓL

A konferencián tanárok, színházi szakemberek, civil szervezetek képviselői, trénerok, valamint hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó szakemberek vettek részt.

A rendezvényt Szántó Diána, az Artemisszió Alapítvány elnöke nyitotta meg. Hangsúlyozta a korai iskolaelhagyás problémájának súlyosságát, az egész életre kiható hátrányokat, s azt, hogy a konferencia a szakmai kommunikációt szolgálja, hiszen a megoldáshoz hosszú távon a kormányzat, az iskolák és a civil szféra összefogására van szükség.

Langerné Victor Katalin, a társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkár szerint a diákok benntartására az iskolá-

ban jobban kellene koncentrálni, hiszen visszatérlni őket az iskolapadba sokkal nehezebb. Kiemelte, hogy a művészeti eszközöknek helye van az oktatásban, és mivel Magyarországon az elmúlt négy évben emelkedett a korai iskolaelhagyók száma, a szakpolitikák szorosabb együttműködésére van szükség. Nyitottnak kell lenni az új módszerek beengedésére, hogy befogadóbb oktatást és társadalmi légkört hozhassunk létre.

Komjáthy Zsuzsanna, a FOTEL projekt vezetője előadásában összefoglalta, hogy miért is hasznos egy művészeti eszköz egy ilyen mértékű probléma kezelésében. A fórumszínház-módszer az elmúlt két év tapasztalatai alapján segít a tanulóknak abban, hogy képessé váljanak a perspektíva-váltásra, hogy meg tudják fogalmazni saját problémáikat és kérdéseiket, illetve, hogy megtanuljanak együttműködni. Fejleszti a verbális és nonverbális kommunikációs képességeket, attitűdformáló hatása van, és felkészít a felnőtt életre. Kiemelte, hogy a diákok részt vehetnek egy olyan demokratikus folyamatban, amely lehetőséget biztosít az egyenlőség és a közös problémamegoldás megtapasztalására.

B. Nagy Éva pedagógus és kutató is üdvözölte a hasonló kezdeményezéseket, azonban kétségei voltak, hogyan integrálható ez az alternatív módszer a magyar oktatási rendszerbe. Véleménye

szerint a közoktatás természeténél fogva merev, nehezen mozgítható, kevésbé engedi be az új kezdeményezéseket. Hiszen a módszer bevezetéséhez változtatni kellene a kereteken, a tanórák 45 perces kötöttségén.

minden lehetséges
eszközt meg kell ragadni,
hogy mégis történjenek
változások

⁵ A Magyarországon jelenleg futó fórumszínház módszertant is alkalmazó oktatási és közösségfejlesztési projektekről az Artemisszió Alapítvány (<http://artemisszio.blog.hu/>), a Dialóg Egyesület (<http://www.dialogegyesulet.hu/>) és a Fórum Társulat (<http://www.forumtarsulat.com/>) honlapjain lehet tájékozódni.

Ennek ellenére minden lehetséges eszközt meg kell ragadni, hogy mégis történjenek változások.

A következő előadó, Jean-Paul Filiod szolgált bizonyítékkal arra, hogy érdemes próbálkozni az alternatív módszerekkel. Bemutatott egy sikeres példát Franciaországból, amelyben óvodás és általános iskolás gyerekek dolgoznak rendszeresen együtt művészekkel, tantervi kereteken belül.

Várhegyi Vera, aki a francia partnerszervezetet képviselte, beszámolt a korai iskolaelhagyás okait vizsgáló kutatási program eredményeiről. Néhány érdekes gondolatot idézett a diákoktól: úgy érzik, hogy tizenéves korban is gyerekként kezelik, és nem tisztelik őket az iskolában, a tizenévesek kultúrája egyáltalán nem jelenik meg az oktatásban, illetve több beleszólást szeretnének abba, hogy mit és hogyan tanulnak.

Marta Hamerszmit a lengyel partnerszervezettől összefoglalta a munka azon szakaszának elemzését, amikor a tanulók részesei voltak a felkészülési folyamatnak. Az előadás volt ugyan a csúcspont természetesen, de az odáig vezető út során tanultak a legtöbbit a diákok, hiszen együtt küzdöttek meg a felmerülő akadályokkal.

Oblath Márton, a PARFORUM⁶ kutatója, aki egy kvalitatív tanulmány keretei között végigkövette a folyamatot Magyarországon, ugyancsak az előkészületi fázis lényegi szerepét emelte ki. Olyan fontos momentumokat említett, mint például az etnicitás megjelenítése a színpadon, amely

az előadásba végül a tanulók döntése alapján nem került be, viszont a folyamat során végig jelen volt, és foglalkoztak vele.

A nap egyik legérdekesebb eseménye a projektben részt vevő Burattino Iskola

diákjaival folytatott beszélgetés volt. Nem fért kétség hozzá, hogy a diákok rendkívül élvezték a színházi folyamatot, és ugyan nem volt kötelező

részt venniük a foglalkozásokon, mégis rendszeresen jelen voltak a heti próbákon. Összefoglalva a sokféle véleményt, elmondásuk szerint a legnagyobb változást a kommunikációs készségeik fejlődésében látják, ami mind a továbbtanulásnál, mind a munkahely keresésénél sokat érhet. Saját bevallásuk szerint tisztellettőbbak lettek, változott, jobb lett a hozzáállásuk a tanuláshoz. Ismerőseik és családtagjaik körében is előfordult a korai iskolaelhagyás, de náluk ez már szóba sem jöhet, hiszen úgy érzik, most már értik, hogy a tanulás az út a sikeres élethez.

A délután műhelyfoglalkozásokkal folytatódott, amelyek során a csoportok körüljárhatták a korai iskolaelhagyás témakörét több megközelítésből is. Mit tehet a tanár? Mit tehet az iskola? Mit tehet a család? Mit tehet a társadalom? A résztvevők ezeken a kérdéseken keresztül vizsgálták meg a jelenséget, a társadalmi egyenlőtlenségeket és a lehetséges megoldásokat. A műhelymunkák célja emellett az is volt, hogy a résztvevők olyan módszerekkel vitassák meg a kérdéseket, mint például a vitakultúrát fejlesztő disputa⁷ és a kreativitást, az együttműködő párbeszédet

most már értik, hogy
a tanulás az út

⁶ A Parforum Részvételi Kutatóműhely elsősorban művészet alapú társadalmi beavatkozások értékelésével foglalkozik, emellett közreműködik művészet alapú részvételi akciókutatások létrehozásában (*A hiányzó parttárs*, 2011–2014; *Az emlékezés drámája*, 2014; *Bizalomjáték*, 2014–15)

⁷ A módszerről részletesebben: <http://i-dia.org/>

és az együttes cselekvés lehetőségét támogató World Café⁸-technika, amelyeket a tanárok és a trénerek diákjaikkal is tudnak majd használni a továbbiakban. Mindenki megoszthatta ismereteit és tapasztalatait jó gyakorlatokról, elhangzottak példák színházi nevelési előadásról, családsegítők sikeres működéséről, és a diákok tényleges szükségleteire reagáló délutáni foglalkozásokról.

A konferencia első estéje két katartikus fórumszínházi előadással zárult.

A konferencia második napja a FOTEL projekt folyamán használt módszerek bemutatásával telt. A reggelt a spanyol partnerszervezettől Meritxell Martínez nyitotta meg a fórumszínház-módszer tanári kézikönyvének bemutatásával, amelyből minden résztvevő kapott egy példányt. A könyv a folyamat és háttér leírása mellett az összes fórumszínházas feladatot tartalmazza, pontos instrukciókkal. Ezután a FOTEL-kutatás egyik fontos eszközével, a *kritikus incidens* módszerrel ismerkedhettek meg a résztvevők, amely eszközt kínál arra, hogy konfliktusban álló két fél saját kulturális referenciakeretei tudatosításával, elemzésével eljuthasson a probléma megoldásához. Végül a fórumszínház-módszerről volt szó, rögtön ki is próbálva annak egyes elemeit.

A két nap során tehát sokat megtudhattunk a projekt elméleti háttéréről és a gyakorlatban használt módszerekről. Beszélgettünk arról is, hogy még sok más lehetőség is van a művészeti eszközök közoktatásba való bevonására, és remélhetőleg a konferencia kiindulópontja tudott lenni a további diskurzusnak és együttműködésnek.

Bozsik Viola: Konferencia a kutatótanárokról

Tudós tanárok – tanár tudósok, illetve *Ember a természetben és a társadalomban* címmel rendezett konferenciát a minőségi tanárképzésről és a diszciplínákon átívelő tematikákról a pedagógusképzésben 2014. november 10-én és 11-én az ELTE Tanárképző Központja. A legfontosabb, legtöbbek által feldolgozott témák a tudós tanárság múltja és a gyakorlóiskolák hagyományai, a pedagógusképzés értékelése, felépítése, minősége, az interdiszciplinaritás és a jó gyakorlatok voltak. Az előadásokról szóló beszámolók ebben a tematikus sorrendben (tehát nem a konferencián elhangzott időrendben) következnek.

Tudós tanárok a gyakorlóiskolákban

Több előadás az oktatásügy néhai kiemelkedő alakjait, a múltbéli tudós tanárokat idézte föl, akiknek „lélőhelye” igen gyakran a gyakorlóiskola volt. *Sanda István Dániel*, az Óbudai Egyetem adjunktusa *Trefort Ágoston* szerepét mutatta be a XIX. századi népoktatás és szakképzés megújításában. Trefort nevéhez fűződik a lányok oktatásának előmozdítása, az ipari oktatás fejlesztése (a hazai ipar presztízsének növelésével), a rajzoktatás fejlesztésével és a taneszközök itthoni készítése által az ipar forgalmának növekedésével), az Országos Tanszermúzeum, a Technológiai Iparmúzeum és az első magyar iparművészeti iskola megalapítása.

⁸ A módszerről részletesebben: <http://www.theworldcafe.com/>; <http://www.theworldcafe.com/translations/hungariancafetogo.pdf>

Frank Tibor, az ELTE-BTK Amerika-nisztika Tanszékének professzora a tudós tanár tekintélyéről beszélt. Úgy fogalmazott, a mai világban ritkán fordul elő, hogy ez a kiváló tanártípus jelen volna az általános középiskolai gyakorlatban, azonban mindenképp helyreállításra, folytatásra érdemes tradíció volna a tudós tanárok jelenléte a magyar rendszerben. Felidézte a Trefort utcai gyakorlóiskolára és a Fasori Evangélikus Gimnáziumra jellemző kutatótanári gárdát, akik rendszeresen publikáltak a hazai és külföldi szaksajtóban is, kutatásokban vettek részt, s nem egy közülük egyetemi tanár is volt. A Fasori Gimnáziumnak 12 ezer kötetes könyvtára volt, sok tanár külföldi egyetemen végzett, s onnan jött haza tanítani. Külön kiemelte *Rátz Lászlót*, akinek rendkívüli képessége volt a tehetségek felfedezésére, nevelésére és elismertetésére is – előbbi a tudós tanár legfontosabb képessége. A korabeli gyakorlóiskolákat kevésbé merev szabályok, szabadabb légkör jellemezte: például a Trefort utcai gimnáziumban – egyedülálló módon – a diákok a szünetben is megszólíhatták tanáraikat. Saját iskolai élményeiből is megosztott példákat: gimnáziumi latin tanulmányai azzal kezdődtek, hogy tanáruk házi feladatul adta, gyűjtsenek latin feliratokat budapesti épületekről. Az órán azután végiggondolták, mi az, amit már értenek is ezekből, s a feliratokban kezdtek el szabályszerűségeket, nyelvtani törvényeket keresni. Így mintegy felfedezték a latin nyelvtant, miközben a budapesti helytörténetről is rengeteget tanultak. A matematikatanításra ugyanígy jellemző volt, hogy a definíciókat sosem memorizál-

ták, hanem gyakorlati példák megoldásán keresztül maguk vezették le azokat.

A gyakorlóiskolák mai helyzetére reflektált *Molnár Katalin*, az ELTE Radnóti

Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium igazgatója. Felidézte a Trefort utcai mintagimnázium 1872-es indulását, mint az első olyan európai gimnázium-

mét, mely a tanárjelöltek gyakorlóléhelyként alakult. Az igazgató ezt követően a pedagógusképzésről szólva a McKinsey-jelentést idézte. Eszerint azokban az országokban, ahol eredményes az oktatási rendszer, a következő feltételek adottak: a pedagóguspályának magas presztízse van, a legjobb hallgatók kerülnek a tanárképzésbe, a képzés gyakorlatorientált, a tanárok továbbképzése folyamatos és a képző intézményekhez kötött, szoros a szakmai és pedagógiai együttműködés a képző egyetemek és az iskolák között, illetve az iskolák egymással is együttműködnek és tanulnak egymástól. A gyakorlóiskolák támogatói szerint csak kiváló iskolában, kiváló tanároktól érdemes a tanítás alapjait megtanulni, s azért is fontos a gyakorlati hely minősége, mert annak életre szóló ha-

tása lesz a tanárjelöltekre. Kritikusaik akkor és ma is azzal érvelnek, hogy nem készít fel a valós tanítási helyzetekre (míg az akkori átlag osztálylétszám 60 fő volt, a Mintában csak 36), s átlagon felüli képességű diákokat oktat. S míg

kezdetben a túlzottan liberális pedagógiai nézetek miatt érték támadások a gyakorlóiskolákat, ma épp túl konzervatívnak, az új pedagógiai módszereket lassan adaptálóknak tartják őket.

sok tanár külföldi egyetemen végzett, s onnan jött haza tanítani

csak kiváló iskolában, kiváló tanároktól érdemes a tanítás alapjait megtanulni

Pedagógusképzés: kompetenciák, minőség, szemlélet

Bárdos Jenő előadása összekapcsolta a múltat a jelennel, kitért ugyanis a múltbeli tudós tanárookra és napjaink pedagógusképzésére is. Az Eszterházy Károly Főiskola egyetemi tanára arról beszélt, hogy az iskolához szorosan kötődő tanár kétféle lehet: a közvetítő tanár, aki a gyermekben alkot, és az alkotó tanár, aki a világ számára is alkot, azaz publikál is, tankönyvet, tananyagot, módszertani cikket – ezek a tipikus műfajai. Vagyis az alkotó tanár nemcsak a gyerekeket, hanem a többi tanárt is tanítja. A kettős kötődésű tanár pedig lehet a tudós tanár, akinek a műfaja a szakfordítás, monográfia, tanulmány és kutatási beszámoló, és az innovátor, vagyis az iskolaalapító, az oktatáspolitikus, a pedagógiai programok és rendszerek kitalálója. Tizenegy tételben fejtette ki, mi az, amit minden pedagógusjelöltnek megtanítana, milyen képességeiket fejlesztené:

1. hangképzés, mimika, gesztusok
2. releváns szaktudás
3. didaktikai konstruktivitás
4. szakmódszertani fegyvertár gazdagítása
5. mérés-értékelés sokrétűsége, következetessége, megbízhatósága
6. általános műveltség
7. mentális egészség, kiegyensúlyozott lelki képességek
8. tűrőképesség (tolerancia, tapintat)
9. magyar nyelvtudás és idegen nyelvek (ez utóbbi az értelmiségi lét kritériuma)
10. előadói, sőt, művészi képességek
11. fejlődőképesség, megújulási készség

A régi tudós tanároknak megvolt a képességük a dramatizálásra, az élményteremtésre, a tanulók aktivizálására, s humor és szigorúság egyensúlya jellemezte őket. Azóta óriásira nőtt az általános műveltség.

A „követlek, mert tisztellek” típusú magatartás elveszett. A mai állapotok:

1. alacsony lelkiismeret és önszabályozás
2. jelenlét, tevékenységek
3. hálózatiság
4. állandó hozzáférés és hozzáférhetőség
5. virtuóz eszközkezelés és informális tanulás
6. önpusztító életmód
7. nyelvi infláció
8. idők tiszteletének hiánya
9. kötődés és önfeláldozás hiánya
10. mentálhigiénés állapotok romlása
11. a tanári pálya és a bölcsészettudományok presztízsveszítése
12. mindezek egyre jobb diagnosztizálása.

Következő felsorolásában Bárdos Jenő azt vette sorra, melyik az a hat tantárgy, melyeket ma a tanárképzésben elengedhetetlennek tart (s ezen túl semmi mást!):

1. a főszak pedagógiaileg érvényesíthető tartalma (vagyis, hogy megtanulják, hogyan fogják tudományos tudásukat emészthető formában átadni a gyerekeknek)
2. alkalmazott pszichológiai és gyógypedagógiai képzés (megjegyzése szerint ezeknek az ismereteknek a tantestületekben is hasznát lehetne venni)
3. didaktikai és tantárgypedagógiai képzés
4. nyelvi kommunikáció (mind magyar, mind idegen nyelvekből továbbképzést javasol)
5. nem-nyelvi kommunikáció (mozgásművészet, zene stb.)
6. informatikai képzés.

Bárdos Jenő előadása végén a következő tézisekkel állt elő: tanárnak születni kell, de nem születik annyi, amennyire szükség van. Ezért képzik. A jó tanárt minden gyerek fölismeri. A tanárság életforma, életvitel, nem pusztán kompetenciák halmaza. A tanár a tanításban lehet ösztönös laikus, vagy tudós tanár, előadóművész és kisipa-

ros is. Az a szerencsés, ha mind a négyet tudja, ám egyszerűsre mind a négytől kicsit távol is tartja magát. Nincsen kutatás arról, milyen súlyos károkat tudtak okozni tanárok, ezért a legfontosabb üzenete a pedagógusok számára: *Nil nocere!* Ne árts!

Halász Gábor európai kitekintést nyújtott a pedagóguskompetenciákról, melyek fejlesztése a tanárképzés feladata. Az ELTE-PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője elmondta: ezen kompetenciák meghatározása globális trend, és a fejlett országok nagy többségében megfigyelhető, oly módon, hogy kiemelt figyelmet kapnak azok a képességek, melyek a tanulás eredményes megszervezéséhez szükségesek (a pedagógusképzés sikeressége is azon múlik, mennyire tudja ezeket a készségeket fejleszteni). Az eredményes tanulási környezet hét fő jellemzője:

1. a tanuló aktívan bevonódik a tanulási folyamatba, érti saját szerepét a tanulásban
2. támogatja a kooperatív tanulást
3. a pedagógus kiemelten figyel a tanulói motivációra
4. a tanár különösen érzékeny a tanulók közti különbségekre, főleg az előzetes tudásukat illetően
5. nem terheli túl a gyerekeket, de komoly munkát vár el tőlük
6. világos elvárásokat támaszt, világos értékelési stratégiákat alkalmaz
7. támogatja a horizontális kapcsolódásokat mind a tantárgyak, mind az iskola és közvetlen környezete között.

Nálunk tág nemzeti szintű standardokat fogalmaztak meg, nyitva hagyva a helyi adaptáció lehetőségét. Ezek társadalmi és szakpolitikai igényekre és vélekedé-

sekre is épülnek, azonban egyre inkább a pedagógusmunka empirikus elemzésére is. A kompetencia-meghatározást fel lehet használni a képzési fejlesztési célok meghatározásakor, és az iskolai munkaerő-gazdálkodásban is. Ezekben folyamatosan reflektálni kell a tanuláskutatás eredményeire, és érdemes olyan innovatív megoldásokat megfontolni, mint a tanárképzésből kikerültek hálózatának létrehozása, és az iskolaigazgatók bevonása a képzések kialakításába.

Az ELTE-PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszékéről *Lénárd Sándor* és *Czető Krisztina* beszéltek a tanulási eredmény-
szemléletről a tanárképzésben, vagyis arról

a minőséggel való
foglalkozás neuralgikus ügy
a felsőoktatásban

a megközelítésmódról, mely a tanulók tanulási folyamat végére elért képességeire, ismereteire helyezi a hangsúlyt. Ez egyelőre kevésbé jelenik meg a kurzusleírásokban

és az értékelésekben. E szemlélet problémája, hogy nehezen operacionalizálható és mérhető. Fontos, hogy kimenetalapú és tanulásközpontú szemléletben gondolkodjunk a tanulási eredményekről való diskurzusban.

Kovács István Vilmos, az ELTE Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ központvezető-helyettese a pedagógusképzés minőségirányítási kérdéseiről tartott előadást. Értékelése szerint a minőséggel való foglalkozás neuralgikus ügy a felsőoktatásban. A fogalom az ipari szférából került az oktatásba a XX. század elején; mára kialakult egy nemzetközi tudás (know-how) a felsőoktatási minőségbiztosításról. Mi kell ehhez? Strukturált szándék, nyilvánosság, információs rendszerek (adatgyűjtés), jó tanárok (a felvétel és a bérezés sokszor nem szakszerű, az egyetemi habilitáció nem alkalmas a pedagógiai teljesítmény mérésére,

és nem működik a hierarchikus kontroll), tanulás- és tanulótámogatás, a hallgatói előrehaladás értékelése és a képzési programok reflektív javítása (ha jó a reflexió validitása, jó lesz a korrekció is). A felsőoktatási minőségbiztosítás kapcsán az oktatásirányítás úgy tett, mintha ez egy egyszerű ügy lenne, holott komplex folyamat. A tanárképzésben fontos ötlet, hogy a képzés elejétől szükséges az iskolátogatás, hogy valós szituációkat lehessen aztán elemezni az egyetemen. Nagy nehézsége a pedagógusképzésnek, hogy mire az egyetemre eljut a diák, körülbelül 10 ezer óra „hospitaláción” esett már túl, s azok a módszerek, melyekkel őt tanították elsős korától fogva az érettségiig, sokkal erősebben berögzödtek annál, mintsem 5–6 év képzés és az azt követő továbbképzések ki tudnák mozdítani ezekből.

Szintén a minőség fontosságára hívta föl a figyelmet *Rapos Nóra*, az ELTE-PPK Alkalmazott Neveléseméleti Tanszékének adjunktusa az osztatlan tanárképzés gyakorlataival kapcsolatban. Vitaindító kérdésként felvetette: minőségi javulást jelent-e, ha egy iskolai menzán ezentúl egy tál spenót helyett két tál spenótot kapnak a gyerekek –, vagyis a gyakorlati idő megnövelése. Érvéle szerint ez önmagában nem eredményez minőségjavulást: a gyakorlat új funkciókkal bővíthetne, melyeket konkrét tanulási eredményekhez kellene kötni; három típusának egységes rendszerbe kell szerveződnie, és a gyakorlatokhoz kötődően jól kidolgozott tanulástámogatási rendszer is szükségeltetik. Elmondta: a hallgatók rendszerint túlértékelik pusztán magának a gyakorlatnak a

jelentőségét; ami valóban fontos, az a gyakorlólhely és a mentorálás minősége.

Az új, A, B és C típusú (közösségi, csoportos és egyéni) gyakorlatok okozta kihívásokról beszélt *Dringó-Horváth Ida*, a Károli Gáspár Református Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszékének docense.

A csoportos gyakorlatot rendkívül nehéz összeegyeztetni az órarendekkel, különösen az Erasmus-ösztöndíj lehetőségét kihasználó hallgatók esetén: gyakorlatilag lehetetlen betartani, így óhatatlanul egyéni gyakorlat lesz belőle, ami nagyon kár. A portfólióra felkészítendő a tanárjelölteket, a képzésben helyet kap a reflexivitás erősítése: a hallgatóknak a B gyakorlat végén önértékelés-kérdőívet kell kitölteniük. Ezen a típusú gyakorlaton részt vesznek a tanárok is, akik óraterhelésükben ezt elszámolhatják. A tanárképző központban segédanyagokat dolgoznak ki az új típusú tanárképzéshez, mind a hallgatók, mind a gyakorlati helyek mentorai számára.

N. Kollár Katalin, az ELTE-PPK Iskolapszichológia Tanszékének vezetője prezentációjában arra kereste a választ, hogyan képezzünk felkészült tanárokat. Mint mondta, a tanárképzés nagyon össze-

tett feladat, s az oktatás hatékonyságának, a hallgatók elégedettségének mérése már régi gondolat. Általában elmondható, hogy a tanár szakos hallgatók a szemléletformálással elégedettek, a gyakorlati tanácsokat azonban keveslik. A kétciklusú tanárképzés előnye, hogy a mesterszakra már csak a nagyon motivált hallgatók jönnek. Aktuális nehézség, hogy a pedagógiai-pszichológiai modul a megnövekedett gyakorlati idő mi-

a csoportos gyakorlatot rendkívül nehéz összeegyeztetni az órarendekkel

az egyetemi képzés nagyon távol áll az iskolai világtól, és az egyetemi karok között is hiányzik a kommunikáció

att 45 kreditről 30 kreditre csökkent. Így mindent csak egyszer lehet tanítani; ezért nagyobb hangsúlyt fektettek a pedagógia és pszichológia jobb integrálására, tárgyak helyett blokkokban gondolkoztak, és a legfontosabb tudáselemeket minden tantárgyba beépítették a képzés kialakítói.

Ezt erősítette meg *Illés Anikó*, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszékének vezetője is, aki a művésztanárok dilemmáit járta körül. Tapasztalataik szerint a művészeti képzésben a legjobbak jelentkeznek tanárképzésre (a művészeti BA diploma megszerzése után), vagyis nem igaz rájuk az „aki nem tudja, az tanítja” közkeletű vélekedés.

A tanárképzés hallgatói értékeléséről adott elő *Juris Renáta*, a Trefort Ágoston gyakorlatiskola történelemtanára, aki fiatal pedagógusként szakdolgozati kutatását mutatta be, melyben a pedagógusképzéssel való elégedettséget vizsgálta a leendő történelemtanárok körében. Eszerint a bolognai rendszerű képzésben résztvevők sokkal kevésbé elégedettek az egyetemmel, mint az osztatlan képzés hallgatói. Meglepte, hogy a hallgatók konkrét ismereteket akarnak kapni (pl. „Hogyan tanítsam meg az 1789-es forradalmat?”), holott a pedagógusképzésnek nem ez lenne a célja. Nagy gond azonban, hogy az egyetemi képzés nagyon távol áll az iskolai világtól, és az egyetemi karok között is hiányzik a kommunikáció.

Műveltségterületeken túltekintő tananyagfejlesztés

Gloviczki Zoltán, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem docense a TÁMOP 4.1.2-B –

Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért projektről szólva elmondta: célja a pedagógusképzés hozzáigazítása az új Nat-hoz, melyben korszakos jelentőségű a kompetenciafejlesztés problematikájának és a műveltségterületeknek a megjelenése. Első látásra a társadalomtudományok mintha hiányoznának belőle, ám vannak benne társadalomtudományi követelmények, keresztantárgyi elemek, melyeket ne többlettartalomként fogjunk föl, hanem az egész tanítás, köznevelés alapjaként: azért tanítunk, hogy reális önismerettel rendelkező, másokért felelőssé-

get vállaló, tartós és tartalmas kapcsolatokat kialakítani és megőrizni tudó fiatalokat neveljünk. *Nietzsché*t idézve elmondta, a tudományok tárgyát és saját magunkat kell megtanulnunk, illetve e

kettő kapcsolatát, különben „védhetetlenek és menthetetlenek” vagyunk.

Kiss Ádám, az ELTE Atomfizikai Tanszékének professzor emeritusa a modern társadalmak és a természettudományok kapcsolatát boncolgatta. Tézisei szerint nagyon átalakult új világunk esetén változásaiban épp a természettudományok fejlődésének döntő szerepe volt (elektromágnesesség, génmódosítás, nanotechnológia stb.), s az emberiség mai problémáinak túlnyomó többsége a természettel kapcsolatos, multidiszciplináris jellegű. Ezért multidiszciplináris szemléletre van szükség a természettudományok oktatásához is, napjaink aktuális, természethez kapcsolódó kérdései ugyanis mind multidiszciplináris jellegűek, legyen szó a népszerűségről, az ivóvízellátásról vagy éppen a biodiverzitás csökkenésének következményeiről. Ezen ismeretek nélkül senki sem tud tájékozódni a mostani világban, holott a demokratikus társadalom igényli a szakmai tájékoztatást

napjaink aktuális, természethez kapcsolódó kérdései ugyanis mind multidiszciplináris jellegűek

azokban a kérdésekben, melyekről döntést kell hoznia (például az erőművek telepítése vagy az autópálya-építések kapcsán). Más országokban létezik környezeti nevelés tantárgy, nálunk más irányba mozdult az oktatáspolitikai, így a természettudományos tantárgyak tematikájának bővítése lehetne a megoldás.

Horváth Ferenc, az ELTE Geofizikai és Űrtudományi Tanszékének professzor emeritusa kifejtette, a természettudományos oktatásnak az lenne a célja, hogy az alapismeretek birtokában megérthessük a nagy összefüggéseket. Ezt illusztrálандó előadást tartott *A földmotor működésének rövid története* címmel, majd előadását három tézissel zárta: a Föld problémáit a kiművelt emberfők oldhatják meg; egyben ők teremtik meg egy nemzet erejét, s a kiművelt emberfők képzésének legfontosabb intézménye a középiskola.

A középiskolai keresztantárgyakhoz kapcsolódóan *Hunyady György*, az ELTE-PPK professzor emeritusa kifejtette: a természettudomány és a társadalomtudomány metszetében újabb, kevésbé kiforrott paradigmákkal rendelkező, sokszor ideologikus kötődésű, sok bizonyítatlan tételt megfogalmazó tudományok állnak. A pszichológiai tudományok képviselői nem küzdöttek eléggé azért, hogy helyet kapjanak a középiskolai oktatásban; habár *Kornis Gyula* középiskolai pszichológiai tankönyvét már 1911-ben kiadták, később a pszichológia mint tudomány magyarországi fejlődése elakadt, a Horthy-korszakban elfordult a társadalmi ügyektől, és a hatvanas évekre végleg az egyetemi világába szorult.

Papp Gabriella, az ELTE-BGGyK tanára a gyógypedagógusi szerepről tartott

a fogyatékos
gyerekek között is van
tehetséges

ha nem jut eszedbe,
mondd angolul,
és megértik

előadást. Megjegyezte, hogy a köznevelési törvény SNI-s, BTM-es és tehetséges gyerekekről mint külön kategóriákról tesz említést, holott a fogyatékos gyerekek között is van tehetséges. Ma az SNI-s gyerekeknek közel 70%-a tanul integráltan Magyarországon. Az együttnevelés sikerességét két tényező nem befolyásolja: az anyagiak és a

differenciált bánásmód. Az új mesterképzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán azoknak tanít fogyatékoságyügyi ismereteket, akik a munkaerő-piaci integráció következtében kerülnek kapcsolatba ezzel a területtel.

Boócz-Barna Katalin, az ELTE Német Nyelvoktató és Szakdidaktika Tanszékének docense az idegennyelv-kutatási eredmények némettanításba történt beépülését vizsgálta, melyet a Goethe Intézet a német nyelv tanításának tanulását célzó projektjében kutatott. A második idegen nyelv elsajátítására vonatkozó kutatások egyik legfontosabb eleme a transzfer jelentőségének felismerése és kezelése az órán (tehát az utalás az első idegen nyelven tanultakra). Fontos, hogy a negatív transzfert a tanár ne minősítse hibának! Tanulói oldalról

pedig érdemes tudatosítani a transzfert, hogy ne legyen elszalasztott lehetőség: akár stratégia is lehet, mint ahogy akadt rá példa, a „Ha nem jut eszedbe, mondd angolul,

és megértik!” A többnyelvűsége nevelés jegyében ésszerű összekapcsolás lenne szükséges, akár úgy, hogy a különböző idegen nyelvek oktatását kutatók ugyanabban a szakfolyóiratban publikáljanak (ezt legpraktikusabban angol nyelven lehetne megtenni).

Kutatási eredmények visszavezetése a képzési tartalomba: jó gyakorlatok

A *Jó gyakorlatok a nyelvoktatásban* szekcióban *Pálffy Gabriella*, az ELTE Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa a www.franciaoktatás.eu, a Francia Intézet továbbképzési portáljához köthető feladatokról számolt be. Az oldalt a Francia Intézetten keresztül finanszírozzák, az ELTE egyetemközi központjának francia lektora ellenőrzi nyelvhelyességi szempontból, s egyben ő a technikai működtető is. Az oldalra óravázlatokat, tananyagokat töltenek fel a fejlesztésben részt vevő tanárok: kéthavonta találkoznak egy péntek délutánra és szombat délelőttre, s ebben az időben, mely akkreditált továbbképzésnek is számít, párosával tananyagokat készítenek.

Újabb fejlemény, hogy a fejlesztésbe bevontak mester-szakos franciatanár hallgatókat is. Rendelkezésükre bocsátottak egy 12 számító-géppel felszerelt termet, hogy találjanak ki 10-15

perces tevékenységeket. Eleinte túl nehéz feladatokkal álltak elő, később azonban változtattak ezen; az ő ötletük volt, hogy legyenek IKT-s feladatok, és az országos óravázlat-készítő versenyt a harmadik alkalommal már megnyerték.

Holló Dorottya, az ELTE Angol Nyelvpedagógia Tanszékének docense a toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelésről beszélt az idegen nyelvi egyetemi képzésben. A témát egy 2010-es élmény inspirálta: egy hallgatója rasszista gondolatokat megfogalmazó szemináriumi dolgozatot nyújtott be. Elbeszélgetett a hallgatóval, de úgy érezte, hatástalanul. Ekkor kezdtek el kollégáival közösen arról gondolkodni,

mit lehetne tenni. Első lépésként tanszéki stratégiát fogalmaztak meg: a véleménynyilvánításnak feltételei vannak. Még több toleranciával kapcsolatos témát emeltek be az óratervekbe, antidiszkriminációs nyilatkozatot adtak ki (intézeti szinten), saját maguknak (tanároknak) érzékenyítő tréninget kértek az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ munkatársaitól. Második körben felmérést készítettek az Angol-Amerikai Intézet munkatársai között: mit tekintünk nevelési célnak az oktatáson kívül? Hogy lehet kezelni a kirekesztő véleményeket? Sok javaslat gyűlt össze: négy szemközti beszélgetéssel, csoportos vita kezdeményezésével, humorral, történelmi magyarázattal, saját élmény alapú módszerekkel, ellenérvekkel (ez utóbbival vigyázni kell, ugyanis meg is erősítheti a sztereotípiákat – lásd McGuire

beoltás-elméletét!). További, órán kívüli intézeti kezdeményezés volt a fél-évente megrendezett tolerancianap (dilemma, hogy csak azok a hallgatók jönnek el, akik amúgy is érzékenyek a téma iránt), és különféle jótékonyági

egy hallgatója
rasszista gondolatokat
megfogalmazó
szemináriumi dolgozatot
nyújtott be

akciók, melyekkel olyan nevesebb programokat támogatnak, melyek mélyszegénységben élő (roma) gyerekek oktatására irányulnak. *Holló Dorottya* azzal zárta az előadást: nem szabad elegánsan hallgatni, minden lehetőséget meg kell ragadni arra, hogy emberi jogokról és a kirekesztés veszélyeiről beszéljünk.

A szekció folytatásában *Minich Eszter*, az Apáczai Gimnázium angoltanára beszélt a vitamódszerről, melyet a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány továbbképzésén sajátított el. A módszernek rengeteg pozitív hatása van: fejleszti a kritikai gondolkodást, az analitikus gondolkodást, az odafigyelést, az állampolgári kompetenciákat, a

kreatív problémamegoldást és a rendszerező képességet. A szóbeli érettségire való felkészítésben is hasznos szerepe lehet. Számtalan formája létezik. A formális vitában 2-3 fős csapatoknak kell 4-5 perces szónoklatot tartaniuk. A „híreseMBER-játék”

lényege egy híres ember kiválasztása, majd a csapat meggyőzése arról, miért ne őt dobják ki a sülyedő hajóból. A 3 érv gyakorlatban tételmondatokhoz kell három alátámasztó érvet

gyűjteni. Szerepcseré során, aki addig valami mellett érvelt, onnantól ellene fog. A cáfolás gyakoroltatására is nagyon hasznos: a diákok megtanulják megérteni és összefoglalni a másik által mondottakat: „Ti azt mondtátok, hogy..., mi ezzel szemben azt gondoljuk, hogy...” Szintén hasznos gyakorlat a véleményvonal (Milyen messze áll a véleményed az adott állítástól?). Ehhez hasonló gyakorlat az egyetértés – egyet nem értés skálája. *Minich Eszter* gyakorlati tanácsokkal zárta előadását: mivel kamaszokat tanít, nagyon fontos, hogy a vita előtt hadd mondhassák el a valódi, saját véleményüket, nagyon frusztráló ugyanis számukra, ha ezt nem tehetik meg. A játék előtt és alatt elengedhetetlen a tudatos tervezés: ne véletlenszerűen alkalmazzuk a módszert, hanem pedagógiai céljainknak rendeljük alá. Levezetés-ként nagy jelentősége van a tudatosításnak (mit csináltunk, és miért?), illetve a reflexiók körnek, melyben kihozzuk az osztályt a jätékhelyzetből, lecsillapítjuk az indulatokat.

Szigetvári Péter, az ELTE-BTK Angol Nyelvészeti Tanszék vezetője a nemzetközi fonetikai ábécé (IPA) elsajátítása mellett érvelt, és bemutatta az általa is fejlesztett online angol kiejtési szótárt (<http://seas3.>

elte.hu/epd/index.pl). Mivel a helyes kiejtés rendkívül fontos, és a tanulóknak muszáj minden szó kiejtését elsajátítani, ebben a legtöbb előnnyel és legkevesebb hátránnyal a fonetikai ábécé nyújt segítséget.

Uchikawa Kazumi, az Osakai Egyete-

men magyar szakot végzett, s jelenleg az ELTE Japán Tanszéken oktató tanár egy olyan kurzusát mutatta be, melyen felkért egy nálunk tartózkodó japán vendégprofesszort,

tartsanak közösen órát. A téma az élet és a halál felfogása volt a japán filmekben: magáról a témáról a professzor beszélt, Uchikawa Kazumi nyelvtanárként volt jelen. Igény szerint segített az órán, ő javította a házi feladatokat (melyeket eleinte magyarul, majd japánul kellett megírni), a nehezebb nyelvezetű filmek szövegét előre leírta, és odaadta a hallgatóknak. A kurzus célja az volt, a diákok ne nyelvórán vegyenek részt, hanem szokjanak hozzá, milyen egy „igazi” japán professzor előadása, vagyis párhuzamosan tanulják a nyelvet és a szaktárgyat is (a korszerű CLIL – Content and Language Integrated Learning módszernek megfelelően), nemcsak szóban, hanem írásban és képekben is (mely így több gondolkodási készséget is fejleszt, többféle tanulási technikát tanít). A kurzus sikeres

volt, a hallgatók sokszor a szünetben, önként újból megtekintették a filmeket, házi feladataikat igényesen készítették el.

Utolsó előadóként

Tankó Gyula, az ELTE Angol Alkalmazott Nyel-

vészeti Tanszékének adjunktusa ismertette a tanárképzés irányított tömörítési feladatait. Napjaink legfőbb nehézsége megtalálni a megfelelő információt, és azt helyesen tömöríteni. Ezért dolgozták ki a tudo-

szokjanak hozzá,
milyen egy „igazi” japán
professzor előadása

fontos megtanulni,
hogyan lehet valamit
átírni, a saját szavainkkal
visszaadni

mányos íráskészséget mérő nyelvvizsgát. Gyakori tévedés, sok neves nyelvvizsgán is előfordul, hogy tömörítésen kivonatolást értenek: a tudományos életben ez plágium, és fontos megtanulni, hogyan lehet valamit átírni, a saját szavainkkal visszaadni. Fajtai a globális tömörítés, mikor minden fontos gondolatot ki kell emelni, illetve az irányított tömörítés, ez esetben specifikus tartalmakat keresünk – utóbbi igen jól tanítható. A hallgatónak egy 700 soros szövegből kell körülbelül 130 szavas tömörítést készíteniük, egy bizonyos tematikus aspektust kiemelve. A feladat egyaránt aktivizálja a globális, a szelektív és a részletes olvasást,

hiszen az egész szöveget el kell olvasni, meg kell találni a releváns részeket, és ezeket mélyen meg is kell érteni. Az értékelésnél szempont, sikerült-e betartani a terjedelmi korlátot, minden releváns tartalom bekerült-e, nem emelt-e ki irrelevánst, nem tett hozzá saját tudást a szöveghez? A tapasztalatok szerint a hallgatók a félév végére nagyon értően olvasnak, hatékonyabban kezelik az információkat, vagyis jól mérhető a fejlődésük. A módszer hátránya egyelőre, hogy a szövegkiválasztás, moderálás és a nyelvi lektorálás folyamata nagyon hosszadalmas, egy jó tömörítési feladat előállítására 40–60 munkaórát is igénybe vehet.

A Szerzőink rovat folytatása a 4. oldalról:

MÁTRAI ZSUZSA

az MTA doktora | a Nyugat-magyarországi
Egyetem professor emeritája | Szombathely

DR. NÁMESZTOVSZKI ZSOLT

egyetemi tanársegéd | Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar |
Szabadka, Szerbia
egyetemi tanársegéd | ELTE-PPK | Budapest

TIHANYI JUDIT

építészmérnök, tervező | Budapest

VARGA DÓRA

angol nyelvtanár | interkulturális szakértő |
ELTE | projekt asszisztens | Artemisszió
Alapítvány

VESZPRÉMI ATTILA

magyar szakos tanár | Budapest

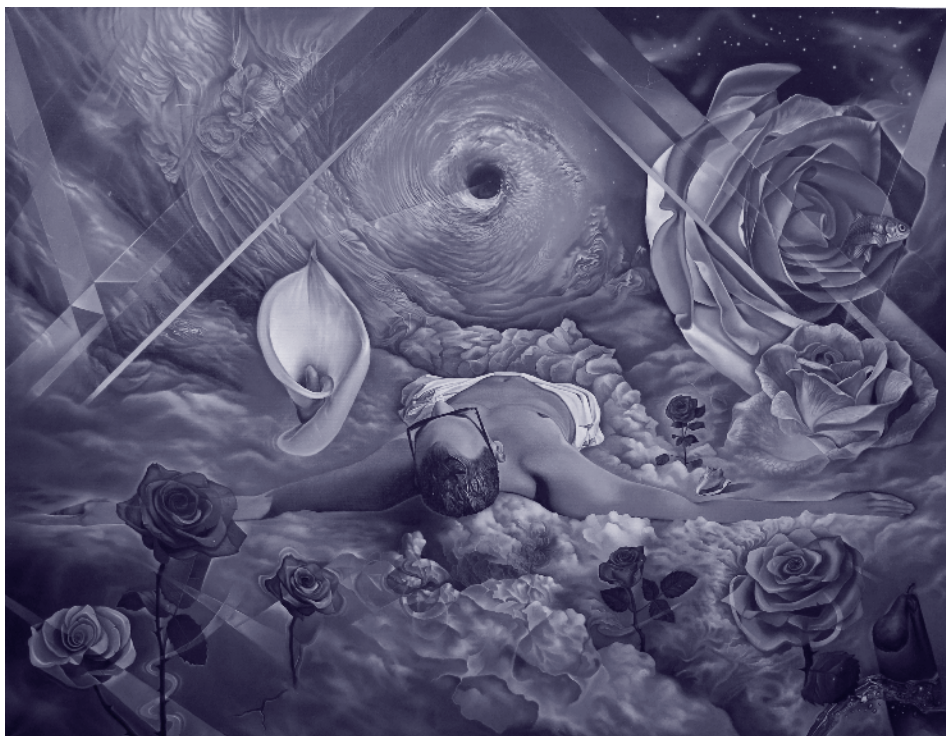


Imrei Johanna
Portré
olaj, vászon
50x70 cm



Imrei Johanna – Róka
olaj, vászon 120x100 cm

Johanna lazúrosan felvitt, akvarellszerű munkáján különböző festői minőségek és megoldások találkoznak. Izgalmasnak találok a borostyán színű expresszív báltérkontrasztját a sima arcbőrrel. Játékosan vázolja fel a modell ruháját, a néző szemére bízva a kép továbbfestését. Fura, hogy a testet és az ülőhelyet azonos színben tartja. Jó, hogy frissen van kezelve. A jobb oldali csurgatást nem értem, de tetszik. (Dóra Adám)



**Koczor Attila – Euphoria
olaj, vászon 195x150 cm**

Attilával először az epreskerti műteremben találkoztam elsőévesként. Műteremtársak voltunk, igaz, akkor még Károlyi Zsigmond osztályába járt, később lettünk osztálytársak, amikor Halász Andrásához jelentkezett. Ezt a festményt akkor láttam. Átmentem hozzá, épp ezen dolgozott. Szinte sokkhatásként ért megpillantani. A fénytörések, a színváltások, a merész kompozíció, a képelemek egymáshoz való viszonyai, az elemek jelentéstartalmai egyszerre hatottak a magas szintű látványelvűséggel és a kép nagy méretével. Egyszer giccsesnek hatott, másszor Salvador Dali jutott eszembe, de ott volt benne a trompe-l'oeil, így megkérdeztem, mi a címe. Azt mondta: Boldogság. Megkérdeztem, hogy ő az a figura a képen vagy sem, azt válaszolta, hogy egy barátja.

Fotókról dolgozott, projektorral felvetítette a képet, majd megfestette. Több állapotában is láttam, egy év alatt készült el, de így, ebben a formájában csak a tanév végi műterem-kiállításon láttam. Nagy méretével, erős érzékiességével hat, miközben absztrakt, elvont kompozíciót épít fel a lebegő, szimbolikus elemek köré. Visszafogott színhasználatlaltal teremt egyensúlyt, a képi elemek jelentésbeli viszonyainak szabad felülírása és a trompe-l'oeil-ös látványvilága között, melyet geometrikus absztrakt formák törnek meg. Mindennek a közepén egy fekvő fiú. Sci-fi és szürrealizmus, absztrakt és trompe-l'oeil, pop és futurizmus. (Köbli Alexandra)



*Koczor Attila
Dolce Gusto
olaj, vászon
50x70 cm*

SZERKESZTŐI JEGYZET

A jelen olyan messze van. Még mindig az az érzés szorongat szerkesztés közben, hogy az élő iskola és a reflektáló, értelmező, segítő, felfedező tudomány csak színezi a lapunkat, de még nem foglalta el, nem vette birtokba. Noha ezen igyekszünk. Megpróbáljuk hát közvetlenebbül erősíteni ezeket a jelenbeli kapcsolatokat, szálakat, vetületeket, fogalmazási módokat. Idei első lapszámunk Látószög rovatában Gyurán Ágnes és Kozma Tamás írását olvashatják. Mindkét írás felkérésre készült, arra kértük a nyugalmazott debreceni professzort, oktatáskutatót és a felvidéki magyar tanító-nőt, hogy számoljanak be olvasóinknak elmúlt évekről, napi pedagógiai, iskolai, kutatói gondjaikról, szakmai élményeikről. Minden megkötés nélkül, a cseppről és a tengerről egyaránt, ahogy tetszik, kinek mire van gondolja. S terveink szerint ez így lesz a következő számokban is, párhuzamos krónika kezdődik, remélhetően adódik majd általuk a megszokottnál (és nem elégségesnél) közvetlenebb látásmód.

De kit kér fel a szerkesztő? Erre a fontos kérdésre nincs egyszerű válasz. A magyar pedagógia gazdagságát szeretnénk bizonyítani, s mivel bizonyítandó (és ma alighanem kevesen volnának azok, akiknek ez a gazdagság magától értetődő), épp emiatt nem könnyű vállalkozás, hiszen annak a közvetett beismerése, hogy a látogatás a tétel ellen szól. A szerzőkeresésének nincs kijelölt útja, esetlegességekre fogunk hagyatkozni, ha az olvasó magyarázatot vár, akkor már úgyis mindegy. Csak az első két felkérés indítékát jeleznénk. Kozma Tamást, a modern magyar oktatásszociológia vezető alakját kutatói közösségek köszöntötték tavaly, 75. születésnapján; Gyurán Ágnes pedig a *Tanárok éjszakája*

múzeumi program vendége volt a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeumban, s beszámolót is küldött a múzeum munkatársa közvetítésével (*Pósa-projekt. Új Pedagógiai Szemle*, 2014. 11–12. 105–106. o.), majd a Pósa- emlékévé zárórendezvényén, Monoron személyesen is találkoztunk, egymást felülmúló véletlenek sorozata volt ez, nehezen lehetett volna nem észrevennem a nagy rendező csendes noszogatását, hogy segít a választásban, csak hallgassak rá. (Szívesebben hallgatnék azonban olvasóink javaslataira.)

(Amúgy pedig leginkább mindenkit szeretnék szóra bírni.)

Másik új kezdeményezésünk az iskola önmagától való távolságát próbálná csökkenteni. A tanulás az élet legbensőbb összetevője. Az iskola azonban mintha néha el elveszítené ezt az eredendő meghatározottságát, s valami különös, élettől elidegenedett alakot ölt. Ez ellen próbálnánk valamit tenni a magunk eszközeivel. Az élettől dolgozó szakembereket hívjuk segítségül, alkotókat, akik az iskolai kereteken kívül vannak, akik látják, értik az iskola baját, s akik a tanulás eredeti természetének újrafelfedezéséhez adhatnának támogatást. Én legelőször is az írókra gondoltam, akik évezredek óta öröködnék az emberi történet becsülete és valódi természete fölött, de persze mennyire természetesen dolgoz az orvosnak, a tudósnak, a zenésznek, s akármelyikünknek, csak meg kellene szólalnunk valahogy, ehhez azonban az írók értenek a legjobban, ők a szószólóink. Segítségükkel megpróbáljuk az iskola és az élet azonos, közös, elváló, el nem választható dolgait újra és újra szétválogatni,

összerakni, rostálni, hogy iskola és élet a különbségükben meglegljék azonosságukat.

Hátsó borítókra kortárs íróktól, alkotóktól iskolát érintő idézeteket válogatunk, s próbáljuk szerzőiket faggatni.

Ezzel a számmal búcsúznak olvasószervezőinktől, Juhász Zsuzsától, aki nyugdíjba vonult, és nem segít már nekünk abban, amiben pedig nélkülözni fogjuk, hogy minden betű, minden mondat, minden írásjel a helyén legyen, amennyire lehet, s hogy hiba nélküli, szép lap kerüljön az olvasók elé. Zsuzsa már Mayer József főszerkesztő idején is a lapnál dolgozott, szerette a Szemlét, olykor erején felül is szíven viselte a lap minden gondját. Szeretettel búcsúznak tőle, az ő áldozatossága az az örökség, az a szellemiség, amelyet egy szakmai közösségnek készülő lap nem nélkülözhet. Köszönjük, kedves Juhász Zsuzsa.

2015. február 14.

Takács Géza

A *Tanulmányok* rovat közlési feltételeire és publikációs stílusára vonatkozó elvárásaink, illetve javaslataink megegyeznek a *Magyar Pedagógiáéval*, egyelőre saját honlapunkon még nem elérhetőek. Kérjük szerzőinket, keressék a magyarpedagogia.hu honlapon. A rovatban megjelent írásokat lektoráltatjuk, a lektorálás szempontjai a szerkesztőségtől kérhetőek, és hamarosan az új intézeti folyóiratportálon lesznek elérhetőek.

*Balogh Ede Farkas
cím nélkül
olaj, vászon
40x250 cm*



élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Nos hát, az én világra jövelemtkor a Nap az addig ismert legnagyobb gazdasági világválság jegyében állott, az Empire State Buildingtől az egykori Ferenc József-híd turulmadaráig a földkerekség valamennyi kimagasló pontjáról nyakra-főre ugráltak vízbe, szakadékba, kövezetre – ki hová tudott – az emberek; egy Hitler Adolf nevű pártvezér roppant barátságtalan arccal fordult felém *Mein Kampf* című művének lapjai közül, a numerus claususnak nevezett első magyar zsidótörvény konstellációm zenitjén állott, mielőtt helyét elfoglalta volna a többi. Valamennyi földi jel (az égiekről mit sem tudok) születésem fölöslegességéről, mi több: ésszerűtlenségéről tanúskodott. Ráadásul szüleim számára is csak nyűgnek érkeztem: éppen válni készülődtek. Egy olyan pár szeretkezésének dologisága vagyok, akik nem is szerették egymást; talán egy engedékeny éjszaka gyümölcse. Hipp-hopp, egyszerre csak itt voltam, a természet kegyelméből, mielőtt még bármelyikünk jobban is megfontolhatta volna. Egészséges gyermek voltam, kinőttek fogacskáim, elkezdtem gagyogni, értelmem nyiladozott: kezdtem belenőni szétburjánzó dologiságaimba. Közös fiacskája voltam apukámnak, anyukámnak,

akiknek egymáshoz semmi közük sem volt immár; növendéke egy magánintézetnek, ahová – míg valóperüket bonyolították – őrizetbe adtak; tanulója az iskolának, apró polgára az államnak. »Hiszek egy Istenben, hiszek egy Hazában, hiszek Magyarország feltámadásában« imádkoztam a tanórák kezdetekor. »Csonka-Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország« – olvastam a vérvő festékkel körvonalazott térkép feliratát a falon. »Navigare necesse est, vivere non est necesse« – bifláztam a latinórákon. »Sömá jiszroél, adonáj elohénu, ádonáj ehod« – tanultam a hittanórán. Mindenfelől bekerítettek, birtokba vették tudatomat: neveltek. Hol szerető szóval, hol szigorú intellekkel lassacskán megérleltek rá, hogy kiirtsanak. Sosem tiltakoztam, iparkodtam megtenni, ami tőlem telt: bágyadt jóakarattal ájultam bele jólneveltségi neurózisomba. Egy szerényen igyekvő, nem mindig kifogástalan előmeneteli tagja voltam az életem ellen szőtt hallgatag összeesküvésnek.

Elég; kár az eredetemet kutatnom: nincsen. Belecsöppentem egy folyamatba, amit a velem született csalóka időérzék folytán kezdetnek hittem.”

(Részlet Kertész Imre: *A kudarc* című regényéből)

