



UD SZ

UJ
Pédagógiai
Szemle

2015 / 5–6.

CSERES JUDIT CSERES TIBORRÓL

Esettanulmány eredményes iskolákról

A felsőoktatási mesterképzésről

Beszélgetés konfliktuskezelő iskolai programokról

Az iskolai topográfiai ismeretek kérdései

A Látható hangok program Ózdon

Moldvai és liverpooli beszámoló

PAPP MIHÁLY ISKOLAIGAZGATÓ ÉS

IMRE ANNA OKTATÁSKUTATÓ

KRÓNIKÁI

A képekről

Lapszámunk belső képsorozatát ezúttal a száz éve született magyar író, Cseres Tibor szülőfalujában, a Gyergyói-medencében található gyergyóremetei Fráter György Általános Iskolában készült felvételekből válogattuk (16., 28., 102., 118., 123., 126., 128. o. és B3).

A címlapon az író *Őseink földje, Erdély* című regénye 1990-es kiadása hátsó borítójának (Würtz Ádám grafikája) részlete látható.

Papp Mihály iskolaigazgató a Cseres-napokról és az iskoláról:

Minden közösség ragaszkodik nagy szülőiteihez, hiszen ők igazolják létük igazi értelmét, rátermettségüket és persze azt a megnyugtató tényt, hogy ők is „letettek valamit (valakit) az asztalra”. Gyergyóremetéről több jeles ember indult el, közülük alighanem a legismertebb Cseres Tibor író. 1915. április 1-jén született, szülei Portik Cseres Péter és György Anikó, mindketten remeteiek.

1995-ben, halála után két évvel állítottak az írónak emlékművet szülőfalujában, a róla elnevezett téren (a Cseres Tibor tér Gyergyóremete központi tere). Az emlékmű avatása igazi ünnepe volt a községnek, hiszen többek között olyan személyiségek voltak jelen, mint Kányádi Sándor, Lászlóffy Aladár, Fodor Sándor, Pomogáts Béla, Kántor Lajos, Tornai József, Ács Margit, Kötő József. Képviseletként magukat a romániai és magyarországi hivatalosságok is. Ugyanekkor alakult meg a nevét viselő *Cseres Tibor Közművelődési Egyesület*. Az Egyesület tervezi, hogy a közeljövőben a Cseres család segítségével *Cseres Tibor Emlékszobát* alakít ki.

Az író emlékének ápolása céljából minden év áprilisában *Cseres Tibor Kulturális Napokat* szervezünk az iskolában. A 2-3 napos rendezvény talán legjelesebb eseménye az immár 20 évre visszatekintő *Cseres Tibor szavalóverseny* a felső tagozatos, és az *Anyanyelvi vetélkedő* az alsó tagozatos diákok számára. A találkozón a remetei gyerekeken kívül részt vesznek a szomszédos településeknek és a testvériskoláknak a tanulói is.

Az idén április 10-én került sor a rendezvényre. Először a Cseres-emlékműhöz vittünk koszorút. A nap jelentős eseménye volt egykori diákjainak fellépése, akik verses, zenés műsorral köszöntötték a jelenlegi diákokat, pedagógusokat és minden érdeklődőt. A versmondó versenyen 37 diák vett részt. Könyvbemutatót is tartottunk, a *Magyarok az Istenszéke lábánál* című riportkötetet mutatták be hárman a szerzők közül.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

65. évfolyam
2015 / 5–6.

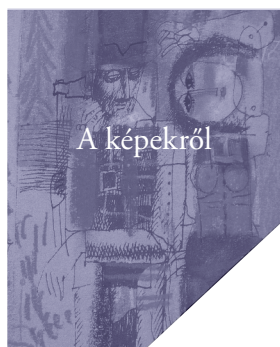


MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 CSERES JUDIT** pszichológussal, Cseres Tibor lányával édesapjáról, saját gyermek- és diákéveiről, munkájáról beszélgetett **TAKÁCS GÉZA** – Két **ILIA MIHÁLY**-levél melléklettel
- 11 PAPP MIHÁLY:** Iskola a végeken – Gyergyóremetei krónika
- 17 IMRE ANNA:** Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás

TANULMÁNYOK

- 29 FAZEKAS ÁGNES:** Eredményes iskolák – változó gyakorlatok (Esettanulmány)
- 50 POLÓNYI ISTVÁN:** Kik lesznek mesterek? – Adalékok a felsőoktatási mesterképzés értékeléséhez

MŰHELY

- 68** Az iskolai bántalmazásról, a KiVa-programról és az Iskolai Konfliktus Tudásközponttól – **FEHÉRPATAKY BALÁZZSAL**, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet pedagógiai fejlesztőjével **SIMONGÁTI ESZTER** beszélgetett
- 78 FÖLDES PETRA:** Életpálya-támogatás a középiskolában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 88 RIGÓCZKI CSABA:** Elvárt és elvárható topográfiai ismeretek

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 99 DR. ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA:** A Látható hangok program rövid bemutatása
- 103** „Útra kelünk, kirándulunk” – **BOLYKINÉ SZÜCS MÓNIKA** ózdi óvodapedagógust kérdezte a Látható hangok programról **BOZSIK VIOLA**

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutatató 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**

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
BOZSIK VIOLA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztők

DOBOS ZSUZSANNA | **GYIMESNÉ SZEKERES
ÁGNES** | **KONKOLY EDIT**

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES
E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Igazgató: Pálfi Erika

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

Telefon: 06 1 235 7200/213

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

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

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.
Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető
a szerkesztőség címén.

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

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,

2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

KITEKINTÉS

110 GHIURCA / GYURKA VALENTIN:
„Már-már feledésbe merülő csángó
táncaink” – Bemutakozás

114 POSPISCHILL PÉTER: Beatles
vagy Titanic? – Avagy mi lesz velem
a liverpooli egyetemen...

SZEMLE

119 Forray R. Katalin: Az idő fogságától
szabadon (Fehérvári Anikó)

124 Boros János: Időszerű etika – Esszék a
felelősségről; Boros János: Szenvedély
és szükségszerűség – Filozófiai vázla-
tok (Somogyvári Lajos)

ABSTRACTS

127

NAPLÓ

129 XXXII. OTDK, Tanulás- és taní-
tásmódszertani – tudástechnológiai
szekció, Sárospatak (Veszprémi Áttila)

137 FutureGen Business Piquiq (Sándor
Fruzsina)

139 MPT-konferencia az iskolaszervezet
átalakításáról

144 Szerkesztői jegyzet

**B4 Részlet CSERES TIBOR: *Őseink
földje, Erdély*** című regényéből

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA

tudományos kutató, a zenepedagógia
professzora | Budapest

BOLYKINÉ SZÜCS MÓNIKA

óvodapedagógus | Ózdi Sajóvárkonyi-Táblai
Összevont Óvoda

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest

CSERES JUDIT

pszichológus | Budapest

CSERES TIBOR (1915–1993)

író

FAZEKAS ÁGNES

tudományos segédmunkatárs
ELTE-PPK Felsőoktatás-menedzsment
Intézeti Központ

FEHÉRPATAKY BALÁZS

pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet | Budapest

FEHÉRVÁRI ANIKÓ PHD.

tudományos főmunkatárs, központvezető
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet | Budapest

DR. FÖLDES PETRA

tanár, mentálhigiénikus
egyetemi adjunktus | Eszterházy Károly
Főiskola | Neveléstudományi Tanszék | Eger

GHIURCA/GYURKA VALENTIN

művelődésszervező | tanár | Romániai Magyar
Pedagógusok Szövetsége | Külsőrekecsin

ILIA MIHÁLY

irodalomtörténész, irodalomkritikus,
szerkesztő | Szeged

IMRE ANNA PHD.

tudományos főmunkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet | Budapest

PAPP MIHÁLY

biológiateanár | igazgató | Fráter György
Általános Iskola | Gyergyóremete

DR. POLÓNYI ISTVÁN

egyetemi tanár | Debreceni Egyetem

POSPISCHILL PÉTER

marketing mesterszakos hallgató | Liverpool-i
Egyetem

RIGÓCZKI CSABA

földrajz-biológia szakos középiskolai tanár |
igazgató | Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai
Intézet

SÁNDOR FRUZZINA

diákállalkozási mentor | Alternatív
Közgazdasági Gimnázium | Budapest

SIMONGÁTI ESZTER

munkatárs | Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet | Budapest

SOMOGVÁRI LAJOS

középiskolai tanár | Tab | Rudnay Gyula
Szakképző Iskola
tanársegéd | Pannon Egyetem MFTK
Tanárképző Központ

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle |
Budapest

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle |
Budapest



Cseres Judit pszichológussal, Cseres Tibor lányával édesapjáról, saját gyermek- és diákéveiről, munkájáról beszélgetett Takács Géza

Két Ilia Mihály-levél melléklettel

LÁTÓSZÖG

– *A lap hátsó oldalán megjelenő idézetben egy lány a harmincas évek végén egy konstancai középiskola diákjaként egy örmény fiú bátorítására magyarul kezd énekelni a románul zajló misén. Katarzist él át, kétszeresen is, a fiú kiváltotta első női érzelmei új élményét, s szorongása feloldódását, hogy vállalja, vállalhatja önmagát, nyelvét, kultúráját. Ez a lány akár az ön édesanyja is lehetne. Mennyire volt mintája ennek a női alaknak az ön édesanyja, hiszen a Nóra keresztneve is egyezik?*

– Az *Őseink kertje, Erdély* – melyből az idézet való – minden lényeges szereplője valóságos személy, a saját nevéen vesz részt a cselekményben. Stürmer Nóra az édesanyám, akinek már a neve is komoly zavarokat okozott az akkori, ottani identitás-kalamajkában. Ez rögtön a regény egyik lényeges szálát, a kisebbségi lét történelmi fordulatait, helyzeteit érinti. Egy mozzanatot említek, a regény-időn túli, a repatriálást követő eseményt. Édesapám –

mint több ízben írt róla – katonáskodott a 2. világháborúban, s közben végezte tanulmányait a Kolozsvári Egyetem közgazdasági karán. De minthogy minden előadásra részt venni nem tudott, az évfolyamtársak látták el az előadások jegyzeteivel. A többiek egyre ritkábban teljesítették a feladatot, de Stürmer kisasszony megbízhatóan;

esze és szorgalma is volt, jegyzetei aranyat értek. Ő maradt végül a tanuló pár, s aztán valóságos pár. A biztonság kedvéért három ízben kötöttek házasságot, volt távhá-

zasság, aztán együtt az anyakönyvvezető előtt, majd végül a Felső-Krisztinavárosi plébánián, Isten előtt. Édesanyám az 50-es évek harmadáig még takarítói álláshoz sem juthatott („Ezzel a névvel?!”¹ – Így szólt az elutasítás.) A fiatal pár ezért szűkösnél is szegényebben tengődött. Két- és tízéves korom között nagyszüleimmel éltem. Nagyapám, Stürmer János nehezen viselte leánya családneve miatti nehézségeit, senki nem volt tekintettel az azonos nevű

a valóságban és a regényben is domináns személy a nagymamám

¹ A Der Stürmer (magyarul: rohamozó) német nemzetiszocialista hetilap, 1923 és 1945 között jelent meg.

felmenőknek a magyar küldiplomáciában elért eredményeire, vagy a Széchenyi által szorgalmazott Vaskapu-tervekben való részvételre. Beadta tehát névváltoztatási kérelmét, édesanyja, Ülkey Erzsébet vezetéknevét felveendő. A nevet az y híján megkapták, megkapták. A valóságban és a regényben is domináns személy a nagymám, Márton Pihe Gizella. Az ő döntése következtében vállalta a Stürmer házaspár, hogy a szegénységben, hányattatásban mindenáron tanulnia kell a lányuknak, ezt látták egyetlen kiútnak, és ebben nyilvánvalóan igazuk is volt. Nekik köszönhetem, hogy tudok falusi udvarban gazdálkodni, petróleumlámpa mellett is olvasni, de olvasni rendületlen, s attól sem jövök zavarba, ha csak egy lavór hideg víz van az alapos napi tisztálkodásra.

– *Vannak-e emlékei a regény tervéről, születéséről, beszélgettek-e a regényről, a családi múltról édesapjával?*

– Igen, hogye. Nagy beszélgetések voltak, főként Szentgyörgypusztán, édesapám az ebéd utáni nyugalomban fel is olvasta nekünk az aznapi termést, és igényt tartott a véleményünkre (ebben a többes számban később már a férjem is benne volt, s majd fiunk, Zsombor). Ez volt az általános gyakorlat, az *Őseink kertjével* is így történt, de ez már a regény története. Az életük története azonban folyamatos emlékezés, latolgatás tárgya volt. Tízéves koromig nagyszüleimtől, azután édesanyámtól kaptam az emléktöredékeket naponta, meg-megújuló, feltörő keserűséggel, nagyritkán vidámsággal. Fel akarták dolgozni – mondom ma már, s ez egyiküknek sem sikerült. Édesapám is megkapta a maga emlékhalmaz-adagját, s lévén bámulatos a pszichológiai műveltsége, terápiába fogta mamámat. Rávette, hogy rendszerezze a megmaradt dokumentumokat, vegye elő

régi naplóit, és mindezt egészítse ki emlékeivel, amiket ellenőrizzen könyvtárakban, levéltárakban. Édesanyám megtanult kutatóként dolgozni, s olyan „anyagot” állított elő, amiből édesapám megírta a regényt, olykor szó szerint felhasználva a kapott szöveget.

– *Mit gondol erről a lányalacról, akinek a fiatalkora a két világháború közötti Erdélyben, Romániában telt, állandó költözések, félelmek, küszködések között, ellenséges világban, többnyire, kényszerűen, román környezetben, így hát a román neki egyszerre jelentette a romanizáló, erőszakos államot, intézményeket, iskolákat, s a megértő barátokat, szomszédokat, osztálytársakat is?*

– Én az eredményt ismertem, az önmagával könyörtelenül és – számomra indokolatlanul – szigorú morális embert, aki anyaként is hasonlót kívánt tőlem, de édesapám időnként közbelépett és engedményeket kaptam (például nyolcadikosként mentettek fel a magasszárú cipő viselésének kötelezettsége alól). Inkább tudtam, mint éreztem, hogy abban a következtelenül sokszínű és ellentmondásos életben csak így lehetett talpon maradni és magát elfogadtatni. Nagymamám Dobrudzsában is kitűzte a magyar zászlót, de lányát olykor szükségből, olykor megfontolásból gyakran román iskolába íratta. Mamám barátságai kényszerűen tűnények voltak, érettségiig csupa ismerkedés és elszakadás, búcsú szegélyezte növekedése, serdülése, felnőtté válása útját. Magányos gyerek lehetett, de ő eseménydús gyermekkorra emlékezett. Felnőtt korában igyekezett kárpótolni magát ezért, minden barátnőjéhez holtig tartó szeretet fűzte, úgy éreztem, a gyerekkori megszakadt barátságokat igyekszik így folytatni. Az iskolákban megszokta az indokolatlan büntetéseket és a ritka „kivételezéseket”, ezek tőle függetlenek voltak,

a nevének szoltak a szász tanítónő részéről, meg az egyetlen hibásan ejtett román szóért kapott pofonok a másik tanítónőtől. Amikor végre munkahelyen dolgozott, szóvá tette, de természetesnek tekintette az intrikákat, igazságtalanságokat, őt eleinte szaktudása és kitartása mellett sokféle nyelvtudása óvta meg az ilyenektől, s csak sokkal később édesapám tekintélye. Nagyon szép volt, még 90 évesen, betegen is. Anyjától, nagyanyjától tanulta az elegáns öltözködés fortélyait, ezek igazán fortélyok voltak – régeből újat, saját kezűleg megoldások –, az 50-es években IKKA-csomagból vett ruhákat varázsolt elegáns holmivá Sári néni, a pótolhatatlan varrónő.

Cseres Tibor voltaképpen a Hideg napoktól, a Vérbosszú Bácskában, a Vízaknai csatákon keresztül Az Őseink földje, Erdélyig az önismeret tanúságtételeit írja, másfél száz év magyar-zsidó-serb-román-osztrák-török krónikáját, dokumentaristaként, s egyúttal lelki történetek, családi sorsok elemzőjeként. Vagyis igazi tanítói, néptanítói szerepben, hiszen a nagy elbeszélések az írókra maradtak. A szocialista rendszer tűrte ezt a programot, de nem fogadta el, nem tanult belőle. Őn ennek az írói műhelynek a közepén élve vált felnőtté. Mit gondol a magyar önismeretről?

A vége felé már valamelyest elfogadták, Németh Miklós és Horn Gyula (külügyminiszterként) munkatársaik kezébe adták édesapám vonatkozó írásait.

Hogy édesapám szándékai között hol és milyen mértékben szerepelt a tanítás, erről nem esett szó, nyomtatásban is megjelent beszélgetésekben közvetetten persze előkerül. Nem emlékszem, hogy ezekben

olvasható lenne, de neheztelt azokra az írótársakra, még a nagy elődökre is, akik csak romantikus hősi múltat rajzoltak a magyarság történelemkönyvébe. Műveiben elhelyezett olyan – akár tanító jellegűnek is tekinthető – forrásértékű szövegrészeket, amelyek a történeti kutatások közleményeiben még nem jelentek meg, de amelyeket az események megértéséhez, követéséhez szükségesnek ítélt. Úgy vélte, ha a kutatások már feldolgozták például a 2.

nagymamám
Dobrudszásban is kitézte a
magyar zászlót, de lányát
olykor szükségből, olykor
megfontolásból gyakran
román iskolába íratta

világháború vonatkozó dokumentumait, ezek a szövegrészek „meghúzzhatók”, akár el is hagyhatók.

Ami az én magyar önismeretemet illeti, az egy kis faluban, Leányváron edződött, a ki-betelepítés, lakosságcsere már éppen lezajlott, svábok, tótok és cigányok éltek együtt őslakos és frissen betelepített magyarokkal, azt nem mondanám, hogy békességben, mert a férfiak többsége bányász volt a közeli Dorogon, a folyamatos és olykor lecsapó életveszély magas szinten tartotta a feszültséget, de ez nem etnikai eredetű volt. Az első iskolás évemet öszszevonott osztályban töltöttem, legalább annyit tanultam a harmadikos anyagból, mint az elsősből, kifejezetten élveztem. Harmadikban gyűlt meg a bajom az új tanító nénivel, aki kiszúrta, hogy én vagyok az egyetlen értelmiségi származású, tehát osztályidegen. Rajtam mutatta be, hogyan kell „ezekkel” elbánni. Szövetkezett a plébános mamájával, aki szerint egy nőnek a fakanál mellett a helye, és az iskolaudvaron elretentő példaként elégették a naplót. Évtizedekkel később álltak össze az emlékmorzsák képekké, említeném a két, számomra legfontosabbat. Osztálytársam, Jesztrebinác Mari édesapja a téesz agronómusa volt, néha kislányát a hegyes-völgyes

vidékre alkalmas lovaskocsiba ültette és vitte magával. Egyszer én is velük mentem, és Csolnokon időztünk valamennyit. Meglepődtem, milyen érdekes kérdéseket tettek fel az ott dolgozó bácsik, akik egyáltalán nem paraszt-külsőjűek voltak, s amiket mondtak, inkább hasonlítottak édesapám mondataira, mint a falubéliekére. Hazatérve persze elmeséltem a történeteket, el is kellett, hiszen jócskán elkéstem. Nagymamám kétségbeesése őszinte volt, de mégis furcsállottam, hogy nem fenyegetőzött

veréssel (amit különben sosem váltott be), sőt, szavamát sem vette, hogy soha többé nem megyek oda. Évtizedekkel később derült – derülhetett – ki, hogy tsz-üzemágnak álcázott

internálótáborban jártam. Másik osztálytársammal, Kőnig Gyöngyivel tanítás után néha náluk játszottunk, ők az iskolához közelebb laktak. Gyöngyit is a nagyszülei nevelték, Kőnig néni néha elküldött bennünket hazulról, hogy szedjünk csalánt a nyulaknak, majd ő is elment a szomszédokba. Ilyenkor mindig hosszú fekete kabátba öltözött és hosszú hajú férfiak érkeztek Kőnig bácsihoz, addig nem mehettünk vissza, amíg ők ott voltak. Ugyancsak sok évvel később, egy véletlen találkozás alkalmával avatott be Gyöngyi a rejtély előzményébe: szülei koncentrációs táborban pusztultak el.

Nagymamámmal viszont minden áldott este olvastunk, így harmadik koromban már Móra, Mikszáth kötetei és a Móricz-idillek voltak kedvenc olvasmányaim. Nagypapámmal pedig jártuk a Pilit, lestük a vadakat és kosárszám hordtuk haza a gombát, az őzláb, a vargánya és a friss pöfeteg voltak a kedvenceim. Az erdő illata, a bányászváros bűze, a mindenki által megült ünnepek és

az iskolaudvaron elrettentő példaként elégették a naplót

gyerektársaimmal együtt szemérmes büszkeséggel tekintettünk a saját és a másik nemzeti többleteire

a szombat esti – olykor végzetes – kocsmái verekedések, ezek mind-mind építőkövei az én-tudatnak, a hasonulás és az elkülönböztetés indítékai. Ha úgy tetszik, mindez egyúttal magyarságtudatom történetének első, nagyon szerencsés alakuló fejezete, amelyben gyerektársaimmal együtt szemérmes büszkeséggel tekintettünk a saját és a másik nemzeti többleteire. Csak később, gimnazista koromban tört fel bennem a nemzeti érzület közvetlen módon, amikor tilos volt március 15-én kokárdát

kitűzni. Ellenállóvá váltam, piros kabátkát, fehér blúzt és zöld szoknyát viseltem ezen a napon, nem emlékszem, hogy szüleim kifogásolták volna.

– *Hogyan hatott ez az erős apai program az Ön iskolai éveire, pályaválasztására?*

– Közvetetten. Abban a szerencsében volt részem, hogy a nevelkedésemben meghatározó személyek mindenkor a megfelelő könyveket adták a kezembe. Írónak, irodalmárnak nem készültem. Már említettem édesapám bámulatos pszichológiai felkészültségét, könyvtárát. Ez volt az egyik, végül is befutó irány. A gimnáziumi években még fej-fej mellett haladt a kertészettel, tehát kertészmérnök vagy

pszichológus szerettem volna lenni. A harmadik gimnáziumi évet követő nyár Szigligeten, az volt a döntő. Az Alkotóházban nyaraltunk, és ott ismerkedtünk meg Lénárd Ferencsel és pedagógi-

ai-pszichológiai ideáival. Édesapám nagy érdeklődéssel faggatta Lénárdot, majd napokig vissza-visszatérő beszélgetés zajlott közöttük, ebben nem sok lapot osztottak nekem, de két következtetésre eljutottam. Eldől a pályaválasztásom, de a másik

legalább ilyen megrendítő volt: kibomlott előttem szüleim nevelési felfogása, munkamegosztása – amit mindaddig észre sem vettem! Pályám egyik főnyereménye következett ezután: még egyetemi hallgatóként valódi műhelybe cseppen-tem, körülöttem mindenki alkotott valamit, létrejött az iskolakíséret, a problémamegoldó gondolkodás alkalmazása a tanítási óra keretei között.

– *Nekem úgy tűnik, hogy édesapja, aki a legfájdalmasabb, a legnehezebben elbeszélhető múltakról írt, a történelmet faggatva, mintha hagyományozta volna Önre a feladatot, hogy Ön pedig a legfájdalmasabb jelenel, a jelen legkínzóbb titkával foglalkozzék, a csecsemőgyilkos anyákkal?*

– Erre a lehetséges, elvont összefüggésre – a hagyományozásra – így még nem gondoltam, pedig lehet benne valami. Édesapámnak a *Hideg napokat* követő támadásokra adott egyik válasza: egyszer ezt is meg kellett írja valaki... Ez érvényes nálam is, bár engem nem értek támadások, csak borzadva szemléltek a témaválasztás okát fürkésze. Az pedig tisztán szakmai volt, elem került egy kérdés, amire más nem keresett választ (azóta sem). És talán ez a másik „hagyatéék”: ha borzasztónak tűnik is a jelenség, de egyúttal fontosnak is, neki kell vágni, meg kell próbálni megvizsgálni, megismerni és leírni a természetét, csak így tehetünk ellene, magunkért valamit.

– *Hogy vezetett ide az útja a nevelépszichológiától?*

Ez maga is a nevelépszichológia része, terméke. Kutatásom 15 év során minden meghalni hagyott újszülött esetére kiterjedt (tehát nem mintával, hanem a teljes

populáció adataival dolgoztam). Az anya helyzete érdekelt, s ebben alapvetően a női szocializáció olykor középkori, olykor ordítóan hiányos voltára bukkantam.

Ez – értelemszerűen – a nevelés minden szereplőjének a feladata lenne, ha tudnának mit kezdeni a feladattal. Az általam vizsgált esetekben nem tudtak. A családban „ilyesmiről nem szokás beszélni” (mármint a nemiség kérdéseiről), az

iskolában vázlatosan ismertették a nemi szervek működését szexuális felvilágosítás címen. Sovány táp ez a nővé váláshoz, a természetes kíváncsiság, szükséglet máshonnan kapja ismereteit, olykor tragikomikus formában (13 éves kislány a fútól kap „esemény utáni” tablettát, ez egyszer elmarad, a következő alkalommal kettőt vesz be). A tömegkommunikáció sokat ad és egyúttal torzít is. A saját test és működése ismeretéig, kompetens használatáig (és ezt nem csak a nemiségre látom érvényesnek) ők nem jutottak el. A motívumok, érzelmek összhangban fejlődéséről nem is ejtettem szót, pedig sokat érdemelne.

– *Hogyan lehetne jobban védeni az újszülötteket, a gyermekeket, az óvodásokat, az iskolásokat, a lányokat és a fiúkat, a szerelmet, a nyelvünket és közösségeinket?*

– Kérdésére legalább nevelésmódszertani, tanterveméleti, pedagógusképzési irányokból lenne szükséges válaszolnom, ez itt most túl sok lenne. Maradva az újszülött-ügynél: egy kutatónak nem lehet nagyobb jutalma, mint eredményeit, ajánlásait megvalósulva látni. Nos, az éppen most 20 esztendeje hatékonyan működő *Bölcső Alapítvány*, Budavári Zita jóvoltából, számomra ezt a jutalmat jelenti.

Két Ilia Mihály-levél Cseres Tibor egykori erdélyi útjáról

Cseres Judittal beszélgetve szóba kerültek édesapja erdélyi útjai, ő aztán továbbkérdezett Zelei Miklós írón, újságírón keresztül a mindent tudó, mert hihetetlen emlékeztető irodalmártól, Ilia Mihálytól, aki két levélben válaszolt.²

Kedves Miklós Barátom, ha jól emlékszem, 1965-ben voltam Cseressel Romániában, írószövetségi út volt. Cseres ragaszkodott hozzá, hogy vigyenek el bennünket Klézsére, mert Petrás Incze Jánosról, ill. a klézseiek egy pesti szerepléséről akart írni. Nem sokkal érkezésünk előtt helyezték el onnét Ilie Farczády nevű papot, aki a neve után ítélve magyar származású volt, az új pap román volt. Cseres az anyakönyveket kívánta megnézni, melyeket Petrás állított ki, a pap szerint románul. Persze, pillanatok alatt kiderült, hogy latinul vannak az anyakönyvek kiállítva, nem románul, ez a 19. században természetes is volt. A pap semmit nem tudott Petrásról, még a nevét sem. A tolmács András V. János volt, a hivatalos kísérő. Kicsit sétáltunk a klézsei utcán, éppen egy iskolás csoportot kísért egy tanítónő, aki igyekezett a gyerekeket minél messzebb terelni tőlünk, román és magyar vegyes nyelven. Megállítottunk egy tehenes szekeret, amit egy kamasz fiú vezetett. Cseres megkérdezte, hogy tudja-e, hol van Magyarország, a fiú azt válaszolta magyarul: a hegyen túl. Rendőr is előkerült, megnézte az autót, ami vitt bennünket, de annak olyan bukaresti rendszáma volt, ami állítólag a pártszerveket jelölte (a sofőrünk szerint), így aztán békén hagyott a rendőr bennünket. Cseres ezt a kirándulást megírta egy elbeszélésben, de ott a felesége volt a kísérője, nem én. Elmentünk még Constancára is, ahol Cseres felesége élt valamikor, mert a szülei ott dolgoztak.

Minden jót kíván, és baráti üdvözlését küldi: *Ilia Mihály*

Kedves Miklós, természetesen Farczády Illésről van szó, akit romános alakban Ilie Farczádynak emlegettek ott, sőt írásban is így volt a neve. Érdekes, hogy Szabó Dezső: *Elsodort falu c. regényében* is Farczády a lelkész, igaz, ott ref. lelkésztől van szó. Cseres különben akkor a Magyar Írószöv. alelnöke volt, így aztán elég magas protokoll fogadta (én is mentem az árnyékában). Pl. ekkor fogadta Zaharia Stancu, aki a hivatalos listán a legnagyobb élő írónak számított Romániában. Cseres elmondta neki, a Descult (Mezítláb) c. Stancu-regényt Cseres felesége kezdte fordítani magyarra, de már volt akkor magyar változat, és nem csinálta meg. Nem tudtam, hogy Tibor felesége tudott románul. A Capsa nevű nagy múltú irodalmi kávéházban volt a fogadás, később derült ki, hogy ez a kávéház volt legjobban beszerelve lehallgató készülékekkel. Cseres akkor elmondta nekem, hogy van egy novellája, mely egy afrikai törzsi háborúról szól, ahol a folyó a határ, és egy falut vág ketté a folyó-határ, lemennek az asszonyok a partra és át-énekelnek mosás közben, így értesítik a szétszakadt rokonságot a történetekről. Erre a határőrök is rájönnek, és lődözik le az éneklőket. Ennek ellenére mindig akadt valaki, aki énekelt. Cseres elmondta, hogy ezt a történetet Kárpátjáról írta, de afrikai környezetbe helyezte, mert nem hitte a kárpátjai változat megjelentetését.³

Baráti üdvözléssel: *Ilia Mihály*

² A leveleket a szerzőjük és a címzett hozzájárulásával közöljük. (T. G.)

³ Az idézett elbeszélés címe – amint az egy újabb levélváltásból kiderült – *Siratóének*. Megjelent a *Siratóének* című kötetben (Magvető – Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1975.) Az elbeszélésben említett kárpátjai helyzetről írt a kilencvenes években dokumentumregényt a levelek címzettje, Zelei Miklós *A kettézárt falu* címmel (ISTER, Budapest, 2000.) A Cseres-kötetben található a csángóknál tett látogatás élményéhez kapcsolódó novella is: *Zöld Péter levelei a pápához* címmel. (T. G.)

PAPP MIHÁLY

Iskola a végeken – Gyergyóremetei krónika

Iskolánk nem a „világ végén” van, hanem a Kárpát-medence magyar nyelvterületének legkeletibb peremén. A magyar lét, tudat és kultúra őrzőinek egyike a Székelyföldön. A gyergyóremetei Fráter György Általános Iskola hagyományos feladatai mellett ezt az önazonosság-őrző szerepet is betölti.

Gyergyóremete nagyközség, a maga 6150 lakosával Hargita megye, vagy talán az egész Székelyföld legnagyobb községe, iskolánk a megye legnagyobb falusi iskolája. A település a Gyergyói-medencében található, a Ma-

ros partján, a fenyvesek tövében: „*A Maros menti fenyves erdők aljában*”. Körülöttünk 1500-1800 méter magas hegyek örködnek, ha ezek a hegycsúcsok mesélni tudnának, sok történelemkönyv örök bukásra lenne ítéelve.

A település az elmúlt időszakban infrastrukturálisan jelentősen fejlődött, mégis az előregedés, a lélekszám-csökkenés fenyegeti. 25 év alatt, az 1989-es változások óta, a kitelepülések, a gyermekvállalási kedv csökkenése miatt nagyjából ezer lakossal lettünk kevesebben. Nagy érvágás ez a falunak. Az okokat keresve nagyjából ugyanarra jutunk, mint a többi település esetében; a munkahely hiánya, a gyenge kereseti lehetőségek, a megélhetési gondok. Egyes esetekben a kisebbségi létnek is szerepe lehet. Örvendetes dolog, hogy az itt élők

az utóbbi időkben az elvándorlás helyett a külföldön vagy az ország más vidékén való munkavállalást választják, mert ebben az esetben a család itthon marad. A lakosság száz százalékban magyar nemzetiségű.

Iskolámról is sok mindent szeretnék elmondani, hiszen itt kezdtem oktatói pályámat 1980-ban, biológia szakos tanár-

ként, más tanügyi intézményben még átmenetileg sem tanítottam. A bánási szórványból, Lugosról kerültem a székelyföldi nagyközségbe, az akkori szokásos közpon-

tosított leosztások számomra szerencsésen alakultak, mert én választhattam, így elkerültem a Kárpátokon kívüli településeket. Ragaszkodásomat az iskolához az is erősíti, hogy 1989 decemberétől mostanáig, immár több mint 25. éve vagyok az iskola igazgatója. A 35 éves pedagógiai munka nem fárasztott el, hiszen amióta az eszemet tudom, mindig pedagógus vagy színész szerettem volna lenni. Az egyik pálya a hivatásommá vált, a másikat csak amatőr-ként műveltem. Remélem, ha a „fennvaló” is egyetért, pár év múlva ebből az iskolából vonulok nyugállományba.

Az iskola élete folyamatosan változott, több, még aktív kollégámmal együtt éltük át az 1980-as évek nyomasztó időszakát, de akkor sem adtuk fel, iskolánk végig egy nyelvű, magyar tanintézményként

a magyar lét, tudat
és kultúra őrzőinek egyike
a Székelyföldön

működött. Voltak nehéz időszakaink, de igazán elkéseredni nem láttam kollégáimat, makacs fajta a miénk.

Az intézmény rövid ideig középiskola volt, óvodától érettségig tanulhattak itt a gyerekek, majd nyolcosztályos általános iskola lettünk. A településen több évtizeden át két iskola működött, a központi, ma Fráter György iskola, és a község nyugati részén, Csutakfalván, a Balás Jenő Általános Iskola (Balás Jenő mérnök, a bauxitbányák magyarországi szakértője, remetei származású). 2010-ben a gyermeklétszám csökkenése miatt a két intézményt összevonták. Továbbra is létezik tehát a csutakfalvi iskola, most már mint alegység.

Eljutottunk egy fájó pontig, és pedig a folyamatos gyermeklétszám-csökkenésig. 1989-ben 1500 tanulónk volt a remetei iskolákban, csak a központi iskolát 1150 tanulóval vettem át elődömtől. Jelen pillanatban 713 diákot oktatunk, 36 osztályban, eléggé szétszórtan, 12 épületben.

Iskolánkban 53 pedagógus dolgozik, munkájukat a 21 fős kiegészítő személyzet segíti.

Az 1989-es változások új lehetőségeket teremtettek, kinyílt előttünk az eddig lezárt világ, testvériskolai kapcsolatok alakultak, elsősorban anyaországi, de más magyarlakta vidékek iskoláival is. Utaztunk, vendégdíjakokat fogadtunk, örvendtünk egymásnak. Az első euforikus időszak múltával a kapcsolatok száma is csökkent, de azért ma is több iskolával őrizzük a jó viszonyt, az idén júniusban Biatorbágyon voltunk egy csoport gyerekekkel. Román tannyelvű iskolákkal nehezebb a kapcsolatfelvétel, mivel gyermekeink nem a legjobban beszélnek a román nyelvet.

Természetesen biztatjuk diákjainkat, az állam nyelvének elsajátítása nagyon fontos. De nem mindig vagyunk sikeresek.

FÉNYEK ÉS ÁRNYAK

1989-ben 1500 tanulónk volt a remetei iskolákban (...) jelen pillanatban 713 diákot oktatunk

A diákjaink szinte mindannyian továbbtanulnak, és ritka kivételtől eltekintve, középfokon magyarul tanulnak tovább. A felsőfokú intézményekben tanuló volt diákjainkról egy ideig névsort vezettem, később olyan összetett lett

ez a folyamat, olyan sokan tanultak tovább anyaországi és hazai felsőfokú iskolákban, hogy nem tudtuk követni őket. Minden szakmában jelen vannak volt diákjaink, vannak köztük színészek, orvosok, pedagógusok, írók-újságírók, mérnökök, zenészek és még sorolhatnám. Ők a fényeink. Büszkéek vagyunk rájuk.

Van árnyoldal is: sajnos kevesen térnek vissza, vagy, ha visszatérnek is, csak rövid időre. Ez elszomorító, valamit ezzel kezdenünk kell.

Az elmúlt években önkormányzati és állami segítséggel jelentősen javult iskolánk infrastruktúrája és taneszköz-készlete. Új iskolaszárny, óvodaközpont épült. A körülmények adottak, csak legyen, aki használja őket. Az idén újabb fejlesztéseket irányzott elő az önkormányzat.

EREDMÉNYEINK

Vidámabb vizekre evezve, élénk diákélet zajlik a remetei iskolában. Sok területen érünk el sikereket, szemlézzünk egy kicsit.

Kultúra

Cseres Tibor Kulturális Napok: 20 éve, 1995-től szervezi az iskola.¹ Kóruséneklés: több, mint két évtizede ér el sikereket iskolakórusunk. Rendszeres résztvevői voltunk és vagyunk a Bárdos Lajos, Palló Imre, Domokos Pál Péter névvel fémjelzett fesztiválok, találkozók, Énekelték gyermekeink az elmúlt években Budapesten a Liszt Ferenc Zeneakadémián, Szegeden, Ópusztaszeren, Székesfehérváron, Marosvásárhelyen, Sepsiszentgyörgyön, Dombóváron, Temerinben és sok más helyszínen. Többször képviseltük Hargita megyét az országos versenyeken. Az idén IV. alkalommal szervezzük meg a Gyergyó mendencei gyermek és ifjúsági színjátszó találkozót. Részt vesz rajta alsó tagozatos diákoktól az érettségire készülőig mindenki, aki szereti a színjátszást. Az idén kilenc csoport lépett a színpadra.

A hagyományörzés, hagyományos mesterségek megőrzése kézműves foglalkozások, táborok, rendezvények szervezése, illetve az ezeken való részvétel keretében történik. Az idén is készülünk kézműves táborra.

Sport

A sportolás iskolánk mozgatórugója. Kézilabdásaink rendszeres résztvevői a körzeti, megyei és országos találkozók. Több ízben képviseltük megyénket sikerrel az országos versenyeken. Labdarúgóink is igyekeznek, a sok fényes serleg, kupa már nem fér a polcokon.

A turizmus népszerűsége érthető, hiszen a Kárpátok tövében helyezkedik el a település. Rendszeresen szervezünk túrákat, kirándulásokat, nem ritkán a legmagasabb hegyeinkre. Külföldi, olaszországi, franciaországi, magyarországi kirándulásaink is rendszeressé váltak.

Tanulmányi munka

Természetesen ez az alap. A tantárgyi versenyek rendszeresek, legjobb diákjaink tudományos találkozókra való részvétele már megszokott, eredményeinknek örvendünk.

A bukások átlagosan 1-2 % között vannak. Tanulmányi eredményeink az általános iskolák körében átlagosnak mondhatók.

A tanulóink továbbtanulása szinte 100%-os, elsősorban a környéki települések középiskoláiban.

Következtetésként, a viszonylag hosszú pedagógusi munkám tapasztalataira alapozva azt mondhatnám, hogy nagy vonalban ugyanolyan oktató-nevelői munka folyik intézményünkben, mint más, hasonló iskolában, akár Magyarországon vagy a környező országokban. A mi gyermekeink is lassan számítógép- és internetfüggők lesznek, keveset olvasnak, de talán kicsit többet mozognak, mint urbánus társaik. Természetesen sajátosságaink is vannak, elsősorban, hogy kisebbségiek vagyunk egyesek szerint, de mi nem akarjuk így érezni. Sokszor ez nem is olyan egyszerű, de ez minket különösebben nem zavar, hiszen mi Cseres Tiborral együtt mondjuk és tudjuk, hogy a mi „őseink földje Erdély”.

¹ Ennek részletei a belső borítón olvashatók. (A szerk.)

MÉG NÉHÁNY KÉRDÉS ÉS VÁLASZ²

– Hosszú igazgatói évei alatt nyilván voltak nehéz döntései, fel tudna-e idézni ezekből egyet-kettőt? Akár a távolabbi múltból, akár a közelmúltból vagy éppen ebből a tanévből.

– Nem emlékszem különösen nehéz döntésekre, talán 2-3 évvel ezelőtt volt olyan helyzet, amikor komolyan gondoltam arra, hogy abbahagyom az igazgatói munkát és visszatérek a katedrára, mert nagyon szeretek tanítani és a tantárgyamat is szeretem. Olyan politikai szelek fújtak, amelyek nagyon megnehezítették a valódi szakmai munkát. A mai napig nem szünt meg teljesen ez az áldatlan helyzet. A törleszkedés és az elvtelen alkalmazkodás nem az én világom, a politikát pedig nem szeretem.

– Magyarországon újra bevezették a tanfelügyeletet. Romániában hogy zajlik az iskolák ellenőrzése? A magyar iskolába magyar tanfelügyelő jön?

– Romániában nagyon régen van tanfelügyelet, és átmenetileg sem szünetelt, mint Magyarországon. Ellenőrzik az iskolák munkáját. A tanfelügyelőségeken kívül működik pár éve a minőségfelmérő bizottság is. Ők minősítik az iskolákat és adnak működési engedélyt (akkreditációt). A magyar iskolákban, kevés kivételtől eltekintve, magyar vagy legalábbis magyarul beszélő tanfelügyelő végzi az ellenőrzést vagy a szaktanácsadást.

– Magyarországon bevezettek egy új tanári életpálya-modellt, gyakornok, tanár 1,

tanár 2, mestertanár, kutatótanár fokozatokkal. Mindegyik lépéshez vizsgák, komoly dokumentáció és magasabb fizetés tartozik. Romániában hogy van ez? A magyar tanárnak is románul kell vizsgáznia?

– A román modell sokkal régebbi. Romániában is van gyakornok, egy év után vizsgára jelentkezhet és megszerezheti a végleges tanári/tanítói státuszt. Ezzel akár nyugdíjazásig is dolgozhat a tanügyben. Ha három vizsgája sikertelen, akkor csak helyettes tanárként dolgozhat tovább. Sikeres vizsga esetén jelentkezhet II. tanári fokozatra, ha eltelt minimum 4 év; ez is vizsgával jár, a jelentkező által megjelölt egyetemen, a saját szakterületén. Ha II. fokozatot kapott, újabb 4 év után jelentkezhet I. tanári fokozatra. Ez

már egy 3 éves folyamat, szakdolgozattal, védéssel, tanórák értékelésével egy kijelölt bizottság által. A bizottság elnöke mindig egy egyetemen/főiskolán oktató tanár. Minden

előremenetel fizetésemeléssel jár. A magyar pedagógus választhat, hogy magyarul vagy románul vizsgázik. Van eset, hogy magyar anyanyelvű pedagógus románul végezte az egyetemet és románul szeretne vizsgáznia, de ez ma már ritka eset.

– A gyerekek a románt idegen nyelvként tanulják, önálló nyelvórákon? Hány órában? Hányadiktól?

– A magyar gyerekek sajnos nem idegen nyelvként tanulják a románt, hanem az alsó tagozaton egy kicsit talán könnyítetten, de anyanyelvként, a felső tagozaton már ugyanúgy, mint a román gyerekek.

nem emlékszem különösen nehéz döntésekre

² Papp Mihály rövid beszámolóját néhány szerkesztői kérdésre adott válaszával egészítettük ki. (A szerk.)

Ez nehezíti a nyelv megtanulását. Régen kérjük ennek a helyzetnek a megváltoztatását, de eddig sikertelenül. Alsó tagozaton 5 órában, felső tagozaton 4-5 órában (mint a magyar nyelvet), előkészítő osztályos kortól érettségiig.

– Az, hogy nem tanulnak meg jól románul, nagy baj, nem? Nem gondoltak arra, hogy a román nyelven túl valamelyik tantárgyat is románul tanulják? Vagy éppen mindegyiket, az évi óraszám valahány százalékában? Vagy éppen ez a legérzékenyebb ötlet, ami eszembe juthat a határ innenső oldalán?

– Valószínű, nem lenne népszerű ezzel az ötlettel Erdélyben, hiszen hosszú folyamat nyomán jutottunk el oda, hogy a 8. osztályban a történelmet és a földrajzot is magyarul tanuljuk. Több évtizeden át románul tanulták a gyerekek. Az tényleg nem jó, hogy nehézkesen tanulnak meg románul, de ez kiküszöbölhető jó tankönyvekkel és megfelelő tantervvel.

– Milyen tankönyvekből tanulják a gyerekek az irodalmat, a történelmet? Románból fordítottból? Vagy van magyar nyelven írt tankönyvük?

– A magyar irodalmat romániai magyar szerzők könyveiből tanulják, történelmet románból fordítottból, kivéve a magyar történelmet, azt magyar szerzők könyveiből ismerhetik meg. Itt kisebbségi történelemnek nevezik, ezt a tantárgyat 2 évig tanulják.

– A román nyelvet is magyar tanárok tanítják?

– Vannak iskolák, ahol magyar anyanyelvű román szakos tanárok tanítják a román, például Gyergyóremetén is. Vannak magyar iskolák, ahol román anyanyelvű, magyarul nem beszélő tanárok tanítanak román.

– A magyar nyelvszívet fogy. Lehet ezzel valamit kezdeni?

– Nehéz kérdés. Szórványvidékről származom, ezért érzékenyen érint a

kérdés. Sajnos a tapasztalatok szomorúak, a szórványosodás az asszimiláció és az elvándorlás miatt folytatódik. Néha már ijesztő méreteket ölt. Példának említeném Lugos városát a Bánságban. Az 1970-es években itt érettségiztem feleségemmel együtt. A volt tanító nénim Lugoson végezte a magyar tanítóképzőt, önálló magyar iskola létezett, első osztálytól érettségiig, párhuzamos osztályokkal. Most létezik egy összevont osztályokkal működő magyar tagozat, egy román iskolában, 40-50 gyerekkel, vagy talán ennél kevesebbel.

Az elmúlt két évtizedben felgyorsult a folyamat. És most már Székelyföldet is érinti. Hogy mi lesz a vége, nem tudom.

– Az Ön gyerekei? Az ő sorsuk? Édesapjuk iskolájába jártak?

– Két gyermekem van, egy fiú és egy lány. Gyermekem Gyergyóremetén jártak általános iskolába (mindkettőt tanítottam és igazgatójuk voltam, szegények), majd a közeli Gyergyószentmiklóson a középiskolába; mindketten a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen végeztek. A fiam bölcsészeten (román-magyar szakon) és filmművészet-média szakon, jelenleg

újságíró-szerkesztő Kolozsváron, többköte-
tes költő. A lányom biológia szakon végzett
(apja lánya), és egy közeli iskolában tanít.
Feleségem tanítónő itt, Gyergyóremetén.

– *Milyen a tanár-diák
viszony, változott az utóbbi
évek történelmi változása-
ival? Vannak-e nyomai a
félelem évtizedeinek?*

– A tanár-diák viszony természetesen
az idők folyamán változik, más módszerek
szükségesek most, mint például 25-30
évvél ezelőtt. Más a gyerekek érdeklődése,
nyitottabb a világ, több az információ. Az

internet, a gépek világa sok mindent meg-
változtat. Nem mindig előnyösen. A veszé-
lyek is nagyobbak. Az elmúlt rendszerre a
gyerekek szerencsére már nem emlékeznek,
csak elbeszélésekből.

egy pedagógusnak minden
diák örömet okoz, még ha
néha elkészeríti is

– *Milyen a személyes
viszonya a diákjaival?*

– Egy pedagógusnak
minden diák örömet
okoz, még ha néha elkészeríti is. Sok tanít-
ványom tanul tovább biológia, természet-
védelem szakon. Ennek örvendek és büszke
vagyok rájuk.



*Fráter György Általános Iskola,
Gyergyóremete
Cseres Tibor-nap az iskolában*



*Cseres Tibor emlékművének koszorúzása
az íróról elnevezett téren*

IMRE ANNA

Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás

KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEK

A 2015-ös év februárjában, több év után, Pokorni Zoltán felvetése nyomán ismét felángolt a vita az alap- és középfokú iskola szerkezetéről (Pokorni, 2015). Erősítik az érdeklődést az oktatási rendszer aggaszó adatai az eredményesség romlásáról. Ismét előkerültek régi dilemmák: milyen az oktatásban jól teljesítő, eredményes országok iskolaszerkezete? Milyen iskolaszerkezet felel meg leginkább a hazai oktatási rendszer számára? Mi múlik egyáltalán az iskolaszerkezeten vagy a tanítási időn?

A PISA-adatok elemzéseinek jóvoltából egyre többet tudunk az oktatási rendszerek eredményességéről. Az oktatási rendszer eredményessége nagyon sok tényező együttes hatásának eredményeképpen alakul, ennek csak egyik, nem is feltétlenül a legfontosabb tényezője a szerkezet kérdése (OECD, 2015). Ugyanakkor az eredményességhez szorosan kapcsolódó kérdés az esélykülönbségek alakulása, ez pedig, a korai szelekció következtében, közvetlenebb kapcsolatban áll az iskolaszerkezet kérdésével (OECD, 2013).

Az iskolaszerkezetről az elmúlt másfél évtizedben feltehetően azért nem volt szó, mert a hangsúlyok e tekintetben a kilencvenes évek közepétől áttevődtek a tartalmi szabályozásra. Saját oktatáskutatói pályám legelején, a 90-es évek első felében még élénk érdeklődés kísérte a szerkezet változásait, azok hatását, az azzal összefüggő folyamatokat. Ez az időszak sok tanulsággal járt, de maradtak megoldatlan dilemmák is. Kezdő lévén, magam nem

voltam részese a hazai szerkezeti kérdésekről folytatott szakértői vitáknak, a folyamatokat az empirikus elemzések segítségével igyekeztem

az iskolaszerkezet ma is aktuális és fontos probléma

követni, elsősorban helyi szinten, egy kutatáshoz kapcsolódóan. Visszatekintve úgy vélem, a megoldatlanságok következtében az iskolaszerkezet ma is aktuális és fontos probléma. De valószínűleg ma nem lehet ugyanúgy gondolkodni róla, mint korábban. A jelen kihívásai felől, a közelmúlt tapasztalatai alapján, nemzetközi példákra is figyelemmel érdemes átgondolni a lehetőségeket, alternatívákat. Minél több oldalról, minél több szakértő, döntéshozó, gyakorlati szakember részvételével.¹ Ebbe a közös mérlegelésbe kapcsolódnék be írással.

¹ Pokorni Zoltán felvetését követően az elmúlt hónapokban több szakértői vélemény, reflexió látott napvilágot vagy hangzott el a témáról, pl. a Taní-tani és az Index honlapján, az ÉS hasábjain, az ELTE konferenciáján.

Az alábbi gondolatmenet azt a célt szolgálja, hogy az iskolaszervezet változási lehetőségeivel összefüggésben néhány oldalról átgondoljuk a kérdéseknek egy kisebb részét, elsősorban az általános iskolára vonatkozóan. Az írás első felében a nemzetközi tapasztalatokat próbáljuk áttekinteni, a második részében a hazai tapasztalatok és lehetőségek átgondolásához igyekszünk néhány szempont felvetésével hozzájárulni.

A jelen kihívásai az általános iskolai oktatás vonatkozásában sokrétűek. Mindenekelőtt ide vehető az élethosszig tartó tanulás megalapozása az alapkészségek és a tanuláshoz való viszony kialakítása révén, a tanuláshoz való hozzájárás kiszélesítése, az eredményes tanítás és tanulás feltételeinek biztosítása minden tanuló számára, a középfokú oktatásra való felkészítés, a szükséges támogatási rendszer kiépítése és működtetése, s a társadalmi integráció erősítése.

A kérdést a következőkben három oldalról, három megközelítés felől vizsgáljuk. Első megközelítésben a *legszűkebb értelmezés* felől közelítve arra keressük a választ, hogy mit jelenthet egy plusz évfolyam az általános képzés számára. Második megközelítésben kicsit összetettebben azt kérdezzük, hogyan vetődik fel a kérdéses átalakulás *szervezetpolitikai* nézőpontból? Harmadik megközelítésben pedig, hogy mit jelenthet egy ilyen átalakulás a *megvalósítás* felől, a szerkezeti kérdéseket *tágabb összefüggésbe helyezve*, a szerkezeti határokat átlépve, a kérdést az oktatás más területeire is kiterjesztve?

NEMZETKÖZI TENDENCIÁK ÉS TAPASZTALATOK

Tanításra és tanulásra szánt iskolai idő és iskolaszervezet

Ha a legszűkebben vizsgáljuk a kérdést, akkor azt érdemes átgondolni, hogy mit jelent egy év beiktatása az oktatási rendszer első két szakaszának valamelyikébe. A tanításra és tanulásra szánt iskolai idő növelésének egyik útja az általános iskolai képzés egy évfolyammal történő kibővítése. Az iskolai idő növelése kétségtelenül segítheti az iskolai eredményességet, feltéve, hogy átgondoltan történik a lehetőség megteremtése és kihasználása.

Az egyes országok eltérő módon szervezik

az éves oktatási időt. Az OECD-országok többségében az alapfokú és/vagy az alsó középfokú oktatásba járó tanulók tanévenként tipikusan 183-185 közötti napot töltenek kötelezően az iskolában. (A teljes spektrum 170 és 200 nap között található, az egyik végletet olyan országok képviselik, mint Kína, Görögország, Írország, a másik végletet Olaszország, Brazília, Japán, Mexikó). (*Education at a Glance*, 2014).

A kötelező tanulási idő 60 perces órákra átszámolva valamivel többet elárul. Az OECD-országok átlagában az alapfokú oktatásban a tanulók 4553 órát tanultak 2014-ben, az alsó középfokú oktatásban 2922 órát, a két szinten (ISCED1+ISCED2) összesen 7475 órát. Természetesen az iskolai idő tekintetében igen nagy az országok közötti szórás. Az összehasonlításból az tűnik ki, hogy a hazai 5304 óra alacsonynak mondható. (Ez a viszonylag rövid hazai tanévből követ-

a hazai 5304 óra
alacsonynak mondható

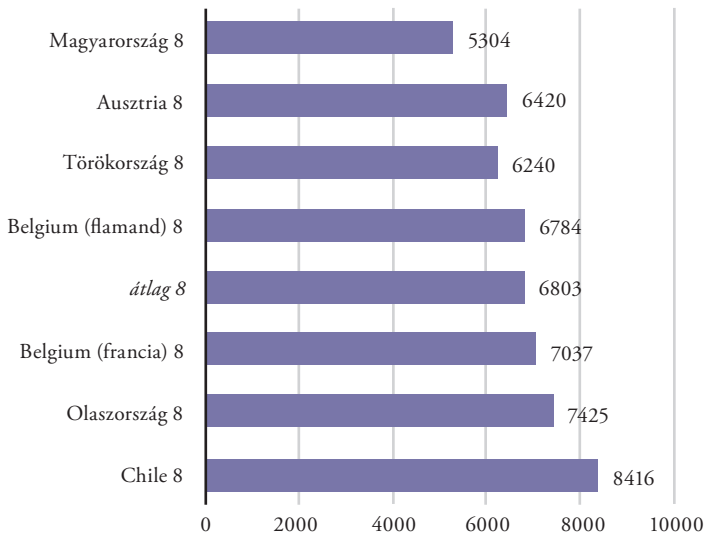
kezik.) A 8000 óra feletti tanítási idő már igen soknak tűnik. (10000 felett már kiugrónak mondható, itt már csak egy országot találunk, Ausztráliát). A kötelező oktatási idő – amit az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell egy tanévben a tanulók számára – eltérhet a tényleges tanulási időtől.² Az országok eltérhetnek abban is, hogy milyen rugalmasan szervezhető a tantervi idő.

Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy az iskolaszervezet szempontjából, azaz a 8 és 9 évfolyamos oktatási modellek között megfigyelhető-e eltérés, akkor az iskolai idő alakulását ebben a bontásban érdemes

vizsgálat alá vonni. Az OECD adatainak e szempontból történő elemzése arra enged következtetni, hogy a szerkezet és a tanítási idő hossza a nemzetközi gyakorlatban egymástól részben független: 8 évfolyammal is találhatóak magas óraszámú működő rendszerek az ISCED 1 és 2-es szinten együttvéve (pl. Belgium, Olaszország) és 9 évfolyamos alapiskolázás mellett is találhatóak relatíve alacsony óraszámú működő rendszerek (pl. Lengyelország, Finnország) (lásd az 1. és 2. ábrát). Átlagosan a 8 évfolyamos általános iskolákkal működő rendszerek 6838 kötelező tanítási órát fordítanak az alapiskolázási időszakra, a 9 évfolyamos rendszerek 7075 órát.

1. ÁBRA

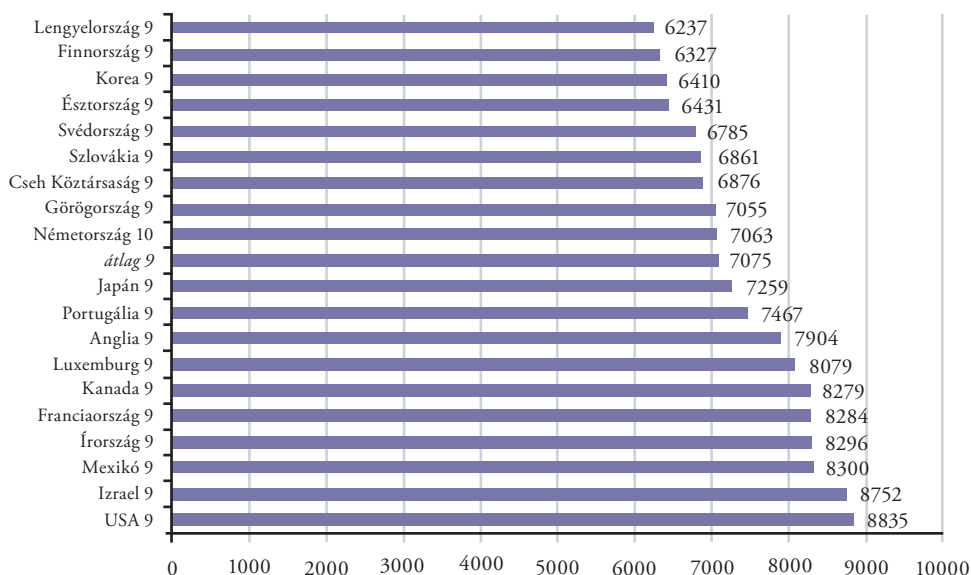
Összes tanulási időráfordítás ISCED1+ISCED2, 8 évfolyamos szerkezetben



² A tényleges vagy szándékolt tanulási időbe a nem kötelező tanulási időt is beszámítják. Az eltérés ugyanakkor nem jelentős, a nem kötelező idő átlagosan csekély (a kötelező óraszám 4%-a). Nem kötelező időnek több minden tekinthető: ilyennek tekintik a tanórán kívüli iskolai tanulási időt, akár megelőzi a napi iskolaidőt, akár annak folytatása, de az iskolai szünetben biztosított tanulási lehetőség is ide számít.

2. ÁBRA

Összes tanulási időráfordítás ISCED1+ISCED2, 9, illetve 10 évfolyamos szerkezetben



Forrás: OECD Education at a Glance, 2014, DI.

Bár igen kevés az olyan fejlett ország, ahol 8 évfolyammal működik az oktatás első két szintje, ha ezeket közelebbről megvizsgáljuk eredményességük felől a PISA-adatok segítségével, azt látjuk, hogy szövegértésben 2006 óta folyamatos javulást mutatnak az olaszországi és a belgiumi adatok, míg az osztrák eredmények nem változtak. A matematikaeredmények szintén javultak Olaszországban, ellenben kismértékben romlottak a másik két országban. Összességében úgy tűnik, a szerkezet kérdése még a tanítási óraszámok terén sem determináló erejű, és nem látszik szoros érdemi összefüggés az eredményesség esetében sem (PISA 2012, 2013).

Ha Magyarországon egy évvel meghosszabbodik az általános iskolai oktatás, az alsó középfokú oktatás 2014. évi átlagos éves tanulási idejével számolva (710 óra) összesen 6014 óra, ha az alapfokú oktatáshoz kapcsolódik a meghosszabbítás (616 óra), akkor a két szakasz együttes óraszámja 5920 óra lenne. A számunkra igen jelentős növekedés azonban láthatólag nem eredményezne ugrásszerű, mennyiségi elmozdulást, az oktatásra fordított éves idő nemzetközi viszonylatban alacsony maradna. Javulást feltehetőleg a kérdés továbbgondolása nyomán, az eredményesség irányába mutató más beavatkozásokkal együtt remélhetnénk.

Az alapfokú és alsó középfokú oktatás modelljei

Összetettebb a közoktatási rendszer, illetve a kérdés középpontjában álló általános iskola szerkezetének kérdése. Az oktatás szerkezetpolitikai kérdéseire az egyes oktatási szintek, illetve ciklusok célja, szerveződése felől lehet közelíteni, olyan kérdések segítségével, mint például: milyen módon tagolódik az oktatási rendszer, hogyan alakul az egyes szakaszok hossza? Mi jellemzi az egyes szintek kapcsolódását? Hol van az első szelekciós pont, ahol elválik a tanulók rendszeren belüli iskolázási útja? Meddig tart az iskolázás általános szakasza, hány éves korban kell a tanulóknak pályaválasztással kapcsolatos döntéseket meghozniuk?

Az általános iskolai oktatás két oktatási szakaszt fog át, az alapfokú oktatás és az alsó középfokú oktatás szakaszát. A két szakasz célja eltérő: az *alapfokú szakasz* célja az alapkészségek kialakítása, az *alsó középfokú* oktatás célja a szélesebb alapú, tantárgyak tekintetében differenciált oktatás biztosítása, amely képessé teszi a tanulókat a magasabb szinten történő továbbtanulásra és a későbbi tanulással és pályaválasztással kapcsolatos megalapozott döntések meghozatalára. Nemzetközi viszonylatban az alsó középfokú oktatás az egységesedés jeleit mutatja: vagy egységes iskolatípusban szerveződik, vagy differenciált iskolatípusokban egységes tananyag oktatása révén.

Az egyes szakaszok hossza azonban országonként különbözőképpen alakul.

Az alapfokú oktatás a fejlett országok legnagyobb részében 6 évig tart, jellemzően 6 éves korban kezdődik, néhány európai országban 7, két országban 5 éves korban. Vannak országok, ahol 4 évig tart az alapfokú oktatás (pl. Ausztria, Németország), s vannak olyanok is, ahol 7 évig (pl. Norvégia, Dánia, Skócia). Az alsó középfokú oktatás átlagosan három évet fog át, de van ország (Belgium), ahol csak kettőt, és olyan is, ahol ötöt (Szlovákia). Az OECD-országok valamivel több, mint fele esetében a felső középfokú oktatásnak legalább egy éve belesik a kötelező oktatás szakaszába. Az alsó középfokra való belépés tipikus életkora 10 (pl. Németország, Ausztria) és 13 év (pl. Dánia, Svédország, Norvégia) közé esik, a szakasz hossza változó: 2 és 6 év közötti, a legtöbb országban 3-4 éves szakaszt fog át.

Aszerint, hogy az iskolaszervezet egyes szakaszai az oktatási intézményrendszeren belül hol válnak el és hogyan szerveződnek, az oktatási rendszereknek többféle *modelljét* lehet megkülönböztetni.³ Mindegyik modell másként befolyásolja a *tanulói utak* és esélyek alakulását, részben aszerint, hogy hány iskolaváltás, azaz *átmeneti* pont van a rendszerben továbbhaladók előtt, és a tanulói utak hogyan osztják el a diákokat a különböző lehetőségek között, részben aszerint, hogy adott szinten vagy intézményen belül hogyan alakulnak a továbbhaladási irányok (pl. komprehenzív vagy szelektív az iskolarendszer). Ha az általános iskolai oktatáshoz kapcsolódó két szakasz szerveződésének modelljeit

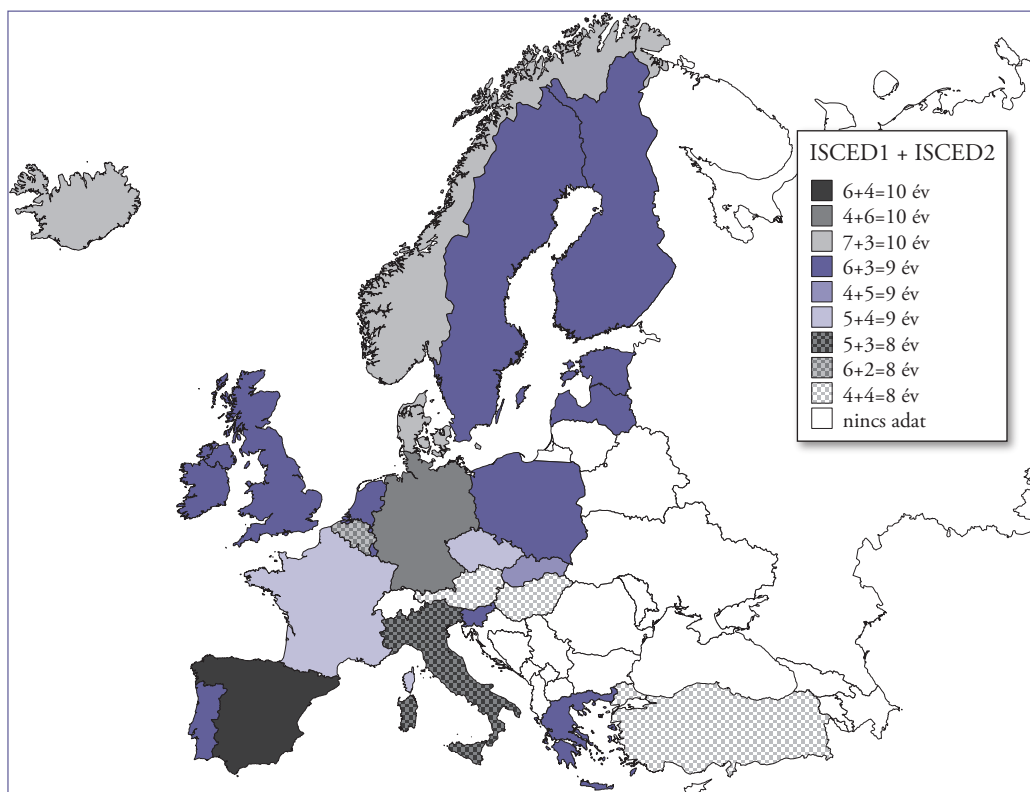
³ Európában három fő modellt szoktak megkülönböztetni. Az első a leghagyományosabb, egy alapfok utáni szelektív középfokú rendszer, ahol a tanulói utak különálló, párhuzamos iskolatípusokba vezethetnek, melyeknek különböző funkciójuk és kimenetük lehetséges. A második és a harmadik a háborút követően alakult ki, ezekben a szelekció későbbre halasztódik. Mostanra mindhárom mélyen gyökerezik az európai hagyományban. A strukturális modellek 3 fő variánsa: 1. Két ciklusból álló: az első ciklus 4 vagy 6 éves, s erre épül egy másik 6-9 éves középfok, pl. 6+6, 5+7, 4+9 (pl. Ausztria, Németország, Belgium, Hollandia, Írország, Svédország) 2. Két ciklusból álló: az első ciklus hosszú, a második rövid 8+4, 9+3, 10+2 (pl. skandináv országok, közép-kelet-európai országok, Portugália) 3. Három ciklusból álló: a ciklusok különböző hosszúságúak: 5+4+3 vagy 6+3+3. (pl. Nagy-Britannia, Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Törökország).

vizsgáljuk az európai országokban, azt látjuk, hogy a az alapközü és az alsó középökü oktatás elsősorban a volt szovjet blokk országáiban és a skandináv országokban van egybeszerveve. (Eurydice, 2012) A térkép (3. ábra) azt is látni engedi, hogy

a 8 évfolyamos szerkezet eltérő módon szerveződik abban a néhány országban, ahol erre találunk példát: Belgiumban 6+2, Olaszországban 5+3 és Ausztriában és Magyarországon 4+4.

3. ÁBRA

Az európai országok szerkezeti modelljei az alapközü és alsó középökü oktatásban



Forrás: Eurydice 2012 alapján Híves Tamás szerkesztése

Az iskolaszervezeti tagolódás, az alsó középökü és a felső középökü tagolódása, illetve a *pedagógiai ciklusok* nem feltétlenül esnek egybe, sőt, az iskolaszervezeti tago-

lódása nem feltétlenül esik egybe a tankötelezettséggel sem. A pedagógiai ciklusok tovább differenciálhatják, rugalmasabbá tehetik az alapvetően hármas tagolódást

(pl. az angol elemi szint két ciklusra tagolódik, egy három éves kisgyermekkorú és egy három éves junior szakaszra).

Ciklushatárok és szakaszhatárok lezárta és egymáshoz történő kapcsolódása, az átmenetek kérdése is része az iskolaszerkezeti megoldásoknak. Az alapfokú oktatásban automatikus a továbbhaladás a legtöbb ország esetében, csak elvétele forduló vizsga. Az alsó középfokon már számos országban tartanak cikluszáró vizsgát, de gyakran csak diagnosztikus céllal (Eurydice, 2012).

Hogy az egyes oktatási rendszerek milyen eredményességgel működnek, az önmagában a tagoltság módjával sem magyarázható megnyugtatóan, hiszen számos más megoldás alakítja az oktatási rendszerek eredményességét (pl. hasonló szerkezetű Ausztria és Magyarország esetében). Az esélykülönbségek szempontjából, azaz abból a szempontból, hogy a tanulói teljesítmények eloszlása iskolán belüli vagy iskolán kívüli különbségekből ered, eltérés van korán elágazó oktatási rendszerek (pl. Ausztria, Németország, Hollandia) és más oktatási szerkezetű országok között. Ebből a szempontból a hozzánk hasonló Belgium és Olaszország PISA-mutatói sem kedvezőek (PISA 2012, 2013).

Iskolaszervezeti változás és átfogó reformok: Lengyelország esete

Még összetettebb kérdés a szerkezeti reformok megvalósítását is figyelembe véve, mivel az túllép a szerkezet kérdésén, s olyan más, kapcsolódó kérdéseket érint, mint

például az intézményhálózat és az oktatásszervezés, a tantervi szabályozás, az értékelés és a pedagógusképzés.

A nagy szerkezeti változások időszaka már lezárult, mégis akad példa a nemzetközi tapasztalatok között a közelmúltból is szerkezeti változásokra. Mostanában sokszor előkerül, mégis érdemes ismét felidézni a lengyelországi tapasztalatokat. Lengyelország 1999-ben kezdett hozzá oktatási

rendszere szerkezetének átalakításához annak érdekében, hogy javítsa az iskolázottság szintjét, növelje az esélyegyenlőséget és javítsa az oktatás eredményességét. Az akkori kormány átalakította a régi, 8 évfolyamos általános iskolát egy 6 évfolyamos szakasszá, melyet egy

három éves alsó középfokú program követ. A tanulók Lengyelországban ma már csak 9 éves általános iskolázás után léphetnek a három éves felső középfokú oktatás szintjére. Végző soron egy 8+4-es szerkezetet 6+3+3 tagolású szerkezetté alakítottak át néhány év alatt. (OECD, 2011).

A lengyel reform megkívánta az iskolaszerkezet, a beiskolázási körzetek átalakítását és új iskolaközpontok kialakítását is. Ezen túlmenően tantervi reformmal is összekapcsolták a strukturális reformot, s egy tantervi standardokra épülő teszt- és értékelési rendszert is bevezettek az alapfokú és az alsó középfokú szakasz végén. A koncepció része volt az iskolai autonómia bővítése is. Az iskoláknak adott kereten belül kellett kialakítaniuk saját tantervüket, figyelemmel a három tantervi célra: a tudás, a készségek és az attitűdök fejlesztésére.

A tantervi reform célja nemcsak a tartalom és a tanítási módszerek átalakítása volt, hanem a tanítási filozófia és az iskola kultúrájának átalakítása is, amiben a

hogyan az egyes oktatási rendszerek milyen eredményességgel működnek, az önmagában a tagoltság módjával sem magyarázható megnyugtatóan

tanárok aktív szerepére igyekeztek építeni olyan eszközökkel, mint például a pedagógusok szükségleteinek diagnosztizálása, szakmai fejlődést szolgáló regionális központok létrehozása, a pedagógusok előrelépési lehetőségeinek kialakítása, illetve béremelés. A reform nyomán számottevő mértékben javultak a lengyel PISA-eredmények (OECD, 2011).

Úgy tűnik, a lengyel reform sikere összefügg azzal, hogy az átalakítás során nem pusztán egy plusz évfolyam beiktatására törekedtek, hanem a reform kapcsán a szerkezet egészét alakították át, oly módon, hogy az oktatási rendszer különböző elemeinek működése összhangba kerüljön egymással.

HAZAI TENDENCIÁK ÉS TANULSÁGOK

Nekünk is vannak tapasztalataink a tanulási idő meghosszabbításáról egyes programok kapcsán. Egyes, jellemzően a felső középfokú képzési programok esetében az oktatás egy-egy évfolyammal is kiegészül (pl. a nyelvi előkészítő évfolyam, a kéttannyelvű iskolák, az Arany János Tehetséggondozó Program előkészítő évfolyama). Az ilyen megoldások ugyan több kérdést felvetnek a program megvalósításával kapcsolatban, de nincsenek, vagy esetlegesen általános szerkezeti tanulságaik.

Több tapasztalattal rendelkezünk az oktatásszerkezet szándékolt és nem szán-

dékolt változásaival kapcsolatban. Magyarországon az általános iskolai oktatás általánossá válását követően a középiskolázás kiterjesztésének szándéka – és ezzel

összefüggésben az oktatási rendszer szerkezeti kérdése – már a 60-as években felvetődött. Az elképzelés különböző okokból hamar lekerült a napirendről, de az iskolaszervezetről való

gondolkodás elkezdődött. Nagy József akkoriban 6+4+3-as struktúrát javasolt, amelyben a 6+4-es szakasz alkotta volna az egységes alapoktatást, majd 3 évfolyamos záró szakaszban történt volna meg a szakmai és az általános képzés szétválasztása és a szakmai specializáció. Nagy József kiemelte még a 16 évig tartó általános képzés fontosságát, hogy a végső döntések csak ezt követően szülessenek meg: „A lényeg csak az, hogy a 16. éves korig általános képzés folyjék.” (Nagy, 2004)⁴

A 90-es években kerültek ismét előtérbe a szerkezeti kérdések. A 90-es évek elején a közép-kelet-európai volt szocialista országokban – és Magyarországon is – az oktatási rendszer kontextusa, a társadalmi-politikai rendszer egésze átalakult, az oktatási rendszer és környezetének szinte valamennyi meghatározó eleme megváltozott. Magyarországon decentralizált oktatásirányítási rendszer alakult ki, felértékelődött az irányítási rendszer helyi és intézményi szintje. A gazdasági és társadalmi változások megváltoztatták az oktatási rendszer környezetét is: átalakították az iskolahasználati igényeket. Mindezek – a demográfiai csökkenéssel együtt – jelentős mértékben hozzájárultak a szerkezeti átalakulások

⁴ Halász Gábor a korábbi vitákra visszatekintve azt állapította meg, hogy a hazai iskolaszervezeti vitákban a közgazdasági szempont nem jelent meg, holott a kérdés rendkívül erőforrás-igényes. Ő a 8+4-es szerkezet költségességét emelte ki, amit a nagy létszámú korosztályok (120-130 ezer tanuló/évfolyam) esetén még kevésbé lehetett érezni, akkor még a kisebb iskolákban is elég munka jutott a tanároknak (Halász, 2000).

spontán módon megindult folyamatához (Halász és Lannert, 1997). Ennek következtében, mikor a 90-es években szakértői körben felélénkültek az iskolaszervezeti viták, a valóságban már megindultak a szervezeti átalakulások: előbb a szervezetrájkó iskolák megjelenése, később a középfokú oktatás egészének az átstrukturálódása nyomán. Mindehhez elég volt a társadalmi igény és a decentralizált irányítási keretek között a helyi és intézményi folyamatok alakításának lehetősége. Összességében a 90-es években, bár nem volt iskolaszervezeti reform, a szerkezet intézményi és helyi döntések nyomán mégis alapvetően átalakult. A szervezetrájkó spontán módon megindult folyamata a vizsgált esetekben nem kifejezetten a központi elképzelések szerint alakult, s nem volt képes kivédeni a kedvezőtlen következményeket sem; ezek nagyrészt esetlegesen, a helyi szereplők különböző erőviszonyainak függvényében alakultak (Imre, 1996; Lannert, 1996; Liskó, 1996). Egymástól egészen eltérő helyi adottságok, eltérő önkormányzati és intézményi stratégiák, érdekek mentén, eltérő folyamatok következtében eltérő lokális oktatási rendszerek alakulhattak ki.

Az iskolaszervezettel összefüggő kérdés az évtized közepén az oktatáspolitikára az volt, hogy a hazai oktatási rendszert az adott időszakban az adott viszonyok között hogyan lehet a szakértők által javasolt, kívánatos irányba terelni. A 90-es évek elején még 10 évfolyamos általános iskola szerepelt egy ideig a közoktatási törvényben, idővel ez kikerült a törvényből, és a szerkezet szabályozása végül néhány más országhoz (pl. Németország) hasonlóan hazánkban is döntően a tartalmi szabályozás

segítségével történt meg (Szebenyi, 1997).⁵ A NAT révén végül a Nagy József által korábban vázolt szerkezet valósult meg, a javaslat után több, mint 2 évtizeddel (Halász, 2000). A NAT-ban a tantervi követelményeket több, egymásra épülő ciklusban határozták meg, a középfokú oktatás befejezése előtt egy horizontális mozgásokat megengedő ciklushatárt is beillesztettek, s a ciklust egy alapvizsga zárta le.⁶ A 90-es évek második felében megszületett a vonatkozó stratégia is a közoktatási stratégia keretén belül (A magyar közoktatás, 1996; Halász, 2000). A tartalmi szabályozás megoldotta a szervezeti kérdést, de az új tartalmi szerkezet ellenére fennmaradt eltérő intézményszerkezetet ellenmondások feszítették.

A 90-es évek változási folyamatai nyomán, központi politika hiányában, illetve a helyi és intézményi szintű változások összeadódása következtében a rendszerben szervezeti sokféleség alakult ki, vertikálisan és horizontálisan is elmosódó határokkal. A helyzet több problémát is felvetett: a szervezetrájkó gimnáziumok terjedése a 4 évfolyamos gimnáziumi beiskolázás beszűkítésével járt, sok helyen az általános iskola felső tagozata helyzetének megrendülését eredményezte, továbbá átláthatósági és kapacitási problémákat vetett fel (Halász és Lannert, 2000; Kozma, 2015). A következmények, úgy tűnik, tartósan „magunk előtt görgetett” problémává váltak.

Később, a 90-es évek végén a tartalmi szabályozás módosításával a tartalom és az intézményszerkezet illeszkedését korrigálta az oktatáspolitikai, de ezzel funkciótlanná vált az alapvizsga és veszített jelentőségéből

⁵ Szebenyi Péter a tananyag-szabályozás felől vizsgálva az iskolaszervezet kérdését, kiemeli, hogy az iskolaszervezet voltaképpen nem más, mint a tananyag-szabályozás egyik formája, egyben legfelső szintje, makro-tananyagszabályozás (Szebenyi, 1997).

⁶ A ciklus fogalma ekkor, az 1996-os törvénymódosítással került be a szabályozásba.

a 10. évfolyamnál meghúzott ciklushatár. Idővel eltűnt a szabályozásból az alapvizsga maga is (*Halász és Lannert, 2000*). A 2000-es években lényeges szerkezeti beavatkozásra már nem került sor, de helyi szinten sokféle megoldással lehetett találkozni. Bár történtek próbálkozások egyes részterületeken, amelyek szerkezeti kérdéseket feszegettek (pl. a kezdőszakasz meghosszabbítására az 5–6. évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével), az általános iskola szerkezete lényegében nem változott. A legfontosabb problémák tovább görgetődtek: például az egységes alsó középfok helyett már ezen a szinten erős a szelekció, a felső középfok határán pedig újabb szelekciós tényezők érvényesülnek a középfokú beiskolázásnál.

JELEN IDEJŰ SZERKEZETI DILEMMÁK

Ha csak az általános iskola felől nézzük a szerkezeti kérdéseket, akkor is többféleképpen fogalmazhatóak meg. Kérdés, hogy az általános iskola egy évfolyammal történő meghosszabbításáról beszélünk-e, vagy szerkezeti kiigazításról, esetleg egy, szerkezeti kérdéseket átlépő, átfogóbb beavatkozásról? Érdemes ennek kapcsán a korábbi és az újabb kihívásokat is tekintetbe venni, hiszen a mai, szerkezettel összefüggő kérdések nagyon sokféle ágaznak, részben újak, részben régiek. A régiek a továbbgörgetett szerkezeti problémáinkat jelentik, például a korai szelekció kérdését, illetve az alsó középfok differenciáltságát. Az újak az elmúlt másfél évtizedben megfogalmazódtak: az élethosszig tartó tanulás megvalósításának kívánalmát, a korai iskolael-

hagyás visszaszorításával összefüggő elvárásokat, a pedagógusi munka szakmai megerősítését, a pedagógiai paradigmaváltás megvalósításának szükségességét. Mindezek már az általános iskola szintjén vetődnek fel.

Több vélemény is megjelent a közelmúltban különböző fórumokon arról, hogy hová kerüljön a plusz egy évfolyam (*Pokorni, 2015; Nabalka, 2015; Radó, 2015; Kelemen, 2015*), néhány konkrét

javaslat is megfogalmazódott (pl. 6+3, 1+5+4).

Ha komolyan vesszük az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés és az erős alapkészségek kialakításának célját, akkor elsősorban az alapozó készségek megerősítését jelentő

a legfontosabb problémák tovább görgetődtek: például az egységes alsó középfok helyett már ezen a szinten erős a szelekció

kezdő szakaszt érdemes meghosszabbítani egy vagy két évfolyammal, erre épülhetne a 3 vagy 4 éves alsó középfokú oktatás szakasza. (A megoldás természetesen nem jelentené azt, hogy a kompetenciafejlesztés feladatát a kezdő szakasz végén lezártak tekintenénk.) De már ennél a változatnál is szembe kellene nézni az új szerkezethez kapcsolódóan az iskolahálózattal, tantervi módosításokkal és pedagógusfoglalkoztatással összefüggő dilemmákkal, valamint a széleskörű egyeztetések szükségességével a konszenzus kialakítása érdekében.

A második iskolaszervezeti megközelítési lehetőség az előző válaszokat is magába foglalja, ezen túlmenően azonban következetesebben veti fel a többi, szerkezettel összefüggő kérdést is. Ebből a nézőpontból az alsó középfokú oktatási szint egészének kérdése vetődik fel, s ezzel összefüggésben az első szelekciós pont, a szerkezetváltó iskolák, az átjárhatóság kérdése is. A szerkezeti kérdéssel összefüggésben tovább lehetne gondolni az alsó középfok és a felső középfok kapcsolatát, a kapcsolódás erősí-

tésének lehetőségeit a lemorzsolódás megelőzésének érdekében. És felvetődik ebben a megközelítésben a szabályozás kérdése is, a pedagógiai ciklusok, ciklushatárok, valamint a tantervi (újra)szabályozás, továbbá a pedagógusképzés átalakítása, sőt ezen túlmenően a tanulói teljesítményértékelés változtatása a változó tantervi céloknak megfelelően.

A harmadik megközelítés esetén, a megvalósíthatóságot kiemelve, az összetett beavatkozás lehetőségében gondolkodva, a szerkezeti kérdéseken túl a pedagógiai oldalt és az intézményi szintű alkalmazkodást elősegítő megoldásokat is át kellene gondolni, a pedagógiai kimunkálás részleteit is. (Ha ez sikerülne, akkor talán a folyvást továbbgördülő problémák is mérséklődnének.) Ehhez szükséges a pedagógiai munka feltételeinek változása, javítása, a pedagógusok, vezetők felkészítése, és az is, hogy a tervezett beavatkozásokat a tanulói eredményesség esélyei, a várható pedagógiai következmények felől is átgondolják. A tanárok felkészítésénél a pedagógusképzés átalakítása mellett a

pedagógusok szakmai fejlődési lehetőségeire, megnyerésére, motiválására is figyelni kellene. A változások sikerének elengedhetetlen feltétele a széleskörű társadalmi támogatottság megszerzése is.

Andy Hargreaves egy korábbi írásában felteszi a kérdést, hogy a struktúra vagy a kultúra változása segíti-e inkább elő az oktatásügyi változásokat. Megítélése szerint a strukturális reformok erejét többnyire túlértékelik a döntéshozók, a kulturális megoldások jelentőségét azonban hajlamosak alulértékelni.

Ugyanakkor a strukturális reformok nem hatékonyak, ha nincsenek összhangban a tényleges iskolai kultúrával, a szerkezeti változásokat az intézményi és tantermi szintű változások támogatásának kell kísérnie (Hargreaves, 1997). A harmadik megközelítésben végső soron olyan változások lehetőségét kellene megteremteni, ahol a „struktúra vagy kultúra” kérdése nem egymással szembeállítva fogalmazódik meg, hanem egymást feltételezve.

a tervezett beavatkozásokat a tanulói eredményesség esélyei, a várható pedagógiai következmények felől is átgondolják

IRODALOM

EACEA (2012): *Key Data on Education in Europe*, EACEA Publishing. Letöltés: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf (2015. 06. 18.)

Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. Nagy József 70. születésnapjára. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-10.

Halász Gábor és Lannert Judit (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hargreaves, A. (1997): Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. In: Halsey és mtsai (szerk.): *Education*, Oxford.

Imre Anna (1996): Szerkezetváltás kisvárosi környezetben. *Educatio**, 3. sz.

Index (2015. 02. 05.) Óriási reformot jelentene a kilencosztályos iskola. *Index*. Letöltés: http://index.hu/belfold/2015/02/05/mindent_atrendezne_a_kilencosztalyos_altalanos_iskola/ (2015. 06. 18.)

Kelemen Elemér (2015): Nekünk nyolc? *Élet és Irodalom*. 59. 18. sz.

- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? – Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 1–2. sz. 23–29.
- Lannert Judit (1996): Változások a hazai iskolaszervezetben. *Educatio**, 3. sz.
- Liskó Ilona (1996): A szervezétváltás első hulláma. *Educatio**, 3. sz.
- Liskó Ilona-Fehérvári Anikó (1996): Szervezétváltó iskolák a kilencvenes években. *Kutatás közben*. No. 212. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- A magyar közoktatás távlati fejlesztési stratégiája* (1996) MKM – Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): Mi lesz veled, oktatási rendszer? In: Lukács Péter és Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai Új Mandátum*, Budapest.
- Nahalka István (é. n.): A nevelés intézményi szervezete. *Agora Oktatási Kerekasztal*. Letöltés: <http://agoraoktatasi.hu/12-a-nevelis-intezmenyi-szerkezete-tanulmany/> (2015. 06. 18.)
- OECD (2011), *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. OECD Education Working Papers, No. 49, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbjgkmlm9x-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2014), *Education at a Glance (2014)*: OECD Indicators, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> (2015. 06. 18.)
- PISA 2012. Összefoglaló jelentés (2013). Oktatási Hivatal.
- Pokorni Zoltán (2015. 02. 12.) Ne a gyereket szabjuk az iskolára. *HVG*. Letöltés: http://hvg.hu/itthon/20150211_Pokorniessze_a_HVGben_Ne_a_gyereket_sza (2015. 06. 18.)
- Radó Péter (2015. 02. 08.) A kilenc osztályos általános iskoláról. *Tánt-táni*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_kilencosztalyos_atalanos_iskolarol (2015. 06. 18.)
- Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz.



Fráter György Általános Iskola, Gyergyóremete
Az iskola központi épülete



FAZEKAS ÁGNES

Eredményes iskolák – változó gyakorlatok

Esettanulmány

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány esetbemutatókon keresztül ragadja meg az iskolák eredményességének, illetve eredményes fejlődésének néhány különös jelentőségű szervezeti feltételét. Kiindulópontja, hogy különösen azok az iskolák tudnak hosszú távon magas színvonalon működni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, ahol az új tudást együttműködés során hozzák létre, és meg is osztják egymással. A tanulmány egy, az ELTE PPK-n az uniós fejlesztések megvalósítási mechanizmusait vizsgáló kutatás kvalitatív vizsgálata során megismert öt eset fejlődéstörténetéből emel ki példákat. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolák eredményessége, illetve sikeres fejlődése szempontjából különösen fontos az, hogy az intézmények, a pedagógusok mennyire nyitottak a változásra, mennyire akarnak, illetve képesek reagálni a külső hatásokra, hatékonyan működtetnek-e különböző tudásmegosztó platformokat, átlélik-e a szakterületeik határvonalát, támogató-e a nevelőtestületen belüli légkör, illetve hogy mennyire jellemző a más iskolákkal való együttműködés.

Kulcsszavak: *iskolák eredményessége, eredményes fejlődés, kurrikulum-fejlesztés, iskolák tudásintenzív működése*

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban esetelemzéseken keresztül próbálunk választ keresni arra a kérdésre, mitől függ az iskolák eredményessége. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében 2012-ben indult, az uniós kurrikulumfejlesztési programok hatásme-

chanizmusait feltáró kutatás¹ lehetőséget adott arra, hogy keressük az iskolák eredményességének okait, illetve vizsgáljuk azt, hogy az intézményi feltételek, a helyi szintű innovációk és a megvalósított uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások hogyan segítik a minőségi pedagógiai munkát. A fent említett kutatás kvantitatív és kvalitatív vizsgálati eredményei alapján

¹ Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA, 101579. Időtartam: 2012. március – 2015. november. Témavezető: Halász Gábor (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ). Vezető kutató: Muth-Fazekas Ágnes. A kutatás honlapját lásd: <http://www.impala.elte.hu/a-kutatas-bemutatasa/>

feltételezhetjük, hogy az iskolák eredményességét jelentősen támogathatja a szervezeti és egyéni rutinok nyitottsága, rugalmassága, azaz, ha az osztálytermi és szervezeti folyamatok időről-időre képesek változni, megújulni. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy öt, uniós fejlesztési programokat megvalósító iskola fejlődéstörténetét megismerve, mely tényezők támogatják leginkább az eredményességet. Az eredményesség fogalmát e tanulmányban tágan értelmezzük, így a tanulói kompetenciák sikeres fejlesztése és a magas továbbtanulási arány mellett az olyan tényezőket is beleértjük, mint a pedagógusok elkötelezettsége, szakértelme és a tanórák minősége.

AZ ESETEK VIZSGÁLATÁNAK HÁTTERE

Mielőtt az esetek elemzése során feltárt összefüggéseket bemutatnánk, érdemes felvázolnunk azt az elméleti keretet, amelyen belül a vizsgált eseteket értelmeztük. Munkánkat alapvetően meghatározta az a komplex modell (Fazekas, 2015), melyet a kutatás első évében zajlott intenzív elméleti megalapozó szakasz (lásd Fazekas és Halász, 2014) során hoztunk létre. Ez alapján dolgoztuk ki a független és függő változókat, a vizsgálati eszközöket, illetve ez orientálta munkánkat.

Modellünk talán legfontosabb jellemzője, hogy két, egymást kiegészítő perspektívából közelíti meg az iskolák szervezeti változásait, illetve a fejlesztési beavatkozások erre gyakorolt hatását. Ennek háttérében az áll, hogy egyaránt fontosnak láttuk az egyes iskolák fejlődéstörténetének vizsgálatát és a rendszerszintű változások elemzését. A létrehozott modell

így igazából két egymás kiegészítő részből tevődik össze: az első a beavatkozások hatásmechanizmusait makroperspektívából vizsgálja, ez a központi programokat rendszerszinten kutatja, a második a fejlesztéseket mikroperspektívából mutatja be, az intézményi változásokra fókuszál. Az iskolai szintű adatfelvételhez és adatelemzéshez kapcsolódó munkánkat elsősorban az utóbbi határozta meg (1. ábra). E modellünk szerint a vizsgált beavatkozások (meghatározott HEFOP és TÁMOP programok) kívülről érik el a sajátos belső struktúrával és dinamikával működő szervezeteket. A külső hatások és a belső feltételek találkozása során jelentősen átformálódhatnak a szervezeti rutinok, az alkalmazott pedagógiai eljárások, illetve változhat az iskola eredményessége.

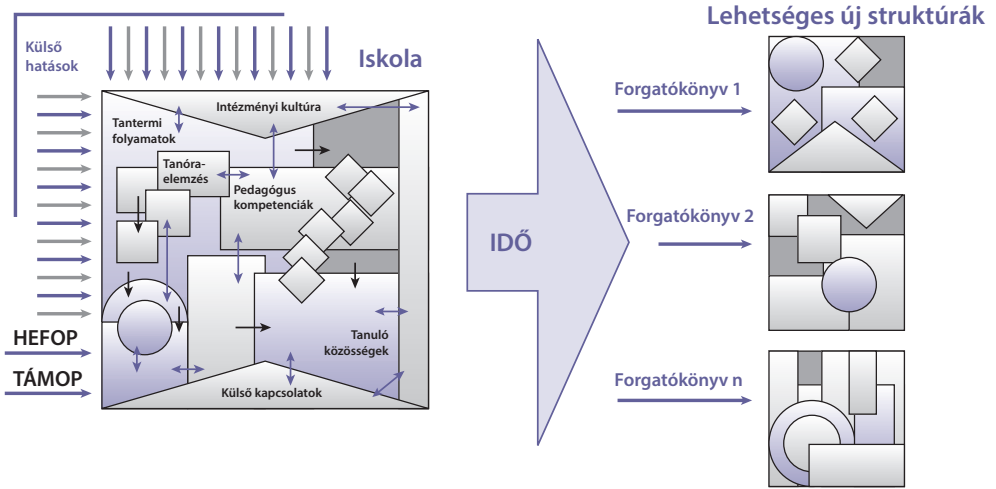
Különösen a mikromodellünk számol azzal, hogy a fejlesztési beavatkozások hatását meghatározó tényezők a beavatkozások hatására maguk is változhatnak. Azaz az idő előrehaladásával körkörös hatások is megjelennek, amely nagymértékben csökkentik a lineáris összefüggések valószínűségét. Tekintettel arra, hogy nem longitudinális, hanem keresztmetszeti adatfelvételt végeztünk, az időben kibontakozó körkörös hatásokat közvetlenül nem tudtuk vizsgálni, ezt a többféle adatgyűjtési forma kombinálásával, továbbá az időtényezővel és a dinamikus hatásokkal összefüggő kérdések kiemelt szerepeltetésével próbáltuk kompenzálni.

A fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusainak megértéséhez fontos volt vizsgálnunk többek között a szervezeti feltételeket. Az elméleti megalapozó szakaszban feltárt összefüggések (lásd: Fazekas és Halász, 2014), illetve a kérdőívekkel gyűjtött adataink² elemzése (lásd: Fazekas,

² Az adataink 591 iskolában felvett vezetői kérdőívekből és iskolánként átlagosan több mint két (összesen 1313) pedagógus által kitöltött kérdőívből származnak (lásd bővebben: Fazekas, 2015).

1. ÁBRA

Az oktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának mikromodellje



Forrás: Fazekas, 2015

2014, 2015) alapján úgy gondoljuk, a tanulás-tanítás hosszú távú eredményessége szempontjából különösen meghatározó az iskolák változási képessége, és a munkatársak egyéni, gyakorlati tudására aktívan építő intézményi háttér (OECD, 2000; Kovács, 2011). Az adataink megerősítik azt a feltételezést, hogy azok az iskolák képesek hosszú távon magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtetni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, illetve ahol ezt az új tudást együttműködés során hozzák létre (Giles és Hargreaves, 2006; Fullan, 2008).

A szervezeti változásokat kutatók a változási képességet olyan fogalmakkal írják le, mint a szervezetek dinamikus és ab-

szorpciós képessége, a szervezeti és egyéni tanulás, vagy a tudásmenedzsment (lásd pl. Fullan és Stiegelbauer, 1991; Zinkeviciene, 2005). Ezek a fogalmak tekinthetők olyan elemzési dimenzióknak is, amelyek más-más perspektívából közelítik meg az intézményi megújulás kérdését.

Azaz azt, hogy az iskolák, illetve a pedagógusok mennyire nyitottak a változásra, képesek-e megtenni a szervezet versenyképességéhez, fejlődéséhez szükséges lépéseket, motivációs szintjük és

felkészültségük lehetővé teszi-e az új tudás teremtését, illetve a kívülről jövő erőforrások, „know-how”-k adaptálását (lásd pl. Vera és mtai, 2011; Winter 2003; Teece, 2007, Cohen és Levinthal, 1990). Egy, a

a fejlesztési beavatkozások hatását meghatározó tényezők a beavatkozások hatására maguk is változhatnak

szervezeti tanulást, a tudásmenedzsmentet, az abszorpciós és dinamikus kapacitás fogalmi kereteit szintetizáló modell (Vera és mtsai, 2011) szerint a szervezetek verseny- és megújuló képessége szempontjából a legproblémásabb terület a szervezeti tanulás.

Általában azokat az iskolákat tekintjük szervezeti tanulásra képes intézménynek, amelyek hatékonyan támogatják a belső tudás létrehozását, megújítását és megosztását. Az ilyen intézmények *belső légköre* ösztönzi a pedagógusok szakmai fejlődését, a kísérletezést, az alkalmazott eljárások folyamatos elemzését, fejlesztését, a szakmai tanulóközösségek működését. Ezekben az iskolákban a különböző csoportok versengése, a szakmai vélekedések közötti különbségek, az ezekről folytatott viták nem akadályozzák, hanem elősegítik a nevelőtestület belső kohézióját és pedagógiai eredményességét (Gilbert, 2011; OECD, 2000; Baráth, 2014). Az ilyen intézményekben a *tudásmegosztást támogató platformok* széles körét működtetik, ösztönzik a belső tudástárak és a tanárok társas tanulását lehetővé tevő helyzetek kialakítását (Cross és Parker, 2004). Az utóbbiakon műhelymunkákat, kerekasztal-beszélgetéseket, konzultációval kísért hospitálásokat és előadásokat értünk (Bakkenes és mtsai, 2010; Meirink és mtsai, 2009). Ilyenkor a leggyakrabban tanulás-szervezési problémákat és megoldásokat elemezznek, illetve nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot (Mourshed és mtsai, 2010; Istance és Kobayashi, 2012). Itt érdemes megjegyezni, hogy a különböző tanári tanulási típusokat az eredményesség és minőség perspektívájából vizsgáló kutatások általában különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanárok tanulási folyamata magányosan vagy társasan zajlik-e. Kutatási eredmények alapján az utóbbit tekinthetjük a magasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formának (Bakkenes és mtsai,

2009; Gilbert, 2011; Istance és Kobayashi, 2012). Az együttműködés nemcsak a professzionizmust, de az énhatékonyság érzetét is erősíti, illetve segít megelőzni a kiégyészt és a munkavégzéshez kapcsolódó stresszt. A nevelőtestületen belüli együttműködések kutatása során mérhetőek az oktatási eszközök, segédletek megosztása, a szakmai konzultációk, a teammunka és a hospitálások-reflexiók (OECD, 2009, 2014).

Társas tanulásnak minősülnek az olyan munkahelyi együttműködések is, melyek konkrét feladatvégzéshez kötődnek. Ilyen például a közös tananyagfejlesztés, egy egész intézményt érintő pályázat elkészítése, vagy a szülőkkel való konzultáció (Bakkenes és mtsai, 2010). Különösen értékes tanulási helyzeteket hozhatnak az olyan feladatok, ahol a pedagógusok a szakterületükön kívül működő szereplőkkel kerülnek kapcsolatba. Ezek során akkor alakulhatnak ki tényleges tanulási helyzetek, ha az uralkodó légkör elég *nyitott* ahhoz, hogy a más területen működő szereplőkre *tudásforrásként tekintsenek*. Az, hogy a pedagógusok közötti információáramlásra jellemző-e a *határok átlépése* (*boundary crossing*), azaz az egyes szakterületek közötti választóvonalak áthidalása, különös jelentőségű az oktatási folyamatok hosszabb távú eredményessége szempontjából. Ha létre tud jönni az egymástól elkülönülő csoportok között olyan interakció, amely lehetővé teszi a korábban nem ismert gyakorlatok, megoldások megismerését, adaptálását, az az intézményi innovációk egyik legtermékenyebb forrását jelentheti (Schnellbach, 2014; Tsui és Law, 2007).

A „határ” szóhoz sokan negatív, korlátozáshoz, kirekesztéshez kapcsolódó jelentéseket kapcsolnak, azonban a határok teszik lehetővé az ismeretlen területekről származó tudás becsatolását, illetve azt, hogy az adott terület gyakorlatát „friss

szemmel” vizsgálják (Wenger és mtsai, 2002). Ha az iskolákban zajló feladatokba, folyamatokba, például a pályázatok kidolgozásába, vagy a tanórákról készült videók elemzésébe a legkülönbözőbb területekről vonunk be munkatársakat, ezzel megteremtjük az eltérő szakterületű kollégák együttműködését. A határátlépések egy sajátos formája, amikor a pedagógusok a szervezeti korlátokat hidalják át (Schnellbach, 2014), és más iskolák pedagógusaival együttműködve, kisebb-nagyobb, formálisan vagy informálisan működő tudásmegosztó hálózatok tagjaként gazdagítják ismereteiket. A más intézményekkel folytatott aktív szakmai kommunikáció különösen fontos a pedagógiai tudás frissítése és az intézmények hosszabb távon is fenntartható eredményes működése szempontjából. Az ilyen tanulói hálózatok működése teszi lehetővé, hogy a pedagógusok betekintést nyerjenek más intézmények tanulásszervezési gyakorlataiba, megmutassák saját megoldásaikat, mindezeket közösen elemezzék, fejlesszék (Giles és Hargreaves, 2006).

AZ ESETTANULMÁNYOK ESZKÖZEI ÉS HELYSZÍNEI

A kutatás során tizenkét iskolában gyűjtünk komplex kvalitatív módszerrel adatokat. Az itt végzett munkánkat egyrészt a kutatás első évében az oktatásfejlesztés nemzetközi szakirodalmának áttekintésével feltárt elméleti keretek (lásd Fazekas és Halász, 2014), másrészt az uniós fejlesztési programokat megvalósító iskolákban kérdőívvel gyűjtött adataink első elemzései (lásd: Fazekas, 2014, 2015) orientálják. Jelen tanulmány megszületéséig kilenc isko-

labán jártunk. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy mintánkba egyaránt tartozzanak esélyegyenlőségi és kompetenciafejlesztő, valamint HEFOP- és TÁMOP-programot megvalósító intézmények, olyanok, amelyek régóta innovatív módon működnek, és olyanok, ahol a fejlesztés hozta meg változást. Emellett figyelembe vettünk egyéb szempontokat is, így például a terület, az iskolatípus, vagy a

kompetenciaméréseken elért eredmények szerinti eloszlást (lásd bővebben: Fazekas, 2015). A terepmunkát minden esetben két-két kutató végezte, átlagosan öt napot töltve

egy-egy intézményben. Ennek során interjúkat készítettünk pedagógusokkal, a vezetőikkel és a diákokkal, órát látogattunk, valamint iskolai dokumentumokat gyűjtöttünk, elemeztünk. Az iskolai eredményességet alakító tényezők vizsgálatához a kilenc iskola közül öt olyat választottunk, melyek mindegyike a tanulás eredményesebbé tétele mellett elkötelezett szervezet. Ezekben az intézményekben a fejlesztési beavatkozásokat és helyi innovációkat végigkísérte a versenyképesség és az eredményesebbé válás vágya, a szereplők figyelték a mérhető eredmények változását. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált intézményeket:

„A” iskola

Az „A” általános iskola egy alföldi nagyvárosához tartozó, rendezett, középosztály által lakott agglomerációs térségben található. Olyan intézmény, amelyben nagyon erős a szervezeti tudatosság. Üzleti menedzsment technikákat alkalmaznak a szervezet minden szintjén az intézményi és

pedagógiai folyamatok tervezéséhez, koordinálásához. A nagyjából 70 főből álló nevelőtestület tagjai között döntően nyitott, baráti kapcsolat van, amely erősen ösztönzi a külső-belső szakmai együttműködést, az újításokat, a kísérletezést, illetve ezzel együtt minden releváns területen a versenyképesség kialakítását és megőrzését.

„B” iskola

A „B” általános iskola egy északkelet-magyarországi faluban működik, beiskolázási körzetébe több olyan település is tartozik, ahol a szegénység és a munkanélküliség komoly problémát jelent. A tanulók jelentős többsége halmozottan hátrányos helyzetű diák, emellett sok az állami gondozott és a sajátos nevelési igényű tanuló. Az iskola a két-éves évektől fejleszt saját tanulószervezési eljárásokat, ezek közül három emelkedett ki és lett az iskola meghatározó védjegye. Az intézményi innovációknak köszönhetően a gyerekek komoly előrehaladást mutatnak a kognitív képességek és a szociális kompetenciák terén. A diákok nagyjából hetven százaléka eredményes tanulási utat tud bejárni, érettségig adó intézményben tanul tovább.

„C” iskola

A „C” iskola sajátos nevelési igényű gyermekeket fogad Kelet-Magyarország egyik nagyvárosában. Az intézmény különösen érdelemgazdag, nagyon erős kötődés figyelhető meg a pedagógusok között, illetve a pedagógusok és a diákok között is. Ebben az intézményben a pedagógiai eredmé-

nyességén sok esetben a diákok önálló életvezetéshez való hozzásegítését értik. Az iskola szervezeti berendezkedése az elmúlt években jelentős átalakuláson ment keresztül: az intézmény vállalta a közeli településeken az integrált gyerekek utazó-gyógyepedagógusi ellátását. A szolgáltatói szerep számos új ablakot nyitott az iskola dolgozóinak számára.

a fejlesztési beavatkozásokat és helyi innovációkat végigkísérte a versenyképesség és az eredményesebbé válás vágya

„D” iskola

A „D” iskola egy, a Dél-Alföldi Régióban sikeresen működő szakképző intézmény, amely két tagintézménnyel rendelkezik. Az iskola tíz éve valósít meg különböző uniós kurrikulumfejlesztési programokat, illetve emellett több hazai és nemzetközi pályázathoz is kapcsolódott. Bár az azonos szakterületen dolgozó pedagógusok közötti kommunikáció aktív, illetve jellemzően kapcsolódik a fejlesztési beavatkozások megvalósításához, a munkacsoportok közötti átjárás, illetve a tagintézményekkel való tudásmegosztás gyakorlata még nem alakult ki ebben az iskolában.

„E” iskola

Az „E” iskola egy nyugat-magyarországi nagyvárosban működő, 12 osztályos gyakorló gimnázium, melyet az ország első intézményei között tartanak számon. Az iskola alig több mint 10 éve működik 12 osztállyal, így az ott dolgozók rendkívüli sikerként értelmezik, hogy rendszerint előkelő helyet foglalnak el az országos ranglistákon. Az iskolával szemben a partnerek, szülők egyértelmű igényeket fogalmaznak meg, amely néha nehezen összeegyeztethető azokkal a fejlesztésekkel, amelyek meg-

valósítását a pedagógiai munka eredményesebbé tétele érdekében vállalja az intézmény.

AZ INTÉZMÉNYI EREDMÉNYESSÉG ÉS MEGÚJULÁS SZERVEZETI FELTÉTELEI

Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a vizsgált öt iskola fejlődéstörténete alapján milyen szervezeti sajátosságok és egyéb feltételek határozhatják meg, hogy az intézmények képesek-e időről-időre frissíteni szervezeti rutinjaikat és tanulásszervezési eljárásaikat, illetve képesek-e hosszabb távon is versenyképes és eredményes intézményként működni. A megismert összefüggéseket az elméleti keretek bemutatása során kirajzolódott struktúra mentén mutatjuk be. Mivel az egyes esetek mély elemzésére terjedelmi korlátok miatt itt nincs lehetőségünk, az alábbiakban megpróbálunk néhány jellemző példát megragadni. Olyanokat, melyek jól érzékeltetik, hogy miként hathat az eredményességre, ha az intézmények és pedagógusai: (1) nyitottak a változásra, (2) akarnak és képesek reagálni a külső hatásokra, (3) több tudásmegosztást támogató platformot is működtetnek, (4) hajlandóak átlépni a szakterületek közötti választóvonalakat, (5) erős emocionális környezetet hoznak létre, és (6) nyitnak más intézmények felé. A bemutatott példákat igyekszünk sok közvetlen, interjúkból származó idézettel érzékletessé tenni. A példák elemzése során kiemelt figyel-

met fordítunk az idő szerepére, a menedzsment problémakörére és a különböző fejlesztések egymásra gyakorolt hatására. Ezeket horizontális elemzési fókuszként kezeljük.³

„Talán az volt a legfontosabb, hogy mi igazán akartunk újítani”

Az iskolák eredményességének talán egyik legfontosabb feltétele, hogy az intézmények nyitottak legyenek az új tudás létrehozására, a változásra, pozitívan viszonyuljanak a saját gyakorlatuk újragondolásához, a kísérletezéshez, a jó gyakorlatok megismeréséhez, adaptálásához. A mögött, hogy az iskolák, illetve az egyes pedagógusok miért és milyen motivációval kezdenek bele egy helyi szintű innovációba, vagy egy központi fejlesztés megvalósításába, nagyon eltérő okok húzódnak meg.⁴

Ha az iskolák szintjében gondolkodunk, akkor a lehetséges típusok közül érdemes hangsúlyosan kezelni azokat az intézményeket, amelyek önként, modernizációs vágyból indítják el a belső kísérletezéseket, vagy a fejlesztési programokat és azokat, amelyeket valamilyen külső hatás visz bele a változási folyamatba. Így például a „D” iskolában az első nagyobb fejlesztések elindításának oka jellemzően külsőnek tekinthető: itt határozott fenntartói igényként jelent meg a kompetenciamérési eredmények javítása, illetve az ezt támogató uniós fejlesztések megvalósítása.

³ Bár az itt bemutatott területek mindegyike különös jelentőségű az intézmények megújulása, fejlődése, eredményessége szempontjából, számos más olyan tényező is azonosítható, melyekre az alábbiakban nem térünk ki részletesen, illetve csupán érintjük. Ilyen például a szülők bevonása, az oktatás tartalma és minősége, vagy az osztálytermi klíma (lásd: *Scheerens*, 2005).

⁴ A kérdőíves lekérdésünk szerint a megkérdezett pedagógusok döntő többsége a vizsgált programok bevezetése előtt a tanulói eredményesség növekedését, a korábban megoldatlan magatartási problémák kezelését és a diákok digitális eszközökhöz segítségét várta a programok bevezetésétől (lásd bővebben: *Fazekas*, 2015).

„Amikor az első kompetenciamérések voltak, az egy sokk volt. Erre lépnie kellett a fenntartónak (...) azt mondta, hogy ez fontos dolog, oda kell figyelni és a kompetenciamérésben is jónak kell lenni. Ezt nagyon jól támogatta a HEFOP és a TÁMOP is, ezzel eljutottunk oda, hogy a kompetenciaméréseken javítottunk.”

„D” iskola, volt igazgató/

Az „A” és a „B” iskolában az innovációk és a fejlesztési programok elindítása mögött egyértelműen az intézmény, illetve a pedagógusok saját belső igénye állt. Az „A” iskolában a fejlesztések alapját rendszerint a szakmai kíváncsiság, a belső érdeklődés adja. Az itt dolgozó pedagógusok fokozott érzékenységgel figyelik környezetüket, választják ki a legkülönbözőbb forrásokból az új gyakorlatokat, eszközöket. Az adaptált, vagy a kikísérletezett eljárások közül számos kiemelkedik és az idő múlásával helyi innovációvá formálódik át, illetve hozzákapcsolódik más intézményi fejlesztésekhez is.

„Itt nagyon sok vízió van, rengeteg elképzelés, lehetőség, és ebből nagyon sok be is épül, megvalósul. Itt vannak újdonságok, amiket saját magam kapcsán is tapasztaltam. (...) Támogatást kaptam, hogy el tudjak menni az engem érdeklő képzésre, amikor (...) elvégeztem, akkor (...) egy pillanatig nem volt kérdés, hogy elkezdhetem az osztályomban alkalmazni. (...) Utána szóltak, hogy van egy pályázat, ami talán jó lenne. Az eszközeink valójában ebből vannak.”

„A” iskola, tanító/

A „B” iskola ezzel szemben az első fejlesztések elindításakor egy jól megragad-

ható problémára keresett megoldást. Az iskolában komoly gondot okozott az egyre növekvő számú hátrányos helyzetű gyerekek oktatása. A fordulópont az volt, amikor az igazgató egy alkalommal a tanórán jobb jegyet ígért egy diáknak, amennyiben az csendben marad. Ez az oktatási gyakorlat változtatására készítette először a vezetőt, majd, mivel az említett probléma a tanterület minden tagját érintette, az egész intézményt. Az ekkor elindított fejlesztési folyamat immár több mint tíz éve tart, és folyamatosan újabb kísérletekből kinövő eljárásokkal, adaptált központi programokkal gazdagodik.

„Azt mondtam a gyerekeknek: 'Ha csendben maradsz, kettést kapsz!' Utána azt gondoltam, ha én ennyit tudok a pedagógiáról, ha nem tudok más megoldást, akkor ott kell hagynom a szakmát (...) és elkezdtem keresgélni (...) az interneten.”

„B” iskola, igazgató/

A fejlesztésbe történő kapcsolódás jól mutatja, hogy az iskolák inkább nehezen mozduló statikus állapotú intézményként, vagy a változásokat proaktív módon előidéző, dinamikus szervezetként működnek. A vizsgált intézmények között azok, amelyek külső ösztönzés hatására kezdtek bele fejlesztésekbe, jellemzően kevesebb innovációs tudással rendelkeztek és nehezebben kezelték a megvalósítás során felmerülő problémákat, akadályokat, mint azok az intézmények, ahol a változási folyamatok belülről indultak el. Utóbbi iskolacsoport esetében az intézményekben megvalósított fejlesztési programok és helyi szintű innovációk jellemzően könnyebben összekapcsolódtak, illetve jobban támogatták egymást és alkottak egy átfogó rendszert, mint azokban az intézményekben, ahol

külső szándék állt a fejlesztések mögött. Ez egyben azt is jelenti, hogy a külső fejlesztésekbe önként belekezdő intézmények erősebben alakították át saját igényeiknek megfelelően a fejlesztési programokhoz kapcsolódó eljárásrendszereket. Fontos azonban látnunk azt, hogy a szervezetek statikus, illetve dinamikus jellege az idővel változik: egy statikus állapotú intézmény az idő előrehaladásával fokozatosan átalakulhat a változás iránt elkötelezett és annak érdekében önállóan is cselekvőképes intézménnyé. Az általunk látogatott iskolákról azt mondhatjuk, hogy már mind-egyik elindult a dinamikus szervezetté válás útján: az „E” intézmény az, amely ennek az útnak még a legelején jár, az „A” intézmény pedig az, amely egyértelműen a változási képességet mérő skála dinamikus végpontján helyezkedik el.

A külső és belső motívumok, a szakmai kíváncsiság és a konkrét problémára való megoldáskeresés, illetve az ehhez kapcsolódó sajátosságok nemcsak intézményi, hanem pedagógus-szinten is értelmezhetőek. Az általunk látogatott iskolákban a vezetés mindenütt jelentős szerepet játszott a fejlesztések, innovációk elindításában.

„Mi vezetők úgy gondoltuk, hogy az iskola módszertanát meg kellene fűszerezni. Elkezdtük először önkéntes alapon, hogy kik ajánlják fel magukat, hogy videofelvétel készüljön az órájukról.”

/„C” iskola, igazgató/

„Én az előkészítő szakaszban nem vettem részt, azt az akkori igazgatóhelyettesek végezték. Amikor meglett a pályázat, akkor keresgéltek, hogy ki lenne az, aki megcsinálja.”

/„E” iskola, tanár/

„Rámenősek vagyunk, a tantestület nem dinamikus tagjait is próbáljuk dinamizálni.”

/„C” iskola, igazgatóhelyettes/

Emellett láttunk több példát arra is, hogy az iskolán belül alulról felfelé építkező innovációk valósulnak meg, azaz a pedagógusok hoztak be valamilyen új tanulásszervezési eljárást, eszközt, illetve kezdeményezték egy új fejlesztési program elindítását. A dinamikus végpontra elhelyezkedő, vagy ahhoz közelítő „A” és „B” iskolában az alulról építkező változási folyamatok rendszerint sikeresen be tudtak épülni az intézmény egészének gyakorlatába, így például az „B” iskolában egy pedagógus zárt ajtók mögötti kísérletezése – mely a szülők osztálytermi munkába történő bevonását célozta meg – fokozatos terjedéssel tíz év alatt az intézmény egyik meghatározó innovációjává fejlődött. Bár a statikus jellemvonásokkal erősebben rendelkező intézményekben is láttunk számos példát az egyéni szintű vagy kiscsoportos pedagógiai kísérletezésre, újításra, ezekben az iskolákban az alulról induló folyamatok nem lettek intézményi szinten meghatározóak. Itt jellemzően még nem voltak elég erősek azok a belső tudásmegosztási gyakorlatok, amelyek az alulról induló kezdeményezések terjedését hatékonyan tudják segíteni – a kapcsolódó szervezeti sajátosságokkal a következő alfejezetekben bővebben foglalkozunk.

„Nagyon figyelünk a környezetünkre, a gyerekekre, sokat tanulunk tőlük”

Ahogy a fejlődési motiváció kapcsán láthattuk, az intézmények megújulása szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy az iskolák mennyire nyitottak a környezetükre, illetve mennyire akarnak és

képesek reagálni az onnan érkező hatásokra. Így például a szülőkkel való együttműködés, a más iskolák jó gyakorlatainak átvétele, a felsőoktatásban és továbbképzéseken részt vevő kollégák által megismert új tudások behozása és hasonló források aktív használata különösen meghatározó lehet az iskola megújulása és eredményessége szempontjából.

„Ha egy konferenciára elmegyünk vagy egy továbbképzésre, ha csak egy morzsát hozunk belőle, már akkor megérte azt végighallgatni, mert az egy morzsából már ki lehet valamit hozni.”

/„A” iskola, pedagógus/

Az iskola nyitottságának egy sajátos típusa, ha a tantestület tagjai a diákokat is tudásforrásként értelmezik, azaz szívesen tanulnak tőlük. Az általunk látogatott szervezetek közül ez a gyakorlat az összes olyan intézményre jellemző volt, ahol különösen eredményes pedagógiai munka folyt. A diákoktól való tanulás számos formájára láthattunk példát. Voltunk olyan intézményben, ahol a diákok saját tanulási folyamatuk módszeres elemzésével közvetlen hatást gyakoroltak a pedagógiai munka tervezésére, ahol a tanulók a tárgyi ismeretekhez kötődően jelentek meg tudásforrásként, például projektszerű önálló feltárómunka kapcsán, és olyanban is, ahol a stratégiai játékok osztálytermi alkalmazása során jöttek létre olyan helyzetek, ahol a pedagógusok tanulhattak a diákoktól.

„Sokszor van olyan, hogy mi találjuk ki, hogy mivel foglalkozzunk. A tanárok sokszor megkérdeznék minket. Átbeszéljük azt, hogy mit kellene tanulnunk, csoportosan, egyénileg (...) témákat keresünk hozzá. Szoktunk PPT-t csinálni

csoportosan, és akkor olyanokat mutatunk be, ami mindenkinek új.”

/„A” iskola, tanuló/

Az „A” intézményben dolgozó pedagógusok az önfejlesztő iskolák körében, illetve a Comenius 2000 minőségfejlesztő programban ismerkedtek meg az oksági összefüggések feltárására és a stratégiai tervezés megalapozására alkalmas menedzsmenteszközökkel. Ezeket a technikákat nem csupán az intézményvezetés alkalmazta, de a pedagógusok is használták a mindennapi pedagógiai munkájuk elemzéséhez és tervezéséhez. Így például az év eleji évfolyam-értekezleteken az osztályfőnökök az osztályukban tanító kollégáknak ilyen elemzésekkel mutatják be az osztályok erősségeit, gyengeségeit és azt, hogy milyen fejlesztési lehetőségeket látnak. Emellett néhány menedzsmenteszközt a tanulókkal is megismertettek, illetve velük együtt alkalmaznak a tanórán.

„Olyan új módszerek jöttek be, amelyeket addig nem ismertünk, a szervezetfejlesztés, illetve a csoportban való munka terén (...) a pedagógiai program elkészült azelőtt is valahogy, de attól kezdve (...) csoportban dolgoztunk (...) vadonatúj módszerekkel, a helyzetelemzésnek (...), az ok-okozat feltárásának módszereivel. (...) Nagy spílernek voltunk a problémafeltárás módszerének alkalmazásában, ezt olyan szinten tanítottuk meg a tantestületen belül, hogy már óránkon alkalmaztuk gyerekekkel.”

/„A” iskola, pedagógus/

A diákok többek között halszállkadiagram segítségével elemzik a történelmi események mögötti oksági összefüggéseket, illetve SWOT-analízist készítenek saját

tanulásuk eredményességének növelése érdekében. A tanulók elemzési kompetenciáinak ilyenfajta fejlesztése lehetővé tette azt is, hogy az országos kompetenciamérés eredményeinek osztálytermi szintű elemzésébe is bekapcsolódjanak. Ezek pedagógiai vonatkozású eredményei rendszerint érvényesülnek az osztálytermi folyamatok tervezésénél. A pedagógusok ezáltal munkájuk tervezéséhez olyan segítséget kapnak, amik primer forrásból jelzik a tanulási folyamatokban rejlő kockázatokat és lehetőségeket. A kockázatok és lehetőségek osztály- vagy intézményi szinten is értelmezhetőek. A tanulói interjúk szerint a diákokat különösen motiválja a menedzsmenttechnikák tanórai alkalmazása, a saját tanulási folyamatukról való szisztematikus gondolkodás.

„Sok menedzsmentmódszert bevittünk a tanítási órába. Például a SWOT-analízist év elején, osztályfőnöki órán alkalmaztuk helyzetelemzésre. (...) A problémafeltárást történelem-, biológia- és technikaórákon alkalmaztuk. (...) Ok-okozati összefüggéseket tártunk fel közösen ilyen módszerekkel, például a halszálkadiagrammal. (...) A második világháború gyökérékat kerestük így, technikaórán például a családi költségvetésre hivatkozva alkalmaztuk. (...) Fadigramot is használtunk a gyerekekkel. (...) A mostani hetedikeseknél felmerült az a probléma, hogy valaki hangosan beleszól az órába, azt is, hogy ennek mi lehet az oka, hogy lehetne ezt kezelni, a halszálkadiagrammal tárták fel a gyerekek. (...) A GANT-diagram is több osztálynál megjelenik, mint tervezési eszköz.”

„A” iskola, pedagógus/

Bár az általunk vizsgált, különösen eredményes és egyben tudás-intenzív szer-

vezetként működő intézmények mindegyikére jellemző volt az, hogy a pedagógusok nyitottak voltak arra, hogy a diákoktól tanuljanak, abban jelentősen eltértek ezek az intézmények egymástól, hogy az ilyen típusú interakciók közül melyiket részesítik előnyben. Így például a hátrányos helyzetű diákok oktatásában különösen eredményes „B” iskola a táblás játékok adta lehetőségeket használja. Ebben az intézményben az óralátogatások tanulsága szerint a táblás játékok számtalan típusa beépült a tanítási gyakorlatba, integráltan a legkülönbözőbb tantárgyak módszerei közé, illetve heti egy alkalommal önálló órarendi óráként. A táblás játékok alkalmazása során diákok játszanak egymással és pedagógusaikkal, ez lehetőséget ad arra, hogy megismerjék és fejlesszék egymás gondolkodását. Ezt erősítik azzal a gyakorlattal, hogy időről-időre közösen elemzik az alkalmazott stratégiákat, illetve azzal, hogy a gyerekek feladata az új játékok létrehozása, a játékszabályok közös megalkotása. Utóbbi a tanulói interjúk alapján különösen népszerű a diákok körében.

„A játékok nagyon alkalmasak a gyerekek különböző tehetségének a felkutatásához és felismeréséhez, sokrétű tulajdonságokat fedezhetünk fel általuk. (...) Valójában ez egy hiányt is képes betölteni, egy űrt. Más tantárgyak esetében nem nagyon kerülhet sor arra, hogy [ezekről közvetlen információt szerezzünk], itt viszont ezeket a területeket meg tudjuk vizsgálni.”

„B” iskola, pedagógus/

A táblás játék előnye a tanári tanulás mellett az, hogy hatékonyan támogatja a gyerekek logikai gondolkodásának fejlődését, matematikai kompetenciáinak erősödését, tanulási motivációját és iskolai eredményességét.

„A gyerekek körében nagyon népszerű a játék. Idővel egyre többet felismertünk abból, hogy mennyire használhatóak ezek. Először (...) a gondolkodásfejlesztésre, a problémamegoldó gondolkodásra, a gondolkodási műveletekre figyeltünk. Később aztán arra is rájöttünk, hogy nemcsak erről van szó, hanem (...) a gyerekek szociális fejlesztéséről is.”

/„B” iskola, pedagógus/

A diákoktól való tanulás jelentősége, hogy a pedagógusok elsődleges forrásból szerezhettek információt a tanulók sajátos gondolkodásáról, fejlesztési lehetőségeiről és igényeiről. A diákoktól való tanulás független attól, hogy a tanulók milyen mélységű tárgyi ismeretekkel rendelkeznek. Jól illusztrálja ezt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat fogadó „C” intézményben is megfigyelhető a gyermekektől tanulás, leginkább konkrét gyakorlati tevékenységekhez kötődően. Ugyanakkor a kevésbé tudás-intenzív, de kiemelkedően jó tanulmányi eredményekkel rendelkező fiatalokat fogadó „E” egyetemi gyakorlóiskolában ez a gyakorlat kevésbé jellemző.

„Fontos, hogy legyenek olyan helyek, ahol megismerhetjük egymás dolgait”

Az esettanulmányok azt mutatják, hogy a tanulás-tanítás eredményesebbé válását szolgáló változások szempontjából kiemelkedően fontos az olyan tudásmegosztást támogató platformok létezése, mint az elektronikus adattárak, vagy a pedagógusok együttműködésének teret adó kooperá-

ciós formák.⁵ Több olyan szervezetben is jártunk, ahol ez a dimenzió jól megragadható volt, az alábbiakban ezek közül mutatunk be néhány példát. Ez a terület természetesen nem elválasztható az intézmények és a pedagógusok nyitottságától, hiszen a tudásmegosztó platformok – mint később a „D” iskola kapcsán látni is fogjuk – csak olyan intézményekben tudják betölteni funkciójukat, ahol a szereplők nyitottsága, a köztük lévő bizalmi légkör ezt lehetővé teszi.

Az „A” intézményben a formális szabályozások, az informális elvárások és az alkalmazott eszközök is támogatják a rendszeres tudásmegosztást, itt a pedagógusok erős támogatást és ösztönzést kapnak a külső tudás behozására, függetlenül attól, hogy az szakmai forrásból származik-e vagy sem. A proaktív szervezeti kultúra elsődleges forrása az intézmény leköszönt igazgatója volt, de az innováció szeretete immár beépült a kollektív tudatba, és a szemléletet meghonosító vezető nélkül is működik. Így például formálisan szabályozott és informálisan elvárt, hogy az értekezleteken bemutassák az iskola falain kívül megismert tudást. Így az olyan új tartalmak, mint a továbbképzéseken megismert módszerek, az egyetemi másod- diplomás képzéseken elhangzó elméletek, vagy akár egy új, az oktatásba beépíthető játék bemutatása a tanári értekezletek részét képezik, illetve gyakran saját belső képzések épülnek egy-egy ilyen téma köré.

„Baján volt egy néptánc-tábor, [pár kolléga], akiket az eső bevert ott a művelődési házba, észrevettek ott néhány különleges társasjátékot, észrevették azt,

⁵ A kérdőíves adatfelvételünk szerint a kollégák közötti együttműködések a leggyakrabban spontán módon és egyes problémára fókuszáltan alakulnak ki. 1313 pedagógusból több mint 1100 jelölte, hogy havonta vagy annál gyakrabban vett részt a program bevezetésekor spontán tapasztalatcsereben, és több mint 800 jelölte ilyen gyakorisággal az egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatását. Emellett több mint 800-an éves gyakorisággal vettek részt mérési adatok elemzésében és szakmai konferenciákon. (Fazekas, 2015)

hogyan ennek itt helye lenne, majd az iskolában ezt előadták, hiszen bárki előadhatja, ha valami érdekeset lát. Ezután személyesen elmentünk Bajára. Elakadtunk a sárban (...) traktorral húztak ki bennünket. (...) Tehát elmentünk, és mint egy néprajzkutató figyeltem, jegyzeteltem, hogy mit mond [a társasjátékok kitalálója]. (...) Aztán azt éreztem, hogy ezt meg kell ismernie a tantestületnek és utána tréningként behoztuk (...). [A játékok kitalálójának] korábban ilyen típusú kapcsolata iskolával nem volt.”

!„A” iskola, volt igazgató/

Ebben az iskolában az új tartalmak, adaptációk és a belső fejlesztések felkerülnek egy elektronikus adattárba, amelyhez minden pedagógus hozzáfér. Az adattár létrejöttét ebben az iskolában különösen motiválta az intézményben folyó adatgyűjtő és -feldolgozó tevékenység.⁶ Ezt az adattárt egy olyan kollégán hozta létre, aki egyrészt különösen jártas volt az informatikai rendszerek alkalmazásában, másrészt bevonódott az iskolában zajló fejlesztésekbe. Habár az adattár igénye elsőként az ő gondolataiban fogalmazódott meg, mára az adattár már önállóan létezik, nincs jól meghatározható gazdája. Az iskola pedagógusai ismerik, bővítik, tájékozódnak róla, illetve az ott lévő tudást megosztják nemcsak egymással, de más érdeklődőkkel is. Ebben találhatóak a partneri és szervezeti mérések, a pályázatok, a munkaterv, a beszámolók, a multiplifikációs tevékenységek, a kommunikációs és a módszertani anyagok. A multiplifikáció téma alá rendeződik például a jó gyakorlatok bemutatása,

a pedagógiai-módszertani prezentációk, a releváns szakdolgozatok és egy kapcsolódó network-lista. Emellett itt tárolják azt a modellt is, amivel magyarázzák, hogyan gazdagodik saját tudásuk akkor, amikor más iskolákat tanítanak.

„Azért jó, hogy van egy központi adatrendszer, ahova minden el van mentve, mert oda mehetek, ha valamire szükségem van. Tehát nem korlátozott, az intézmény dolgozói használhatják. (...) Például egy pályázatírásban, ha valamilyen adatra van szükség, akkor onnan egyszerűen kikereshető.”

!„A” iskola, pedagógus/

Az ilyen adattárak meglétét a belső tudásmegosztás egyik legfontosabb elemeként azonosítottuk esetfeltárásaink során. Az, hogy ebben az iskolában ez ilyen magas szinten tud működni, lehetővé teszi, hogy a tudásmegosztás áthassa a szervezeti kultúra egészét. Ebben az iskolában tudásmegosztásnak teret adó platformok számos egyéb formája is működik. Így például érdemes kiemelni, hogy rendszeresek a hospitálások, a szervezeti folyamatokban és a horizontális feladatok köré szerveződő műhelyekben a különböző évfolyamokon és területeken tanítók egyaránt részt vesznek, az osztálytermek ajtaján nagy betekintő ablak található, illetve a tanárok osztálytanári szobában dolgoznak.

„Ha mások óráját nézem, akkor elgondolom, hogy így is lehetne csinálni, vagy tényleg, ezt már de régen alkalmaztam, vagy én ezt lehet, hogy másképp

⁶ A kérdőíves adatfelvételünkből származó adatbázis elemzése alapján feltételezhetjük, hogy az adatokkal folyó munka az olyan iskolákban jelent különösen kedvező terepet a folyamatos megújulásnak és a fejlesztések megvalósításának, amelyek környezetükre kevésbé érzékenyek. Az ilyen iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra (Fazekas, 2014).

oldottam volna meg, vagy hogy nála is van ez a probléma. Ez kicsit megnyugtatta az embert az, hogy nem csak én küzdök bizonyos gondokkal.”

„A” iskola, pedagógus/

A kutatásunk során több olyan intézményben is jártunk, ahol, bár számos pedagógus munkájára jellemző volt az egyéni kísérletezés és az új módszerek, eszközök adaptálása, a belső tudásmegosztás hiánya miatt ezek nem tudtak intézményi szinten érvényesülni, sőt sok esetben a bevezető pedagógus gyakorlatából is kikoptak. Így például az „E” iskolában, ahol a diákok arról számoltak be, hogy a kooperatív munkaformákat általában nem alkalmazták, egy pedagógus bevezette osztályában a kiscsoportos munkaformákat. Az innovatív módszerek nem értek el más pedagógusokhoz, még a hasonló szakterületen dolgozó kollégák körében sem tudtak elterjedni. A kapcsolódó eljárások lehetséges adaptációjáról, fejlesztéséről nem indult el a közös gondolkodás, az iskolában alkalmazható modelleket nem dolgozták ki. Egy év után a diákok felhagytak a terem folyamatos átrendezésével, és kérték, hogy szerveződjenek ezek az órák is úgy, mint más tárgyi területen.⁷

„Ebben az osztályban másfél évig csoportokban voltak a padok, tehát kiscsoportosan. Egy ilyen témát, mint most a Bánk bán, egyszerűen örület úgy megbeszélni, hogy nem látják és nem hallják egymást. Ezt rendkívül utálok, de nem

tudok mit csinálni. A gyerekek igénye volt, hogy úgy üljenek, mint más órán (...). [Régebben] mindig átrendezték az osztályt, (...) ez állati jó móka volt (...) egy perc alatt megcsinálták. Ez ment egy évig, de a szünetről visszajöve, tehát ősszel, november körül már nem mindig rendezték át. Kezdték tapogatni engem, hogy vajon mi a véleményem arról, ha nem rendezzük át. Mondtam nekik, hogy hát gyerekek, ha jobban szeretitek egymás hátát nézni, akkor rendben van.”

„E” iskola, pedagógus/

Emellett láttunk arra is példát, hogy bár léteznek bizonyos tudásmegosztó mechanizmusok, azok mégsem tudják betölteni funkciójukat. Ilyen volt például a „D” iskolában a tudástartalmak tárolására alkalmas elektronikus adattár működtetése. Annak hátterében, hogy ez itt nem volt képes az „A” iskolához hasonló hatékonysággal segíteni a belső tudásmegosztást, az állt, hogy az adattárban található anyagok felhasználásának protokollja nem volt tisztázott, és a gyakorlatban csak ritkán működtek tudásmegosztást támogató tevékenységek. Így például hiányoztak a különböző területeken dolgozókat összekötő műhelyek, értekezleti tudásmegosztó blokkok, hospitálások. A pedagógusok többsége úgy érezte, más munkacsoportok mappáiba nem „illik” belenézni, nem „illik” mások tulajdonait használni. Azaz itt a különböző csoportok anyagainak felhasználáshoz kötődő gátlás nem tudott fel-

⁷ A diákokkal készített csoportos interjú arra mutatott rá, hogy a gyerekek iskolai kultúrája a frontális oktatáshoz illeszkedik, a tanulók gondolkodásában az iskola kevésbé jelenik meg úgy, mint aktív tanulási környezet. Bár az iskolával kapcsolatban fel tudtak idézni pozitív élményeket, ezek nem kötődtek tanulási helyzetekhez. A diákok gondolkodásában emellett különösen erősen jelent meg a továbbtanulás kérdése és a kapcsolódó követelmények, azonban a sikeres felvételikhez vezető utat az iskolán kívüli tanulási folyamatokban látták.

oldódni, a szabad felhasználhatóság érzete nem alakult ki.

„– Azon a témakörön belül, hogy hogyan számítjuk ki a levegő páratartalmát, Á.-tól kértem segítséget, hogy a gyerekek számára ezt hogyan tegyem érthetővé (...), és ő részletesen elmondta.

– Ez a segítségadás működik a humán területen is?

– Én azt gondolom, hogy ez működik (...) egy kis körön belül, de ebbe nem szoktam belefolyani, én kimondottan a természettudományos (...) munkaközösségben vagyok bent. (...) Amikor feladatlapokat készítünk (...), muszáj a kollégáknak a segítségét kérni, mert másképp ez nem megy. (...) Van, amelyik fent van a szerveren (...) és ha kíváncsi vagyok, én azt megnézhetem.

– Tudna nekünk ilyet mutatni?

– Persze. Keresem, hogy a kollégámnak hol van az anyaga, ő is földrajz szakos. Hát itt más feladat van, tehát ami nem a földrajzhoz kapcsolódik.

– Az is érdekes lehet.

– Hát az nem az én munkaközösségem, más munkaközösségbe nem akarok belemenni semmiféleképpen sem... én úgy gondolom, hogy nem illik. ...”

/,D” iskola, pedagógus/

A pedagógusok közötti információ-áramlás meghatározó jellemzője, hogy az az azonos tárgyi területeken és évfolyamokon dolgozó pedagógusok körére korlátozódik-e, vagy a tudásáramlás átlépi ezeket a határokat. Az esettanulmányaink során azt figyeltük meg, hogy bár a tudásmegosztás az egyes területeken belül is hatékonyan támogatja az iskolák eredményességét és fejlődését, ezeket a legnagyobb hatékonysággal az növelheti, ha a különböző terüle-

tek képviselői időről időre aktív együttműködésbe lépnek egymással.

„Amikor két különböző típusú ember összekerül, kihozzák egymásból a jó dolgokat”

Az oktatási folyamatok hosszabb távú eredményessége szempontjából különös jelentőségű, hogy a tudásmegosztásra jellemző-e a szakterületek között húzódó határok átlépése. A különböző tárgyi területeken és évfolyamokon dolgozó pedagógusok közötti tudásmegosztást serkentheti például az, ha a pedagógusok olyan közös folyamatokban vesznek részt, mint a pályázatírás, a projekthetek megvalósítása, a társ-pedagógus-értékelések, vagy hogy tagjai egy-egy horizontális problématerülettel foglalkozó munkacsoportnak.

A tudásmegosztás gyakorlatában két kevésbé jártas „D” és „E” intézmény életében különösen nagy jelentőségűek voltak a határátlépéseket lehetővé tevő folyamatok. „E” iskolában a vezetői kezdeményezésre indított közös pályázatírás jelentette a konfliktusos, rivalizáló pedagóguscsoportok közötti kommunikáció elindítását. „D” iskolában a határátlépések egyik fő kezdeményezője pedig egy olyan pedagógus volt, aki a határátlépések jelentőségét a kollektív felelősség kialakításában látta. Matematikatanárként más tantárgyat oktató pedagógusoknak készített matematikához kapcsolódó kompetenciafejlesztő feladatokat, illetve ezek megosztására létrehozott egy mindenki számára hozzáférhető feladatbankot is. A feladatbank létrehozásának elsődleges célja az volt, hogy a kompetenciamérésen elért gyenge matematika-eredményéért minden pedagógus vállaljon felelősséget.

A határátlépések a legtöbbször a mindennapi munkavégzéshez kapcsolódva valósulnak meg az intézményekben. Így például a „B” iskolában többek között az iskola védjegyévé vált saját fejlesztésű oktatási modell alkalmazása teremt lehetőséget a különböző területeken működő pedagógusok együttműködésére. Az oktatási program alkalmazásához a pedagógusok hétről hétre újabb és újabb nyílt végű kéréseket tartalmazó feladatokat dolgoznak ki. A nyílt végű feladatok megalkotása nagyfokú tanári kreativitást és a tárgyi ismeretek túl szűleskörű tájékozottságot igényel, így a feladatsorok összeállításában a pedagógusok rendszerint kéri egymás segítségét.

„Négy feladatot szoktunk adni egy témához. Ez látható az óraterveken is. (...) Amikor kitaláltuk a fő témát, sokszor bedobjuk a közösbe, hogy kinek milyen ötlete van a szabad feladatokra. Egyedül nehéz kitalálni. (...) Az segít, aki épp bent van. Én is segítettem már a matekos és az alsós kollégáknak is. De nekem is volt olyan, hogy ők mondták meg, milyen feladat lenne ide vagy oda jó.”
/„B” iskola, pedagógus/

A feladokról való „együttgondolkodás”, „ötletelés” általában spontán és önkéntes módon, a közös tanáriban alakulnak ki ebben az iskolában. Itt az innovatív tevékenységbe való kapcsolódás sem szakterületekhez kötődően, hanem egyéni döntés alapján történik. Az igazgató úgy fogalmazott, hogy a fejlesztésekkel ő csak „megkínálja” kollégáit, akik szándékuk szerint kapcsolódnak a programokhoz, vagy maradnak ki belőle. Ez egyben azt is jelenti, hogy ebben az iskolában a fejlesztések elterjedése egy olyan fokozatos és időigényes folyamat, ahol előre nem

kiszámítható, hogy mely szaktárgyi terület képviselői lesznek kezdők és haladók egy-egy innovatív módszertan alkalmazásában, illetve, hogy kik között alakul ki mentor-mentorált viszony, és kik küzdenek majd hasonló problémákkal.

A különböző területeken dolgozó pedagógusokat együtt foglalkoztató munkafolyamatok, a nevelési-oktatási gyakorlatról való közös gondolkodás a „C” iskolában is jelentősen hozzájárult az intézmény eredményességéhez, tudás-intenzív jellegéhez, ahol a pedagógusoknak az állandó diákfelügyeleti kötelezettségük miatt a tanórai szünetekben nincs lehetőségük közösségi terekben lenni. Ebben az iskolában a pályázati projektek során kialakuló munkacsoportok és a munkaközösségi gyűlések jelentik a legfontosabb tudásmegosztó fórumokat. Ezek olyan hatékonysággal működnek, hogy az sok tekintetben megelőzi még az olyan intézmények belső tudásmegosztási rendszerét is, ahol az óráközi időkereteket jól ki tudják használni. Itt a pedagógusok rendszerint elemzik más munkaközösségből jövő kollégájuk óráját, nemcsak hospitálás során, hanem videoelemzések alkalmával is, illetve a különböző területeken dolgozó pedagógusok a TÁMOP fejlesztési programok megvalósításakor is a szakterületük határait átlépve, közösen vesznek részt egy-egy projektben. Utóbbira, vagyis arra, hogy a külső fejlesztési beavatkozások jó terepet biztosítsanak az új szakterületekre való betekintésre, szinte minden intézményben láttunk példát. Mint korábban említettük, az „E” iskolában különösen nagy súlya volt a TÁMOP-pályázatnak, itt a pedagógusok számára a közös projekt jelentette a közösségépítés és a tudásmegosztás legfontosabb forrását.

Az eddig említett intézményi folyamatok mellett érdemes kiemelten kezelni a horizontális problématerülettel foglalkozó

munkacsoportok működését is. Az „A” és a „D” iskolában a szaktárgyi és tagozati határok átlépését ilyen munkacsoportok működése segítette, ezek többek között a minőségbiztosításhoz, illetve marketinghez kötődő feladatok köré szerveződtek.

Azokban az iskolákban, ahol jártunk, meghatározónak tűnt az, hogy az intézmények milyen infrastrukturális feltételek mellett működnek. Vizsgáltunk olyan intézményt, ahol a folyosóra nyíló ablakos osztálytermek mindenkinek betekintést engednek az osztálytermi folyamatokba, ahol osztatlan, közös tanári szoba van, ahol a munkaközösségek egymástól elszigetelten működnek, ahol több épületbe tagozódnak a pedagógusok, és olyat is, ahol a tanárok kollégáiktól távol töltik a szüneteket. A fizikai közelség általában lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusok egymás gyakorlatát hatékonyan segítsék, illetve hogy az egyes tanárok olyan új problémákkal és megoldásokkal találkozzanak, amelyek nyomán saját gyakorlatukat újragondolják. Példaként érdemes itt a „B” iskolában zajló közösségi életet megemlíteni, ahol a pedagógusok egy viszonylag kisebb térben, közösen töltik a nem tanítási óráikat. Az itt dolgozók arról számoltak be, hogy ebben a térben egy-egy tanítási probléma megoldása közös ügyé alakul, itt akkor is számos kolléga felfigyel egy adott kérdésre, ha azt nem a közösség egészéhez, hanem célzottan egy konkrét emberhez intézik. Így az osztálytermi szinten kidolgozott gyakorlatok viszonylag hamar teret hódíthatnak az iskola egészében, illetve úgy fejlődhetnek tovább, hogy a legkülönbözőbb szakterületekről származó tudásból tudnak táplálkozni. Bár a közös terek használata fontos kiindulópontja lehet az eredményes tanórai gyakorlatok megosztásának – mint fentebb láttuk – abban az esetben, ha az intézményi sajátosságok okán ez nem elérhető, a különböző területről érkező pedagógusok

közös folyamatba vonásával kialakíthatóak a határátlépéseket hatékonyan támogató platformok.

„A közös múlt nagyon sokat nyom a latban és nagyon sokat jelent”

A közös terek, illetve a közös folyamatok csak olyan intézményekben tudják a pedagógiai munka eredményességét hatékonyan növelni, ahol az intézményen belüli belső bizalmi és emocionális légkör ezt lehetővé teszi. A tudásmegosztást és tudásteremtést támogató légkör – azaz az innovációs tevékenység megbecsültsége, a nevelőtestületen belüli együttműködés, a bizalmi és baráti viszonyok – különösen támogathatják a tanulási-tanítási folyamatok sikeres megvalósítását és megújítását, illetve mindezek hiánya gátat szabhat a fejlődésnek.

Az általunk látogatott iskolák történetei is azt igazolják, hogy a szeretetteljes, már-már családi légkörű tantestületek jelentik azt az emocionális teret, ahol az egymás gyakorlataihoz, problémáihoz való hozzáférés nem ütközik erős akadályokba. Az itt bemutatott iskolák közül „A” és „B” nevelőtestületének döntő többsége több mint húsz éve dolgozik együtt. Ezekben az intézményekben a közös múlt része a hagyományos, frontális óraszervezéstől a kooperatív technikák alkalmazása és a saját innovációk kikísérletezése felé történő elmozdulás. Ezekre a nevelőtestületekre jellemző az a „közös emlékezet”, mely egyaránt őrzi a sikerek és az úttévesztések, illetve a kölcsönös támogatások emlékét.

„Mi sokat buliztunk együtt, ez nyilvánvalóan meghatározta az együttműködést is. Ez a közös múlt nagyon sokat nyom a latban és nagyon sokat jelent az is, hogy mi együtt és igazi hittel hoztuk létre az iskola szakmai kiemelkedését.

Azok a kollégák, akik utánunk jöttek az iskolába, már azt látták, hogy itt egy nagyon jó hangulatú csapat van, akiknek közös a célja, és akik számára a megszerzett tudás nagyon fontos.”

„A” iskola, igazgatóhelyettes/

Láttunk olyan különösen kötődő és bizalmi viszonyokra épülő nevelőtestületet is, ami különböző életkorú, illetve a szervezethez más-más időpontokon kapcsolódó pedagógusokból áll. Ilyen volt a „C” iskola közössége. A köztük lévő kapcsolatot egyrészt erősítette az a szeretetteljes légkör, ami általában a gyógypedagógiai munkára jellemző, másrészt az a közösségépítésre tudatosan figyelő vezetés, amely jól értette a pozitív, támogató klímában rejlő lehetőségeket.

„Mindenkiben megtaláljuk az értéket. Vannak nehezebb természetű kolléganők, de akkor is megtaláljuk az értékét és akkor ráállítjuk arra. Meg kell tanulnunk elfogadni egymást.”

„C” iskola, igazgató/

A nevelőtestületen belüli légkör alapvetően határozza meg, hogy a tantestületeken belül megvalósíthatóak-e a fejlesztési beavatkozások. Kérdőíves adatfeldolgozásunk első eredményei azt mutatják, hogy az iskola belső bizalmi légkörét mérő összetett változónk alapján a felső egyharmadba eső intézmények a vizsgált HEFOP-TÁMOP programok szervezeti szintű tartós és mély hatását átlagosan 10%-kal magasabbra értékelték, mint azok, akik e változó szerint az alsó harmadba tartoznak (Fazekas, 2014).⁸ Az esettanulmányok tanulsága

szerint az olyan intézményekben, ahol a pedagógusok között feszültség, rivalizálás és bizalmatlanság dominál, nemcsak a tudásmegosztás ütközik gátakba, hanem az olyan szervezési feladatok is nehezen megoldzselhetőek, mint a továbbképzésekhez szükséges helyettesítések.

„A helyettesítésbe besokallt a tantestület, már nem tudtuk megoldani a továbbképzéseket.”

„D” iskola, TÁMOP-program szakmai vezetője/

„B” iskola az általa kifejlesztett innovatív technikákat rendszeresen tanítja más iskoláknak is. Felismerve az intézményi légkör meghatározó szerepét, a képzések kezdete előtt egy – az önreflexiót is segítő – klímatesztet készít a módszerei iránt érdeklődő tantestületekkel. A teszt a pedagógusok, illetve a vezetők és a pedagógusok közötti belső kapcsolatok természetére fókuszál. Amennyiben az eredmények azt mutatják, hogy a légkör feltehetően akadályozná az innovatív módszerek elsajátítását, illetve intézményi elterjedését, az iskola nem kezd bele a fejlesztési tevékenységbe, ellenben ajánlja a vezetésnek a szervezethez fejlesztés, csapatépítés különböző formáit.

„Mi is mehessünk más iskolába”

Az esettanulmányaink az mutatják, nagy jelentősége van annak is, hogy az iskolák és pedagógusaik milyen szakmai és egyéb hálózatok, közösségek tagjai. Az, ha a pedagógusok más iskolában dolgozó kollégáikkal működnek együtt, értelmezhető a határátlépések egy sajátos formájaként. Az általunk megkérdezett intézmények, pedagógusok közül többen vállaltak

⁸ A csoportok között szignifikáns különbséget találtunk.

mentorálási vagy egyéb, más iskolák segítségéhez, tanításához kapcsolódó feladatokat. Így például „A” iskola saját innovációit osztja meg rendszeresen más intézményekkel, „B” iskola pedagógusai gyakran vállalnak központi fejlesztésekhez kapcsolódó mentori, folyamat-tanácsadói szerepet, a „C” iskolában dolgozók pedig utazógyógyopedagógusi feladatokat látnak el integrált gyerekeket oktató többségi iskolákban.

„Abogy jártunk mentorálni, folyamat-tanácsadni, amit ott ellettünk (...), azt beépítettük. (...) Most például voltunk egy iskolában, (...) onnan is jött be valami, ami megragadta a kollégákat. (...) A tavalyi pedagógus-igény felmérésünkben megjelent, hogy többen mehessenek innen más iskolába. Ne csak ide jöjjenek annyian, hanem mi is mehessünk más iskolába.”

!„A” iskola, igazgatóhelyettes/

A külső tudásmegosztással, illetve a tudás multiplikációjával kapcsolatban az egyik legfontosabb kérdés az, hogy a tanítási tevékenység tud-e tanulási folyamatként is működni.⁹ Mint korábban említettük, az „A” intézmény olyan saját multiplikációs modellt alkotott, mely képi megjelenítésben is ábrázolja, hogyan tesznek szert a módszereik tanítása, azok új környezetben történő adaptációja során újabb tudásra, illetve ez miként képes segíteni gyakorlatuk, módszereik fejlődését. A szintén kiemelkedően innovatív „B” intézmény ezzel szemben a multiplikációs folyamat során igyekszik technológiáit változtatás nélkül átadni az érdeklődő iskolák

számára. Ez a hűséges adaptációt előnyben részesítő szemlélet kevésbé kedvez annak, hogy az iskola pedagógusai érzékennyé váljanak arra a tudásra, amely a kidolgozott eljárások különböző kontextusokban történő befogadásából nyerhető. A hűséges leképezés igénye gátat szab annak, hogy az adaptációk során szükségszerűen létrejövő változtatásokra nyisson az intézmény. Ennek háttérben a kidolgozott módszerek és technikák iránti elkötelezettség, illetve az abba vetett erős hit áll. Ez az elkötelezettség egyben meghatározó szerepet töltött be abban, hogy az intézményi fejlesztések iskolán belüli bevezetése több, mint tíz év alatt, kivárással, fokozatossággal tudott megvalósulni, illetve, hogy az újabb kísérletezések mind ennek a fejlesztéséhez kapcsolódtak. Fontos itt megjegyeznünk, hogy bár az iskola kevésbé nyitott a multiplikációból nyerhető tudásra, hatékonyan használ egyéb külső forrásokat. Külföldi minták, illetve a szakirodalomban leírtak hatására sokszor indít saját kísérleteket.

A „C” intézmény innovációs tevékenysége is számos más iskolára tud hatással lenni, leginkább szervezett külső tudásmegosztó csatornákon keresztül. Az itt kialakuló gyakorlatokat más intézmények is rendszeresen adaptálják. A tudásmegosztás szervezeti keretei egyértelműen egy központi TÁMOP-programhoz köthetőek, a program során az intézmény szolgáltatói feladatokat vállalt, pedagógusai utazógyógyopedagógusként járnak a körzetükbe tartozó többségi iskolákat.

„18 éve vagyok körülbelül az iskolában. (...) Ha egy pár év múlva úgy fogom érezni, akkor elmegyek egy évre csak utazni főállásba. (...) Teljesen más

⁹ A kérdőíves adatfelvételünk szerint általában azokban az iskolákban kevésbé hasznosítják a pedagógusok a kollégáik tanítása során szerzett tapasztalatokat, ahol a szervezeti kultúra nem támogatja az egyéni és kollektív tanulás megvalósulását, mint ott, ahol a tudás-intenzív szervezeti működés átlagos szintű (Fazekas, 2014).

területtel foglalkozom, és utána visszajövök, és újult erővel tudom kezdeni. Én már ezen gondolkodtam.”

„C” iskola, pedagógus/

Az utazó-gyógypedagógusi feladatok kapcsán láttuk a leginkább érzékletes példát arra, hogy a tudásmegosztó hálózatokban való részvétel, a más iskolákban töltött idő nemcsak a szakmai tudás erősödését, hanem olyan új élményeket, ismereteket, feladatokat is jelent, ami segítheti a pedagógusok kiégésének elkerülését. A „C” iskolában több, különböző szakterületen dolgozó pedagógus jelezte, hogy a lendületes munkavégzéshez nélkülözhetetlennek tartják, hogy időről-időre más iskolákban dolgozzanak. Volt, aki az intézményközi és a munkaköri rotáció előnyeiről mesélt.

ÖSSZEGZÉS

E tanulmányban az iskolák eredményessé válásának néhány lehetséges okát és feltételét mutattuk be, öt, a pedagógiai folyamatok minőségének javítása mellett elkötelezett, uniós fejlesztési programokat

megvalósító intézmény esetelemzésén keresztül. A tanulmány háttérét egy, az uniós kurrikulumfejlesztési programok hatásmechanismusait feltáró kutatás adta. A kutatás elméleti megalapozása és a kvantitatív vizsgálat eredményei alapján feltételeztük, hogy az iskolák eredményességének alakulását jelentősen befolyásolja az, hogy képesek-e megújítani osztálytermi és szervezeti folyamataikat.

Az öt iskola fejlődéstörténetét komplex kvalitatív módszerrel, egyhetes terepmunka során tártuk fel. A vizsgált iskolákban az intézményi gyakorlat eredményessé válásában különösen meghatározónak találtuk a következő tényezőket: (1) az intézmények, pedagógusok változásra való nyitottsága és (2) aktív reagálása a külső hatásokra, (3) a tudásmegosztást támogató platformok működése, (4) a szakterületek közötti határvonalainak átlépése, (5) a bizalmi légkör, és (6) a más intézmények felé való nyitottság. Kvalitatív vizsgálatunk megerősítette, hogy különösen azok az iskolák tudnak hosszú távon magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtetni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, ahol az új tudást együttműködés során hozzák létre és azt egymással megosztják.

IRODALOM

- Bakkenes, I., Vermunt, J. és Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*. 20. sz. 533-548.
- Baráth Tibor (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013*: Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Cohen, W. M. és Levinthal, D. A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35. sz. 123–133.
- Cross, R. L. és Parker, A. (2004): *The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations*. Harvard Business Review Press, Boston.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. Letöltés: <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2015/01/IV.szint%C3%A9zis.pdf> (2015. 06. 23.)

- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. sz. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_43-66.pdf (2015. 06. 23.)
- Fazekas Ágnes (2015): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai: az empirikus adatfelvétel első eredményei*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. Letöltés: <http://www.impala.elte.hu/jelentesek/> (2015. 06. 23.)
- Fullan, M. és Stiegelbauer, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Cassell: London.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gilbert, R. (2011): Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change. *Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. Letöltés: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review (2015. 06. 23.)
- Giles, C. és Hargreaves, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42. 1. sz. 124-156.
- Istance, D. és Kobayashi, M. (2012, szerk.): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kovács István Vilmos (2011): Az oktatás tudástérképe. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf (2015. 06. 23.)
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. és Bergen, T. C. M. (2009): How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32. 3. sz. 209-224.
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. *Education*. McKinsey&Company, London.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*, OECD Publishing.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Schnellbach Máté (2014): Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány*, 4. sz.
- Teece, D. (2007): Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28. sz. 1319-1350.
- Tsui, A. B. M. és Law, D. Y. K. (2007): Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23. sz. 1289-1301.
- Vera, D., Crossan, M. és Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: Easterby-Smith, M. és Lyles, M. A. (szerk.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester. 153-182.
- Wenger, E., McDermott, R., és Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press, Boston.
- Winter, S. (2003) Understanding dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, 24. sz. 991-995.
- Zinkevičiene, N. (2005): Possible barriers to teachers' receptivity to pedagogical innovations in the initiation phase. Kaunas College, Kaunas.

POLÓNYI ISTVÁN

Kik lesznek mesterek?

Adalékok a felsőoktatási mesterképzés értékeléséhez

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a hazai felsőoktatásban a mesterképzésre jelentkezők és felvettek legfontosabb demográfiai jellemzőit, valamint továbbtanulási sajátosságait mutatja be a felvételi adatbázisok, az általános felvételi adatok és KSH-statisztikák elemzése alapján. Magyarország felsőoktatási struktúrája 2005-től kezdődően állt át a bolognai rendszerre. A mesterképzésnek a tömeges felsőoktatás következtében a korábbi egyetemi képzésnél differenciáltabbnak kellene lennie, mélyebb ismereteket nyújtva, s fontos lenne, hogy lépést tartson a gazdasági, tudományos, technikai fejlődéssel. Vagyis egyre többféle mesterképzésre lenne szükség, számuk azonban 2014-től csökkenő tendenciát mutat. A mesterképzésre jelentkezők száma 2011-re elérte a maximumát, azóta némileg ingadozva valamennyit csökkent. Ezen belül a nők aránya is mérséklődött az államilag finanszírozott helyeken, mely jelenség mögött a felsőoktatás-politika nem szándékolt hatásai állnak: a mesterképzési keretszámok csökkentése alapvetően a nők által keresett szakokat érintette. A mesterképzésre felvett hallgatók átlagéletkora 2010 óta stagnál (kerekítve 28 év), a nappali tagozatot külön vizsgálva azonban kismértékű növekedés látszik, valószínűleg azért, mert az alapképzés elhúzódik. A hazai mesterképzés egyre nagyobb hányadát a fővárosi felsőoktatási intézményekben folytatják a hallgatók, 2014-ben 53,2%-uk tanult Budapesten. A nappali tagozatos mesterképzésre felvettek majdnem mindegyike lényegében folyamatosan tanul tovább (ugyanabban az évben, mint az alapszakos diploma megszerzése, vagy egy évvel később), 60%-uk abban az intézményben, ahol megkezdték felsőfokú tanulmányaikat. A mesterképzésnek kialakult a helye a hazai képzési struktúrában, azonban vitás kérdés maradt az alapképzésekkel összehangolt tartalom, és egyes képzési területeken való alkalmazhatatlansága, a végzettek munkaerő-piaci fogadtatása. Ezzel együtt a tömeges felsőoktatás miatt nincs realitása a hagyományos képzésre való visszaállásnak.

Kulcsszavak: *bolognai rendszer, mesterképzés, felsőoktatás, felvételi*

Ebben az írásban a hazai mesterképzés kialakulását, s a mesterképzésre jelentkezők és felvettek néhány rekrutációs jellemzőjét vizsgáljuk meg a felvételi adatbázisok, valamint az általános felvételi adatok és KSH-statisztikák alapján. Röviden összehasonlítjuk az adatokat a fejlett országokéval, és megnézzük a mesterképzés szerepét a tömeges felsőoktatásban.

A HAZAI MESTERKÉPZÉS MEGSZÜLETÉSE

A felsőoktatási alapfokozatot (latinul baccalaureus, angolul bachelor fokozatot) adó alapképzésre épülő mesterképzés, mint ahogy az osztatlan képzés is, mester (latinul magister, angolul master) fokozatot nyújt. Ez a kétszintű képzési rendszer a Bolognai Nyilatkozat nyomán vált általánossá az Európai Felsőoktatási Térségben.¹

A Bolognai Nyilatkozat értelmében² az aláírók felsőoktatás-politikájukat úgy koordinálják, hogy (egyebek mellett) az alábbi célokat elérik:

- „Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése – akár a diploma-kiegészítés alkalmazásával –, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.
- Alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyete-

mi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását.

- Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.
- A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.”

A kétciklusú képzést először – kényszerűen – az 1993. évi felsőoktatási törvény 2005. évi módosítása³ iktatta törvénybe, ugyanis az új felsőoktatási törvény elfogadása az elképzelésekhez képest jelentősen elhúzódott. A törvénymódosítás a felsőoktatási képzés szintjeinek és formáinak korábbi meghatározása mellé, s annak változatlanul hagyásával egy új szakaszban bevezette a kétciklusú képzést: az alapképzést és a mesterképzést.⁴ A szabályozás értelmében „Az alapképzésben alapfokozat (baccalaureus, bachelor) és szakképzettség szerezhető. Az alapfokozat az első felsőfokú végzettségi szint, amely feljogosít a mesterképzés megkezdésére. Az alapképzésben szerzett szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. Az alapképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettséget lehet szerezni az alapképzésben. [...] A képzési idő legalább hat, legfeljebb nyolc félév.”⁵

¹ Lásd erről pl. *Hrubos* (2002)

² Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Bologna, 1999. június 19. Lásd: www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat.doc (2015. 06. 22.)

³ 2005. évi CVI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról (2005. 10. 13.)

⁴ 1993. évi LXXX. törvény 87/A. § (1) A felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusai: *a*) az alapképzés, *b*) a mesterképzés, *c*) a doktori képzés.

(2) Az alap- és mesterképzést egymásra épülő ciklusokban, osztott képzésként, illetve jogszabályban meghatározott esetben egységes, osztatlan képzésként lehet megszervezni. A ciklusokra bontott, osztott és az egységes, osztatlan képzések szerkezetét a Kormány határozza meg.

(3) A felsőoktatás keretében – az (1) bekezdésben foglaltak mellett – felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésként *a*) felsőfokú szakképzés, *b*) szakirányú továbbképzés is szervezhető.

⁵ 87/BS (5)

A mesterképzéssel kapcsolatban a jogszabály úgy fogalmaz, hogy a „mesterképzésben mesterfokozat (magister, master) és szakképzettség szerzhető. A mesterfokozat a második felsőfokú végzettségi szint. A mesterképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettség szerzhető a mesterképzésben. A mesterképzésben szerzett szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. A mesterképzésben [...] legalább hatvan kreditet kell és legfeljebb százhusz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév.”⁶

A törvénymódosítás egyben a felsőoktatási törvénynek a Kormány a felsőoktatással kapcsolatos feladatai körébe új feladatokat iktatott, amelyek közül témánk szempontjából a legfontosabb az, hogy a Kormány „szabályozza a [...] többciklusú képzés rendjét, az osztott és az osztatlan képzések szerkezetét, a képesítési keretet, az alap- és mesterképzés képzési területeit, képzési ágait, szakjait, az azokhoz rendelt kreditek számát, valamint az indítással összefüggő eljárási rendet, továbbá a külső, nem felsőoktatási intézményi keretek között folyó gyakorlati képzés képzési idejét.”⁷

A 2005. évi felsőoktatási törvény⁸ szó szerint veszi át a fenti szövegeket. A 11 §-ban a korábbi 87/A szakasz szövegét, a 32 § pedig a korábbi 87/B §-ban írottakat. Az új törvény valamivel pontosabban azonosítja a Kormány feladatait: „A Kormány határozza meg *a*) az alap- és mesterképzés képzési területeit, képzési ágait, szakjait, az azokhoz rendelt kreditek számát, valamint az indítással összefüggő eljárási rendet, továbbá azokat a szakokat, amelyekben

külső, nem felsőoktatási intézményi keretek között folyó gyakorlati képzést kell szervezni, *b*) a felsőfokú szakképzés szervezésének rendjét, *c*) a doktori fokozat megszerzésének feltételeit, a doktori iskola létesítésének eljárási rendjét.”⁹

A törvény ide vonatkozó részei is jól tükrözik, hogy annak elfogadtatása során a miniszter esetenként komoly kompromisszumokra kényszerült. Ugyanis a többciklusú képzés rendjének, a képesítési keretnek, a képzés indítási eljárásának meghatározására vonatkozó szabályozási jogköreit csak a Magyar Rektori Konferenciával egyetértésben gyakorolhatta.

2005 végére tehát megteremtődtek a kétciklusú képzésre történő áttérés jogi feltételei. Ennek nyomán az alapképzési szakok létesítése 2006-ra nagyjából minden szakterületen megtörtént, s 2007-től lényegében Magyarország áttért a kétciklusú képzésre.

MIRE VALÓ A MESTERKÉPZÉS?

A felsőoktatás és vele a diplomák tömegesedésének van egy alapvető, bár a felsőoktatási karok, illetve a szakokért felelős tanácsékek által gyakran szem elől tévesztett következménye, nevezetesen az, hogy a tömegesedés és a hagyományos szűk, speciális szakképzést nyújtó felsőoktatási képzés súlyos ellentmondásokhoz vezet.

Például Magyarországon a 2000-es években (2001–2008 között) évente 6-14 diplomás csillagász lépett ki a felsőoktatásból (ha a szakpárban végzettek is figyelembe vesszük, akkor nagyjából másfélszer ennyi). Vajon van Magyarországon évente

⁶ 87/B.§ (6)

⁷ 72.§ s)

⁸ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

⁹ 32.§(11)

ennyi csillagászra kereslet a munkaerőpiacon? De ugyanígy fel lehet tenni a kérdést, hogy csakugyan olyan tömegű okleveles közlekedésmérnökre vagy művelődésszervezőre van-e szükség, mint amennyit az egyetemi képzés produkált?

Nyilvánvaló, hogy a diplomák tömegesedésével átalakul a felsőoktatási képzés tartalma a végzetek szélesebb foglalkoztathatóságát célozva. Az orvosképzésben nyilván nem, de a műszaki, bölcsész, természet-, és társadalomtudományi képzésekben abba az irányba történik elmozdulás, hogy a felsőoktatási képzés első szakasza előszakképzéssé válik, s a régi értelemben vett szűk szakképzés feljebb tolódik a mesterképzésbe.¹⁰

Ez a kétszintű képzés lényege. A bolognai folyamat a tömegesedés törvényszerű következménye. A BSc végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzéssel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkapiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem teljesen szakirányuknak vagy végzettség-szintjüknek megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan, az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

Ám a „középiskolásodó” felsőoktatási alapképzésre épülő mesterképzés is törvényszerűen más kell, hogy legyen, mint a régi egyetemi képzés. Részint aligha lesz képes a gazdaság, a gyakorlat számára szükséges felsőfokú szakemberképzést és a tudományos felsőfokú képzés feladatait egyszerre ellátni. Részint a mesterképzés nyilvánvalóan szűkebb, de mélyebb kell,

hogy legyen, mint a korábbi egyetemi képzés, és a gazdasági, tudományos, technikai fejlődéssel fontos, hogy szorosan lépést tartson. Ezért a mesterképzések jelentős differenciálódni fognak.

Az alapképzés úgy alkalmazkodik a gazdaság és a társadalom igényeihez, hogy a közvetített tananyag kiszélesedik, de szakmai mélysége csökken, a mesterképzés pedig fordítva, a közvetített szakmai tananyag mélysége, specializáltsága növekszik.

Külön tanulmányt érdemelne annak az elemzése, hogy jól érzékelhetően sem a felsőoktatási intézmények szakokért felelős egységei, sem az oktatásirányítás nem igazán azonosul ezekkel a tendenciákkal. A felsőoktatási intézmények a kétszintű képzés helyett az osztatlan képzések számának növeléséért harcolnak, az oktatásirányítás pedig a szakok (benn a mesterszakok) számának csökkentéséért. Az előbbi törekvést az motiválja, hogy a szűk és mély, gyorsan differenciálódó mesterképzés naprakész, állandóan megújuló ismereteket igényel. Az utóbbi törekvés mögött pedig az áll, hogy az oktatásirányításnak nincs valódi ismerete sem a munkaerőpiac, sem a tudomány, sem a társadalom valódi, hosszabb távú igényeiről, ezért feleslegesnek és rossz hatékonyságúnak tarja a nagyszámú, differenciált mesterképzési kínálatot. Ráadásul nem ritkán a kommunikációban több ezer szakról esik szó, pedig valójában az alapszakok száma valamivel száz fölött van, a mesterszakoké pedig 2-300 között.¹¹

Az alap- és mesterképzési szakok számának alakulása ezeket a törekvéseket tükrözi. (1. táblázat) Ha elfogadjuk az alapképzések és a mesterképzések feladatáról a fentiekben mondottakat, akkor annak az alapképzések számának csökkenése, a mesterképzések számának növekedése felelne meg.

¹⁰ Lásd erről: Polónyi (2010)

¹¹ A több ezer szak, ami a kommunikációban megjelenik, úgy értendő, hogy a szakokat meghirdetik nappali, esti, levelező tagozaton, továbbá nagyszámú felsőoktatási intézményben, s minden meghirdetést külön számítanak.

1. TÁBLÁZAT

A 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 1., illetve 2. számú mellékletében felsorolt alap-, valamint (osztott és osztatlan) mesterképzési szakok száma¹²

	2005	2008	2011	2014	2015
Alapképzések száma	134	134	136	138	101
Mesterképzések száma	209	244	304	290	245

Forrás: a jogszabályból saját kigyűjtés

EGY KIS KITÉRŐ – SOK VAGY KEVÉS A MESTERSZAKOS HALLGATÓ

A bolognai képzés bevezetése során felmerült a kérdés, hogy milyen arányú legyen a mesterképzés az alapképzéshez viszonyítva.

Több próbaszámítás elvégzésére került sor, amelyek elemezték, hogy a kétszintű képzés bevezetése előtti szerkezetből és létszámból milyen kétszintű képzési struktúrára vezethető le. A 2001/2002-es tanév hallgatólétszámának (pontosabban szakos

2. TÁBLÁZAT

A felsőoktatás vertikális struktúrája (az összes hallgatólétszám vertikális megoszlása) 2001/2002 ill. 2012/2013. és 2014/2015

	2001/2002		AIFSZ nélkül		2012/2013		FSZ nélkül	2014/2015		FSZ nélkül
AIFSZ	3811	1,8%		FSZ	13637	5,8%		10450	3,6%	
Alap+főiskola+ egyetem 1-3 évfolyam	144528	68,6%	69,9%	Alap (és főiskola)	159328	68,3%	72,5%	198278	68,6%	71,1%
Egyetem 4-5 évfolyam	45146	21,4%	21,8%	Mester	23762	10,2%	10,8%	36643	12,7%	13,1%
Egyetem (nem átálló)	12317	5,8%	6,0%	Osztat- lan	31230	13,4%	14,2%	36559	12,6%	13,1%
PhD	4813	2,3%	2,3%	PhD	5340	2,3%	2,4%	7224	2,5%	2,6%
	210615	100,0%	100,0%		233297	100,0%	100,0%	289154	100,0%	100,0%

Forrás: saját számítás a KSH (http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html) adatai alapján

¹² A 2015. évi adat az Előterjesztés a Kormány részére a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről (Budapest, 2015. április) című anyag 2. illetve 3. melléklete alapján

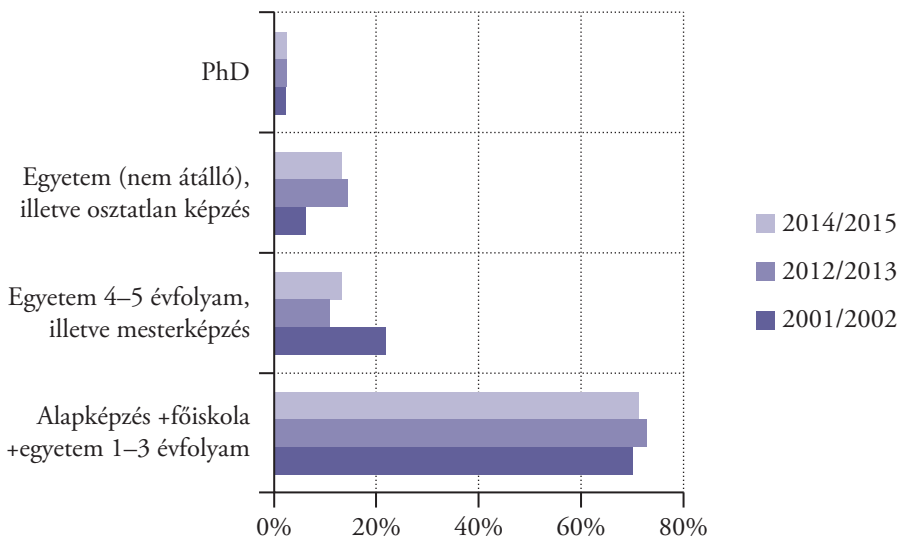
létszámának¹³) vertikális szerkezetéből (évfolyamok szerinti megoszlásából) a kétszintű képzés különböző formáinak (3+2, 4+1, továbbá különböző szakok át nem állást feltételező) struktúráját igyekeztek levezetni.¹⁴

A 2. táblázat azt a variációt mutatja be és hasonlítja össze a 2012/2013-as és

a 2014/2015. év hallgatói struktúrájával, amely az orvos- és a művészképzés kivételével valamennyi szakcsoport kétlépcsős képzésének megvalósítását feltételezte 3+2 szisztéma mellett. (Mivel a felsőfokú szakképzés jelentősen eltérő létszámú volt a két időpontban, anélkül is bemutatjuk az arányokat).

1. ÁBRA

A felsőoktatás vertikális struktúrája (az összes hallgatólétszám vertikális megoszlása) 2001/2002, illetve 2012/2013 és 2014/2015



A modellszámítás és a jelenlegi (2012/13. ill. 2014/15. évi) helyzet közötti alapvető különbség az, hogy többek között a jogi (kb. 8000 fő), a teológus (kb. 1000 fő) és néhány további képzés (amelyek száma 2014-ben még tovább növekedett) sem állt át a kétszintű modellre. Ha ezt is figyelembe vesszük, még mindig azt látjuk, hogy a mesterképzés aránya alacsonyabb,

mint azt 2001-ben prognosztizálták. (1. ábra)

A 2005. évi felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) a mesterképzési keretszám elosztását a következők szerint szabályozta: (103. § (1) Az oktatási miniszter felsőoktatás-szervezési feladatai keretében): (h) „pályázat alapján meghatározza az államilag támoga-

¹³ Nem a tényleges hallgatólétszám, hanem a felvett szakok száma alapján történt a számítás, ami mintegy 15%-kal több, mint a tényleges létszám.

¹⁴ Polónyi (2003) – az OM felsőoktatási helyettes államtitkár részére készített tanulmány

tott mester- és doktori képzésre, valamint a szakirányú továbbképzésre felvehető hallgatói létszám intézmények közötti elosztását.”

2009-ben ezt úgy módosították, hogy (h)¹⁵ az 54. § (2) bekezdésében meghatározott feltételek szerinti pályázati eljárásban meghatározza az államilag támogatott mester- és doktori képzésre, valamint a szakirányú továbbképzésre felvehető hallgatói létszám intézmények közötti elosztását.”¹⁶

A mesterképzés keretszámát a törvény úgy határozza meg, hogy (53. § (4)) „a mesterképzésre felvehető államilag támogatott hallgatói létszámkeret az adott évet megelőző harmadik évben megállapított új belépők létszámkeretének harmincöt százaléka.”¹⁷ A következő bekezdés azt is hozzáteszi, hogy: (53§ (5)) „Az új belépők, a mesterképzés, valamint a szakirányú továbbképzés és doktori képzés létszámkeretét a közép- és hosszú távú munkaerő-piaci

igények mérlegelésével kell meghatározni oly módon, hogy az szolgálja a gazdasági versenyképesség növelését. Az államilag támogatott hallgatói létszámkeret meghatározásánál figyelembe kell venni azokat a képzéseket is, amelyek nem kapcsolódnak a munkaerő-piaci igényekhez (a továbbiakban: kis létszámú szak).” Valójában azonban a létszámkeret meghatározása a felsőoktatási intézményekkel folytatott alku, illetve a bázis-elv (azaz az előző évek létszámából történt kiindulás) alapján történt.

A 2011-es felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) eredeti változata egyszerűen a kormány hatáskörébe utalja a kérdést.¹⁸ A szabályozás előírja (46. § (6), hogy „a döntés meghozatalakor figyelembe kell venni *a*) a nemzetstratégiai és vidékfejlesztési stratégiai célokat, *b*) a közép- és hosszú távú munkaerő-piaci előrejelzéseket, *c*) a végzett hallgatók pályakövetési adatait, *d*) a kép-

¹⁵ Megállapította a 2009. évi LXXI. törvény 2. §.

¹⁶ A bekezdésben említett 54. § (2) szerint „a mesterképzésben, a szakirányú továbbképzésben és a doktori képzésben a felsőoktatási intézmény bírálja el és rangsorolja a felvételi kérelmeket. A miniszter – pályázati eljárás alapján – határozza meg, hogy e körben hány államilag támogatott hallgatói hellyel rendelkezik a felsőoktatási intézmény. A miniszter

a) Az intézmény működési engedélyében meghatározott maximális hallgatói létszám figyelembevételével a képzési kapacitáson belül az alapképzési és mesterképzési képzési ciklusban tervezett hallgatói létszámmegoszlásnak,

b) a képzési területen országosan és az adott intézményben indított mesterszakok arányának,

c) a várható jelentkezők társadalmi, szociális helyzetének, regionális elhelyezkedésének,

d) az intézményi pályakövetési rendszer alapján várható elhelyezkedési előrejelzésnek,

e) az intézményen belül a mesterszakról az intézményi doktori iskolába történő továbblépés lehetőségének,

f) az *a*)-*e*) pontokban meghatározottakra tekintettel kialakított, a felsőoktatási intézmények és munkaadók képviselőiből álló – általa felkért – szakértői bizottság véleményének értékelése alapján dönt.”

¹⁷ A bekezdés folytatása a doktor- és a szakirányú képzés keretszámát is szabályozza: „A doktori képzésre és a szakirányú továbbképzésre felvehető létszámkerete a mesterképzésre felvehető létszámkeret tíz százaléka.”

¹⁸ „46. § (4) A Kormány a felvétel időpontját megelőző évben (...) határozattal állapítja meg a felvehető magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott hallgatói létszámkeretet, és dönt ennek képzési szintek, képzési területek és képzési munkarendek közötti megosztásáról. A magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésbe felvehető hallgatói létszám megállapításával kapcsolatos kormány-előterjesztést véleményezi a Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanács. Álláspontjáról, továbbá a gazdasági kamarák e tárgy körben adott véleményéről a Kormányt tájékoztatni kell. (5) A miniszter a Felsőoktatási Tervezési Testület véleményének kikérése után határozatban dönt a (4) bekezdésben meghatározottak szerint megállapított hallgatói létszámkeretnek a felsőoktatási intézmények közötti megosztásáról.)

zési területen alap- és osztatlan képzésben indított szakok arányát.” 2013-ban ez valamennyit módosult, de a lényege változatlan maradt.¹⁹

A törvény 2012-ben azzal is kiegészül, hogy „2013. szeptemberében és azt követően szakirányú továbbképzésre, doktori képzésre felvehető magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott létszám megegyezik a Kormány által a 2012. évre vonatkozóan megállapított létszámmal; a mesterképzésbe felvehető magyar állami (rész)ösztöndíjas létszám az adott évet megelőző

harmadik évben felsőfokú szakképzésbe – ennek hiányában felsőoktatási szakképzésbe –, alapképzésbe, egységes, osztatlan képzésbe államilag, illetve magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésre felvett létszám harmincöt százaléka.” (114/A. § (1)) Tehát a mesterképzés keretszámának meghatározásában visszahozták a 2005-ös szabályozást.

A különböző képzési szintekre, benne a mesterképzésre felvehető államilag finanszírozott létszám 2007 és 2014 közötti alakulását a 3. táblázat mutatja.

3. TÁBLÁZAT

A felvehető államilag finanszírozott létszámok

	2006 ¹	2007 ²	2008 ³	2009 ⁴	2010 ⁵	2011 ⁶	2012 ⁷	2013	2014
Felsőfokú szakképzésre felvehető hallgatólétszám:	12500	12500	11520	12500	12500	10000	3500		
Alapképzésre felvehető hallgatólétszám:	45000	39450	40630	39750	39770	40610	31750+1017 ⁸ + (5500/2) ⁹		
Egységes, osztatlan képzésre felvehető hallgatólétszám:	4500 ¹⁰	3250	3050	2950	2930	2840	2420		
Mesterképzésre államilag támogatott létszám:		300	3500	21700	19600	19600	18600		
Mesterképzésre a törvényből adódó elvi létszám:			20125	19758	19828	19863	19870	19289	15231
Mesterképzésre államilag finanszírozott helyre ténylegesen felvett:			3275	11837	17005	17282	16810	15473	16663

¹ 2227/2005. (X. 26.) Korm. határozat. ² 1108/2006. (XI. 20.) Korm. határozat. ³ 1077/2007. (X. 4.) Korm. határozat. A 2008-as FSZ keretszám 12500 volt, az alapképzési pedig 39750, de a 1051/2008 (VII. 28.) Korm. határozat ezt módosította 980 főt átcsoportosított az FSZ-ből az alapképzésre. ⁴ 1051/2008. (VII. 28.) Korm. határozat. ⁵ 1116/2009. (VII. 23.) Korm. határozat. ⁶ 1276/2010. (XII. 8.) Korm. határozat. ⁷ 1208/2012. (VI. 26.) Korm. határozat. ⁸ A Nemzeti Közszoigálati Egyetemen felvehető létszám. ⁹ Részösztöndíjas keretszám 5500 fő (ennek a felét vettük itt figyelembe). ¹⁰ Egyetemi szintű.

Forrás: a jegyzetekben megadott jogszabályok, illetve a „Mesterképzésre a törvényből adódó elvi létszám” saját számítás, a „Mesterképzésre államilag finanszírozott helyre ténylegesen felvett” sor a felvi.hu alapján.

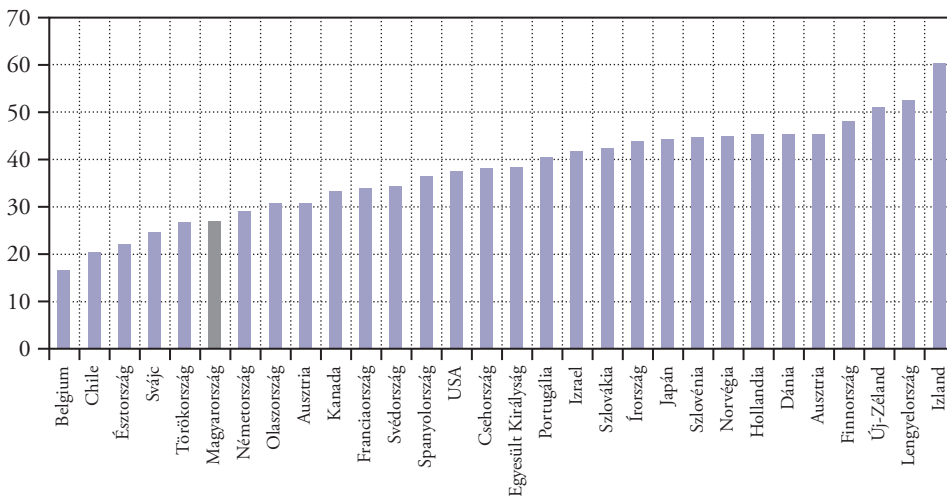
Megjegyzés: 1.) 2013-tól nincsenek jogszabályban meghatározott keretszámok. Az államilag finanszírozott keretszámokat lényegében intézményenként, mint intézményi kapacitást határozzák meg. (Ezen belül a mesterképzésre törvényben előírt 35% továbbra is érvényes.) 2.) A „mesterképzésre a törvényből adódó elvi létszám”: a 35%-os szabály alapján kiszámított létszám.

Nemzetközi összehasonlításban (az OECD 2012. évi adatai alapján) vizsgálva Magyarországot (a releváns korosztályt tekintve) a legalacsonyabb első diplomázó aránnyal rendelkező országok közé tartozik (ami az alapképzésben és az osztatlan végzettségben vették jelet). (2. ábra)

A második és további diplomával kilépők arányát (a releváns korosztályban) tekintve (ami a mesterképzéssel és második alap, vagy osztatlan diplomával kilépőket jelent) valamivel közelebb áll a középmezőnyhöz.²⁰ (3. ábra)

2. ÁBRA

Az első diplomázók aránya



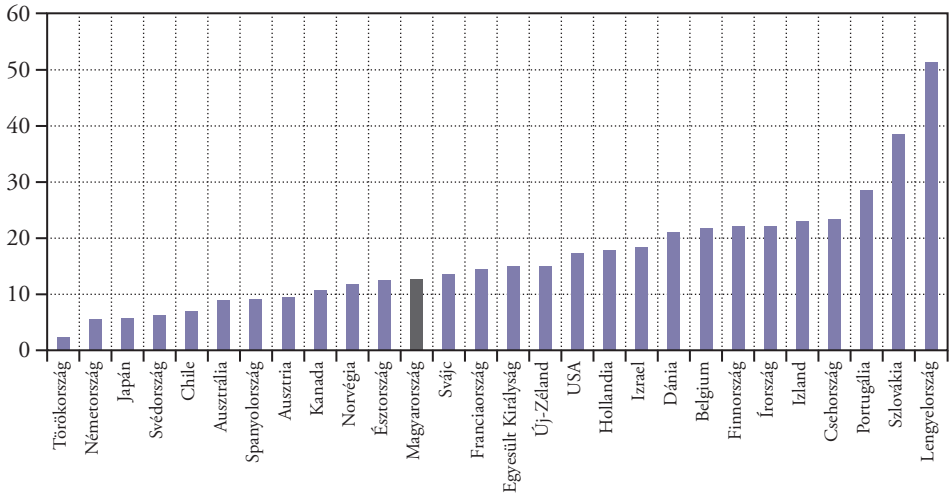
Forrás: *Education at Glance 2014*

¹⁹ 46. § (4) A miniszter évente [...] határozattal állapítja meg azt, hogy mely, a felsőoktatási intézmények által folytatott szakos képzésen vehető igénybe magyar állami (rész)ösztöndíj. A képzésre a felvétel teljesítéséhez szükséges minimális felvételi követelményt (pontszámot) a Kormány rendelete, az adott szak magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésére történő éves felvétel feltételeként teljesítendő minimális felvételi követelményt (pontszámot) a miniszter határozata állapítja meg. A határozatot a miniszter által vezetett minisztérium hivatalos lapjában közzé kell tenni. (5) A (4) bekezdés szerinti döntés előkészítésében a) a miniszter felkérésére részt vesz a Felsőoktatási Tervezési Testület, valamint b) a 72. § (5) bekezdése szerint közreműködik az Országos Doktori Tanács. (6) A miniszter (4) bekezdésben meghatározott döntésének meghozatalakor figyelembe kell venni a) a nemzetstratégiai és vidékfejlesztési stratégiai célokat, b) a közép- és hosszú távú munkaerő-piaci előrejelzéseket, c) a végzett hallgatók pályakövetési adatait (a d) pontot hatályon kívül helyezték).

²⁰ Érdemes megemlíteni, hogy amíg az első diplomafokozat megszerzése gyenge pozitív, addig a második gyenge negatív korrelációt mutat az egy főre jutó GDP-ben mért gazdasági fejlettséggel.

3. ÁBRA

A második diplomával végzők aránya



Forrás: Education at Glance 2014

A MESTERKÉPZÉSRE JELENTKEZŐK ÉS FELVETEK SZÁMA

Bár a kétszintű képzést a 2005-be vezették be a felsőoktatási törvény módosításával, ezen belül a mesterképzés lényegében 2007-től indult meg.²¹

A mesterképzésre jelentkezők létszámaiban és a jelentkezések összetételében fokozatos változás következett be 2008 óta. Eleinte a részdíjs képzési formákra jelentkezők voltak többségben (és a jelentkezők száma is alacsonyabb volt), ami 2010-től megváltozott.

A mesterképzésre jelentkezők – mind nappali, mind részdíjs képzésre első helyen jelentkezők – száma 2011-re elérte a ma-

ximumát, azóta némileg ingadozva valamennyit csökkent. (4. táblázat)

A nappali tagozatra felvettek száma is 2011-re érte el a 11 ezernél kicsit nagyobb maximumot (bár már 2010-ben is 10 ezer felett volt) s azóta 10 ezer és 11 ezer között mozog. A részdíjs képzés esetében 2010-ben volt maximális a felvettek száma, amikor is alig maradt el a nappali tagozatra felvettektől (kicsit több, mint 10 ezer volt), azóta viszont visszaesett 8 ezer körülire (4. ábra).

2010 óta az államilag támogatott helyekre felvett mesterképzéses hallgatók száma a nappali tagozaton 10 ezer, részdíjs képzés esetében 6 ezer fő körül mozog. Jól látszik, hogy az első helyen nappali

²¹ 2007-ben mindössze 1060 jelentkező volt, s összesen 603 főt vettek fel mesterképzésre.

4. TÁBLÁZAT

Az adott évben mesterképzésre jelentkeztek és felvettek nappali és részdíós képzési formában

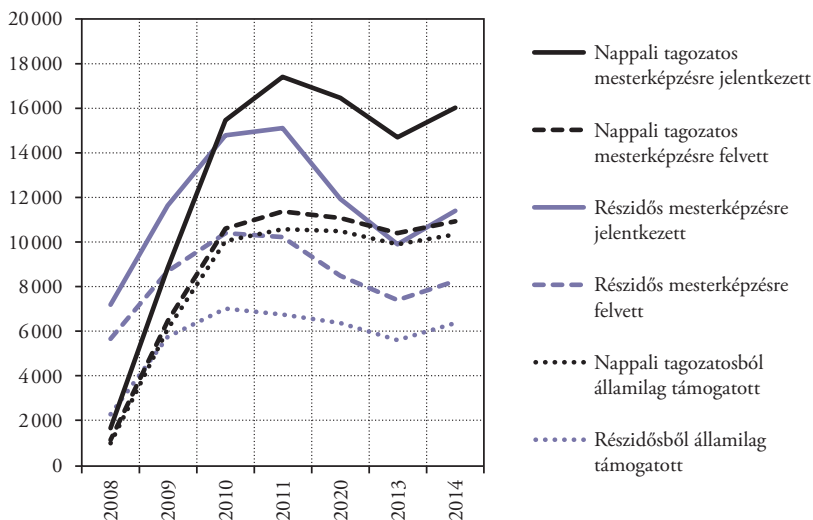
	Nappali tagozatos mesterképzésre jelentkezett	Nappali tagozatos mesterképzésre felvett	Részdíós mesterképzésre jelentkezett	Részdíós mesterképzésre felvett	Nappali tagozatosból államilag támogatott	Részdíósból államilag támogatott
2008	1670	1092	7116	5641	995	2280
2009	8820	6459	11548	8652	6149	5688
2010	15436	10642	14758	10312	10073	6932
2011	17354	11322	15024	10160	10602	6680
2012	16436	11097	11856	8470	10536	6274
2013	14750	10396	9871	7354	9918	5555
2014	15994	10927	11327	8162	10367	6296

Forrás: felvi.hu – http://www.felvi.hu/felveteli/pontbatarok_rangsorok/elmult_evek_valamint http://www.felvi.hu/felveteli/pontbatarok_rangsorok/friss_statistikak (2015. 06. 22.)

Megjegyzés: A jelentkezettek száma a három (normál, pótfelvételi, keresztfelvéves) eljárásra jelentkezettek együttes számát mutatja. Így a számban lehet halmozódás, mivel akit az egyik eljárásban nem vettek fel, jelentkezhet egy másikba, sőt ha ott sem veszik fel, a harmadikba is. (A halmozódást az adatbázis névtelensége miatt nem lehet kiszűrni.) Ugyanakkor, ha az elemzést csak az egyik, pl. az általános eljárásra végezzük el, akkor sem kapunk jelentősen eltérő eredményt (a két számítás eredményei $\pm 5\%$ -os eltérésen belül vannak).

4. ÁBRA

Az adott évben mesterképzésre jelentkezettek és felvettek nappali és részdíós képzési formában

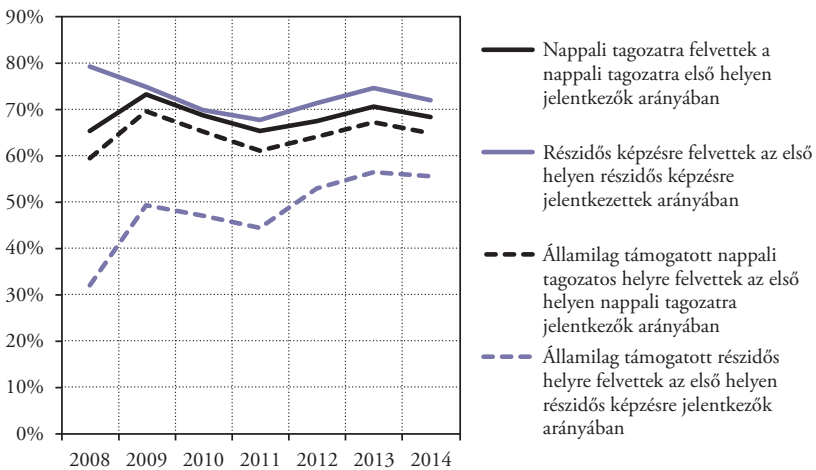


tagozatra jelentkezők 65-70%-át felveszik, ráadásul néhány százalék kivételével majdnem mindegyiküket államilag támogatott helyre. A részdíós képzésre jelentkezők közül még magasabb a bejutási arány, 70% feletti. Közülük is egyre többen jutnak be államilag finanszírozott helyre, az utóbbi években (2012–2014-ben) csupán mintegy 10%-ponttal alacsonyabb az államilag támogatott helyre való bejutási arány, mint

a nappali tagozaton. (5. ábra) Ezek az arányok lényegesen jobbak, mint az egész felsőoktatás átlaga, amely a 2010-es években 45-50% között mozgott, azaz az összes jelentkezőből nagyjából minden második jelentkezőt vettek fel államilag finanszírozott helyre. Elég nyilvánvaló tehát, hogy a mesterképzés oktatáspolitikai prioritást élvez.

5. ÁBRA

Az adott évben mesterképzésre felvettek aránya tagozatonként és finanszírozási formánként



Forrás: felvi.hu alapján saját számítás

A mesterképzés bevezetése nyomán a hallgatólétszám vertikális struktúrája jelentősen átalakult. A 2000-es évek második évtizedének közepén az alapképzésben részt vevő hallgatók száma valamivel 200 ezer alatt, a mesterképzésben résztvevők létszáma 36-37 ezer körül állt be. Ez utóbbi nagyjából megegyezik az osztatlan képzésben résztvevők számával.

A MESTERKÉPZÉSRE FELVETTEK NÉHÁNY DEMOGRÁFIAI ÉS KÉPZÉSI JELLEMZŐJE

A következőkben a mesterképzésre felvettek néhány demográfiai és képzési jellemzőjét vizsgáljuk meg a 2010., 2012. és 2014. évi felvételi adatbázisok adataira támaszkodva.²²

²² Köszönettel tartozom az Educatio Kht. korábbi vezetőinek a 2010. évi, valamint az Oktatási Hivatalnak a 2012. és a 2014. évi adatokért. Excel formátumban, személytelenítve kaptam meg azokat, az OH-tól térítés fejében.

A mesterképzésre felvettek között – mint lényegében minden képzési formában – a nők aránya magasabb, bár lassan csökken az évek során. A részüdős képzésre

felvettek között különösen sok a nő, de arányuk az utóbbi évek alatt nagyobb mértékben csökkent, mint a nappali tagozaton. (5. táblázat)

5. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek között a nők aránya

	2010	2012	2014
Mesterképzésre felvettek között nő	60,9%	58,4%	56,7%
Mesterképzésre nappali tagozatra felvettek között a nők aránya	58,0%	55,5%	55,0%
Mesterképzésre részüdős képzésre felvettek között a nők aránya	63,8%	62,3%	59,0%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Szembevetendő az is, hogy az államilag finanszírozott helyekre felvett nők aránya is mérséklődött (6. táblázat).

Részletesebben megvizsgálva a változásokat (7. táblázat) jól látszik, hogy a mesterképzésre felvett nők száma közel kétezer fővel csökkent 2010 és 2014 között, ugyanakkor a felvett férfiak száma ugyan-

ezen időszak alatt kicsit több, mint 100 fővel növekedett. Az államilag finanszírozott helyek számát vizsgálva az időszak alatt azt látjuk, hogy a finanszírozott helyekre felvett nők száma mintegy 800 fővel csökkent, a finanszírozott helyekre felvett férfiak száma viszont majdnem 600 fővel növekedett.

6. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek közül államilag finanszírozott

	2010	2012	2014
Mesterképzésre felvettek között államilag finanszírozott	81,2%	85,2%	87,2%
Államilag finanszírozott mesterképzésre felvettek között nő	61,3%	58,9%	57,4%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

7. TÁBLÁZAT

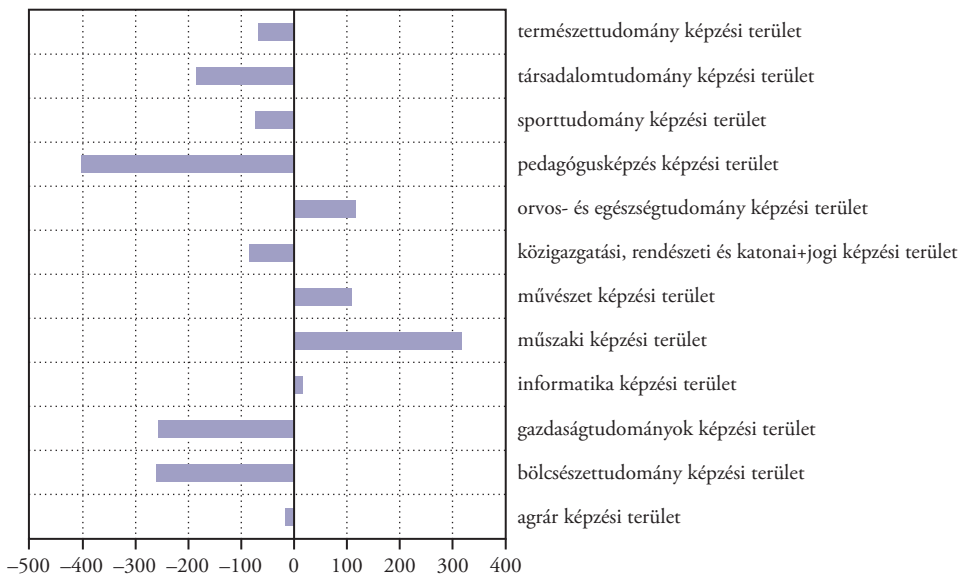
Az államilag finanszírozott mesterképzési helyre felvett nők és férfiak

(ezer fő)	2010	2014	2014 - 2010	2014/2010
Mesterképzésre felvett összes nő	12,8	10,9	-1,9	85%
Mesterképzésre felvett összes férfi	8,2	8,3	0,1	102%
Államilag finanszírozott mesterképzésre felvett nő	10,4	9,6	-0,8	92%
Államilag finanszírozott mesterképzésre felvett férfi	6,6	7,1	0,5	108%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

6. ÁBRA

Az államilag finanszírozott mesterképzési képzési területekre felvett nők számának változása 2010 és 2014 között



Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Az átalakulás mögött a felsőoktatás-politika nem szándékolt hatásai állnak. Részint a képzésváltozások, részint az államilag finanszírozott mesterképzési helyek, intézmények és képzési területek közötti keretszám elosztása nyomán alakultak ezek a folyamatok. A pedagógusképzés átalakulása miatt jelentősen csökkent a pedagógusképzés államilag finanszírozott keretszáma. A gazdaságtudományi, a bölcsészettudományi és a társadalomtudományi területekkel kapcsolatos felsőoktatás-politikai preferenciaváltozás is az államilag finanszírozott keretszámok csökkenésének

irányába hatott. Mindezek a képzési területek alapvetően a nők által keresett szakokat érintették, így ők a vesztesei e döntéseknek, hiszen jelentősen csökkent az államilag finanszírozott keretszám ezeken a területeken, ami sok nő számára ellehetetlenítette a mesterképzési továbbtanulást (6. ábra).

Egy másik feltűnő jelenség, hogy a mesterképzésre felvettek átlagéletkora 2010 óta nagyjából stagnál, miközben a nappali tagozatra felvettek kis mértékben, de folyamatosan növekszik (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek átlagéletkora és érettségijének átlagos éve

	2010	2012	2014
Mesterképzésre felvettek átlagéletkora	28,27	28,33	28,18
Nappali tagozatos mesterképzésre felvettek átlagéletkora	23,49	23,97	24,07
Mesterképzésre felvettek érettségijének átlagos éve	...	2002,7	2004,8
Nappali tagozatos mesterképzésre felvettek érettségijének átlagos éve	2005,9	2006,9	2008,9

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

9. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek születési és lakóhelye, valamint a mesterképzés telephelye

	2010	2012	2014
Mesterképzésre felvettből fővárosi születű	22,9%	25,0%	24,9%
Mesterképzésre felvettből fővárosi állandó lakos (ill. 2014-ben levelezési című)	20,1%	21,0%	21,7%
Mesterképzésre fővárosi telephelyű intézménybe felvett	41,6%	50,4%	53,2%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Miután az érettségjük időpontjából nem következik a mesterképzésre felvettek átlagéletkorának növekedése, alighanem az alapképzés elhúzódása áll a jelenség mögött.

Érdeemes a mesterképzésre felvettek születési és állandó lakhelyére, valamint a képzés telephelyére is egy pillantást vetni. Az elmúlt években felvetteknek nagyjából egynegyede született a fővárosban, és kicsit több mint egyötödük él ott. (9. táblázat)

Ugyanakkor a mesterképzésre felvettek egyre nagyobb hányada a fővárosban tanul, úgy is fogalmazhatunk, hogy a hazai mesterképzés egyre nagyobb hányadát a fővárosi felsőoktatási intézményekben folytatják a hallgatók.

A MESTERKÉPZÉSI TANULMÁNYOK KEZDÉSE

Az alapképzésben végzettek mintegy negyede, harmada folytatja azonnal, vagy rövid időn belül tanulmányait mesterképzésen.²³

2010-ben a mesterképzésre felvettek 63,1%-a ugyanabban az évben, 87,8% egyel korábbi évben szerezte meg alapidiplomáját. A nappali tagozatos mesterképzésre felvettek esetében ez 74,2%, illetve 96,1% volt. Tehát a nappali tagozatos mesterképzésre felvettek majdnem mindegyike lényegében folyamatosan tanul tovább.

Sajnos a későbbi évek adatbázisából hiányzik az előző diploma megszerzésének évére vonatkozó adat, ezért csak a felvettek

életkora, illetve érettségijének éve²⁴ alapján következtethetünk arra, hogy mennyi lehet azoknak az aránya, akik alapképzési diplomájukat megszerzve azonnal, vagy majdnem azonnal folytatják tanulmányukat mesterképzésen.

Az adatokból arra lehet következtetni, hogy vagy az azonnal továbbtanulók aránya csökken, vagy az első diploma megszerzésének ideje növekszik. Mint korábban láttuk, inkább az első tanulmányok elhúzódása lehet az ok (10. táblázat).

Az adatok elemzése alapján (11. táblázat) az is kitűnik, hogy a mesterképzésre felvettek nagyjából 60%-a ugyanott folytatja tanulmányait, ahol az alapképzést (vagy az első diplomáját) szerezte. A nappali tagozatos mesterképzés-hallgatók esetében ez majdnem 75%.

BEFEJEZÉSÜL

A 2005-ben törvénybe iktatott, de gyakorlatilag csak 2007 óta folyó mesterképzések néhány vonatkozásának elemzését mutattuk be ebben a tanulmányban.

Úgy tűnik, hogy a mesterképzésnek kialakult a helye a hazai képzési struktúrában. A hallgatók nagyjából a kétszintű képzés bevezetése előtti arányokban keresik ezt a képzési szintet.

Ugyanakkor viták folynak a beilleszkedéséről, arról, hogy mennyire van tartalmilag összehangolva az alapképzés a mesterképzéssel, s ez hogy válik be az egyes képzési területeken.

²³ Az *Adminisztratív adatbázisok integrációja 2013* c. kiadványban közöltek szerint az alapképzési diplomával rendelkezők 33,1%-a tanult tovább (persze nem feltétlenül mesterképzésen). Lásd: *Nyüsti és Veroszta* (2014), 13. ábra

A 2015. évi képesítési rendszerről szóló kormány-előterjesztés tervezet melléklete szerint 25,5%.

²⁴ Az érettségi éve viszont a 2010-es adatbázisból hiányzik.

10. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek kor- és az érettségi éve szerinti eloszlása

	2010	2012	2014
Az első végzettségét a mesterszakra felvétel évében szerezte	63,1%		
Az első végzettségét a mesterszakra felvétel évében vagy azt megelőző évben szerezte	87,8%		
Az első végzettségét a mesterszakra felvétel évében szerezte – a nappali tagozatra felvettek közül	74,2%		
Az első végzettségét a mesterszakra felvétel évében vagy azt megelőző évben szerezte – a nappali tagozatra felvettek közül	96,1%		
A mesterképzésre történt felvételek 26 éves vagy fiatalabb	62,4%	65,4%	66,2%
A mesterképzésre történt felvételek 25 éves vagy fiatalabb	58,4%	61,1%	61,2%
A mesterképzésre történt felvételek 24 éves vagy fiatalabb	52,4%	53,1%	53,1%
A mesterképzésre történt felvételek 23 éves vagy fiatalabb	41,4%	39,5%	37,5%
A nappali tagozatos mesterképzésre történt felvételek 26 éves vagy fiatalabb	93,5%	92,2%	91,7%
A nappali tagozatos mesterképzésre történt felvételek 25 éves vagy fiatalabb	91,3%	88,8%	87,8%
A nappali tagozatos mesterképzésre történt felvételek 24 éves vagy fiatalabb	86,0%	79,9%	78,9%
A nappali tagozatos mesterképzésre történt felvételek 23 éves vagy fiatalabb	71,5%	62,0%	57,9%
A mesterképzésre történt felvétele előtt 6 vagy kevesebb évvel érettségizett		58,3%	60,6%
A mesterképzésre történt felvétele előtt 5 vagy kevesebb évvel érettségizett		49,7%	53,5%
A mesterképzésre történt felvétele előtt 4 vagy kevesebb évvel érettségizett		35,5%	38,9%
A nappali mesterképzésre felvétele előtt 6 vagy kevesebb évvel érettségizett		84,7%	87,0%
A nappali mesterképzésre felvétele előtt 5 vagy kevesebb évvel érettségizett		75,0%	79,0%
A nappali mesterképzésre felvétele előtt 4 vagy kevesebb évvel érettségizett		55,9%	59,9%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

11. TÁBLÁZAT

A mesterképzésre felvettek, az első végzettség megszerzésének helye szerint

	2010	2012	2014
Az első végzettség megszerzésének intézményébe mesterképzésre felvettek aránya	58,6%	61,1%	60,5%
Az első végzettség megszerzésének intézményébe mesterképzésre felvettek aránya – a nappali tagozatra felvettek között	71,9%	75,6%	72,9%

Forrás: adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Megjegyzés: Figyelembe véve az intézmények egyesítését és átszervezését is (az első végzettséget ugyanis gyakran olyan intézményben szereztek a mesterképzésre felvettek, amelyek időközben integrálódott más intézménybe, esetleg megszűnt).²⁵

Ezeket a vitákat ez a tanulmány nem érintette. Nagyon keveset tudunk egyelőre a mesterképzés munkaerő-piaci fogadtatásáról, a végzettek gazdasági illeszkedéséről is. Mindenképpen indokolt a képzés alaposabb kutatása.

Mindezek ellenére aligha lehet azokkal a nézetekkel azonosulni, amelyek kétségbe vonják a kétszintű képzés helyességét, s a hagyományos (főiskolai, egyetemi) képzésre való visszaállást szorgalmazzák. A tömeges felsőoktatás miatt ennek nincs

realitása. A széles alapú, nagy tömegeket befogadó alapképzésre épülő, differenciált, mély tudást adó mesterképzés együttese képes a társadalom, a gazdaság és a tudomány igényeit egyszerre kielégíteni. Ami persze nem zárja ki egyes területeken (pl. az orvostképzés, egyes művészképzési területeken stb.) a hagyományos soros egyetemi, néhány más területen (pl. szállodamenedzser, turizmus stb.) a hagyományos főiskolai képzést.

IRODALOM

OECD (2015): Education at Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> (2015. 07. 28.)

Hrubos Ildikó (2002): *A „bolognai folyamat”*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Nyüsti Szilvia és Veroszta Zsuzsanna (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013*. Adminisztratív adatbázisok integrációja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Letöltés: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/dpr_adatintegracio_2013_VEGLEGES_web.pdf (2015. 04. 15.)

Polónyi István (2003): A Bolognai megállapodásban javasolt kétszintű képzésre történő átállás hatása a képzési struktúrára. 2003 február – az OM felsőoktatási helyettes államtitkár részére készített tanulmány. Kézirat.

Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna: – avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*[®], 3. sz. 384-401.

²⁵ Ez utóbbi esetben a jelenleg hasonló képzést folytató intézményhez számítottuk az első végzettséget, pl. a Szolnoki Repülő Műszaki Főiskolán, vagy a Zalka Máté Katonai Műszaki Főiskolán diplomát szerzetteket úgy tekintettük, mint akik a jelenleg hasonló képzéseket nyújtó Nemzeti Közszolgálati Egyetemen szereztek első végzettségüket.



Az iskolai bántalmazásról, a KiVa-programról¹ és az Iskolai Konfliktus Tudásközpontról

Fehérpataky Balázssal, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet pedagógiai fejlesztőjével Simongáti Eszter beszélgetett

MŰHELY

Az iskolai konfliktuskezelés, agresszió és zaklatás-bántalmazás kérdésköre mindig akkor artikulálódik a legerőteljesebben, amikor egy-egy kirívó eseményt felkap a média, míg a szakma folyamatosan foglalkozik a témával.² 2008 és 2013 között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Alternatív Vitarendezés Programjának munkatársai – a TÁMOP 3.1.1 program keretében – konfliktus-rendezési technikák és módszerek kidolgozásán és bevezetésén dolgoztak, majd 2014-ben létrehozták az Iskolai Konfliktus Tudásközpontot,³ melynek részleteiről a 2015. január 29-én tartott konferencián számoltak be a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Karán. A konferencia után kérdeztem a program vezetőjét.

az elkövető szándéka az áldozat személyiségének destruálása

A ZAKLATÁS

– A konferencia apropóján három fontos téma körvonalazódik. Az első és legfontosabb természetesen maga a zaklatás-bántalmazás tematikája, a másik a KiVa-program mint megoldási lehetőség, a harmadik pedig az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 programja keretében kialakított Iskolai Konfliktus Tudásközpont. Kezdjük az elvi alapvetéseknél. Mi az iskolai bántalmazás (bullying)? Miben különbözik az iskolai agressziótól és konfliktusoktól?

– Több kutató úgy látja – és én is egyetértek velük –, hogy az iskolai agresszió nem feltétlenül egyenlő az iskolai

¹ A KiVa egy kutatáson alapuló, zaklatásellenes csoportfoglalkozásokra és számítógépes játékokra épülő program, amelyet a finn Turku Egyetemen dolgoztak ki, és 2009-ban vezetett be a finn Oktatási és Kulturális Minisztérium. Kiusaamisen Väistainen = zaklatás elleni, illetve a mozaikszó KiVa annyit tesz: barátságos, kedves.

² A problémakörrel foglalkozó fontos könyv is megjelent a közelmúltban: Barbara Coloroso (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Harmat Kiadó, Budapest. A kötetrel lapunk is foglalkozott: Makai Éva (2014): Könyv az erőszak ellen. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz. 117–125.

³ <http://iskon.opkm.hu/>

zaklatással. A verekedő gyerek *egy konfliktushelyzetben nem tudja kezelni az indulatait*, és robban. A zaklatás jelensége mögött azonban nem konfliktus áll, hanem *egy pozíció biztosítása*. Nem azért száll rá egy gyengébbre a zaklató, mert konfliktusuk van, hanem azért, mert a gyöngye tűnik megfelelő áldozatnak ahhoz, hogy a zaklató önmaga vagy egy adott iskolai csoport szemében magas pozícióba kerülhessen, abban maradjon, vagy éppenséggel levezesse saját frusztrációit.

A téma egyik legismertebb kutatója Dan Olweus, aki Norvégiában részletes programot dolgozott ki kifejezetten az iskolai bántalmazás, zaklatás visszaszorítására. Mi az ő meghatározásaival dolgozunk. Ezek szerint a *bullying*: nem egyenlő erőviszonyú felek között zajló, rendszeresen megnyilvánuló, tudatos károkozás és megfélemlítés. Az elkövető szándéka az áldozat személyiségének destrualása. Lehet ez fizikai bántalmazás, de lehet verbális támadás, csúfolás, lelki presszió, zsarolás, kényszerítés, mentális nyomásgyakorlás, kapcsolati zaklatás, kiközösítés. Például az, amikor a nagyobb gyerek rendszeresen elveszi a kisebb tiszóraját, használati tárgyait. Újabbban belépett a repertoárba a *cyberbullying* is. Vagyis az internetes zaklatás.

Az iskolai bántalmazás, agresszió és konfliktuskezelés kérdésköre hosszú évek óta az oktatásügy egyik fontos témája. Ha valaki angol nyelvű szakirodalmat keres az iskolai agresszióról vagy az iskolai konfliktusokról, ömlenek az annotált bibliográfiák. Egyébként Dan Olweus *Bullying Prevention Programját*, amely egy nagy erőforrásigényű, bonyolult rendszer, többen átvették az angolszász világban. Az Egyesült Államokban is sikeresen alkalmazzák.

A WHO az úgynevezett HBSC⁴-vizsgálatok keretében négyévente számos országban felméri a gyerekek egészségét, a gyermekbántalmazás gyakoriságát, a szociális védetség fokát és más tényezőket. Ezek a mérések a nyolcvanas években indultak, és Magyarországot is feltérképezték már. A 2010-es HBSC-kutatások eredménye azt mutatja, hogy a *bullying* a magyar iskolákra nem jellemző. Sejtjük azonban, hogy ez a jó eredmény inkább a mérési módszer problémáinak következménye: egyáltalán nem biztos, hogy a gyerekek értették, pontosan mire vonatkoznak a kérdések. A magyar nyelvű szakirodalomban a *bullying* kifejezésnek még nincs egyértelmű megfelelője.

Kutatóink – például Buda Mariann – abból indulnak ki, hogy a gyerekeket ügyesebben kell megkérdezni. Megyei szinten (nevezetesen Hajdú-Bihar megyében) máris más adatokat mértek így. Manapság a *zaklatás* említésekor a legtöbben inkább a *szexuális zaklatásra* gondolnak, a *bántalmazásról* pedig sokaknak elsősorban a családon belüli erőszak jut eszébe. Holott a *bullying* kapcsán van, aki *megfélemlítésről* beszél, mások *gyöttrésről*, a gyerekek néha *szívátásáról*.

2014. december és 2015. február között az OFI megbízásából egy olyan úttörő jellegű kutatás zajlott a TÁMOP 3.1.1. keretén belül, amellyel igyekeztünk fényt deríteni számos értelmezési problémára, hogy támpontokat találjunk a jelenség kezeléséhez és méréséhez. 2009-ben Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa megbízásából már lezajlott egy vizsgálat, amely az iskolai konfliktusokkal és az iskolai bántalmazásokkal, zaklatással foglalkozott. Ennek eredményeit *Iskolai veszélyek*

⁴ Health Behaviour in School-aged Children (Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása)

címmel egy tanulmánykötet összegezte.⁵ Ebben a kutatók felvetik: valószínűleg már a felső tagozatban eldől, hogy az agresszióra hajlamosabb gyerekek jelentős része nem gimnáziumban folytatja tovább a tanulmányait, hanem szakiskolában és szakközépiskolában. Mi most többek között ennek a hipotézisnek a gyökerét igyekszünk megvizsgálni.

– *Gondolom, nem mindegy, hogy milyen szociokulturális közegben nézzük a zaklatás kérdését. Egy elit iskolában is rendszeres lehet a zaklatás, ám ott lehetséges, hogy a bántalmazó továbbtanul, és különféle magas pozíciókba kerül. Viszont egy rosszabb környezetben élő zaklató szociális beilleszkedési esélyei később sem javulnak, hosszú távon rögzülhet személyiségében a konfliktuskereső magatartás, és működési, életviteli zavarai alakulhatnak ki.*

– Jelenlegi kutatásaink azt mutatják, hogy sokféle zaklató van. Lehet széles körben elfogadott, de lehet mindenki által félt vagy került személy is. Úgy tűnik, a zaklatóknak van egy közös személyiségvonásuk, és ez az empátia hiánya vagy alacsony szintje. Egyikük sem nagyon tudja elképzelni, mit élhet át az, akit ő szisztematikusan gyötör.

Barbara Coloroso szerint a zaklatás viselkedésformái szerepek, melyeket változtatni is lehet. Szerinte nem a zaklató kriminalizálása a feladat, hanem annak megakadályozása, hogy belekerüljön ebbe a szerepbe. A potenciális áldozat esetében ugyanez a fontos. Vannak olyan gyerekek,

akik mindkét szerepbe bele tudnak csúszni. Azt is látjuk, hogy aki az iskolában a zaklató szerepét veszi fel és hosszan megmarad abban, az sokszor élete végéig nem tud változtatni ezen a helyzeten. A negatív következmények tehát messze túlmutatnak az iskolai időszakon. A zaklató számára a *bullying* egy belső konfliktuskezelési

módszerré válik, melyet visz tovább a munkahelyre és a családba. Az áldozat ugyanígy „beszorulhat” a szerepébe, s lehet, hogy későbbi munkahelyén és családjában is mindig áldozat lesz. Saját szerepe sem az áldozatnak, sem a zaklatónak nem előnyös. A zaklató elszigetelődik. Lehet, hogy az iskolában még körülveszi a slepp, de hosszú távon nem fog tudni normális, egyenrangú partnereket kívánó érzelmi kapcsolatokat működtetni. Csak hierarchikus rendszerben tud majd gondolkodni, márpedig a családi és baráti kapcsolatok nem ilyenek; ezek kiegyensúlyozott viszonyrendszerek. A szerepébe szorult áldozat pedig, mivel személyisége rémségesen alacsony önértékelésre épül, mindenkit maga fölé rendel majd; neki az áldozatszerep válik belső konfliktuskezelési módszerévé.

– *A gyötetés változatos esetei a közösség szeme láttára zajlanak, az osztályban, a folyosón, az udvaron.*

– Nagyon fontos a *szemlélő* szerepe a zaklatás, bántalmazás témakörén belül. A zaklatást kutatók közül többen is úgy vélik, akkor járunk a legjobban, ha a szemlélők pozícióját változtatjuk meg.

⁵ Hajdú Gábor, Sáska Géza (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek – Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. Letöltés: http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf

Dan Olweus és Barbara Coloroso is vallja: szemlélőből tanúvá kell válni. Ez az egyik alapvetése a finn KiVa-programnak is, melynek magyarországi adaptációját az Iskolai Konfliktus Tudásközpont igyekszik előkészíteni. A KiVa-projekt többek között épp azért ígéretes, mert kiemelt hangsúlyt fektet arra, hogy az iskolaközösség a zaklatás tekintetében ne lehessen semleges vagy negatív. A közösség tagjainak *mindenképpen* tanúvá kell válniuk, és az áldozat mellé kell állniuk. A kutatók abból indulnak ki, hogy a zaklatót erősen befolyásolja az a hatás, amit cselekedetei a szemlélő környezetre gyakorolnak. Ha azt látja, hogy ő ettől menő, akkor ez megerősíti őt a szerepében. Ha azonban azt tapasztalja, hogy a többiek elutasítják, akkor elszigetelődik – azaz épp eredeti célját nem éri el, így kisebb eséllyel folytatja a zaklatást. A zaklató közösségi elutasítása egyúttal megerősíti az áldozatot abban, hogy nincs egyedül. A kulcs a csoportnorma átalakítása. A zaklatás nem lehet sem támogatott, sem elfogadható, sem megtűrt gyakorlat a közösségben. Aki áldozattá válik, annak önértékelése romba dőlhet, de ha mellé áll a közösség, akkor a zaklatás nem okoz ilyen mély sebet.

Az elszenvedett agresszió azonban szembefordíthatja a gyermeket másokkal – de akár önmagával is. Nem biztos, hogy az iskolán kívül bántalmazott gyerekek maguk is agresszívvá válnak az iskolában, lehet, hogy bezárkóznak, vagy önpusztítóvá lesznek. Nehéz ezt megjósolni.

– *A zaklató ideológiát gyárt aköré, hogy miért gyötri a másikat. Valamiért „büntetést” érdemel a gyengébb. Mert rossz helyen*

állt, mert stréber, mert idegesítően viselkedett.

– Ha valaki az áldozatunkká válik, rendszerint szeretjük gyorsan megmagyarázni, hogy miért érdemelte meg ezt. Ráadásul ha nem vagyunk elég tudatosak, akkor szemlélőként jóindulattal segíteni próbálunk (vagy éppenséggel a segítséget el-

mulasztó) felnőttként is belecsúszhatunk abba a hibába, hogy az áldozatot kezdjük hibáztatni. A hibáztatásnak két alapvető formája van. Tehetjük explicit módon, így:

tényleg hülye vagy, megérdemled. És tehetjük akaratlanul, például úgy, hogy a legjobb szándékkal olyasmit mondunk a gyerekeknek: *válassz másik útvonalat, viselkedj másképp, légy keményebb!* Nem hibáztatunk *nyíltan*, de mégis azt sugalljuk neki, hogy vele van baj, nem a zaklatóval. Persze, mindannyiunknak van miben változnunk, csak hogy *nem a zaklatással összefüggésben!* Senki sem érdemli

a közösség tagjainak
mindenképpen tanúvá kell
válniuk, és az áldozat mellé
kell állniuk

senki sem érdemli meg,
hogy zaklassák

meg, hogy zaklassák, hogy rendszeresen bántalmazzzák, akármilyen hibái is vannak.

– *Van olyan álláspont, hogy a bullying belefér a felnőtté érés folyamatába.*

– Régen, a sorkatonaság idejében mindenki tudta, hogy a „kopaszokat” „szívatják”. Mi volt erre a társadalmi válasz? „Ezen keresztül kell esni, olyan ez, mint egy beavatási szertartás.” Holott *egyáltalán nem kell* rajta keresztül esni, hiszen a valódi beavatási szertartások felemelik a lelket. Olyankor valamilyen teljesítményt kell produkálni az embernek – általában önmagát kell felülmúlnia, amiből katartikus

élménye származik. A zaklatás, a szívatás minden esetben kártékony, és senkit nem emel sehová. Soha nem szabad szemet hunynunk a zaklatás fölött.

A KIVA-PROGRAM

– Jelenlegi munkánk keretei között a finn KiVa magyar adaptációja érdekében is végeztünk kutatást. Ennek a programnak kardinális eleme, hogy a zaklató tettét érje határozott negatív ítélet. A KiVa-modell szerint nincs „lelkizés” a zaklatóval. A gyerekeknek határozott, egyértelmű és lehetőleg gyors reakciókra van szükségük. Ha valaki olyasmit tett, ami a közösség elfogadott normái szerint nem tolerálható, akkor azonnali, félreérthetetlen reakciónak kell következnie. A zaklató reintegrálása a közösségbe elengedhetetlenül fontos, tiszta lapot kell kapnia, ezért később lehet az esetről feltáró beszélgetést folytatni. De ennek a zaklató és áldozat szerepvizonyán belül, közvetlen az elkövetés után nincs helye, mert akkor óhatatlanul felmentéshez vezet; rögtön beindul a mosakodás és az áldozat hibáztatása. A KiVa-programban, amikor „helyzet van”, akkor szeparálják a zaklatót, akivel aztán hármásban beszélget a KiVa-csoport két tagja. Filmekből ismert nyomozati helyzetet teremtenek: kőkemény kihallgatás zajlik, ahol a kihallgatók kérdeznek, és általában irányítják az eseményeket. Nagyon keményen állítják, hogy „amit csináltál, az elfogadhatatlan. Milyen lépéseket fogsz tenni, hogy helyrehozd az okozott kárt?” – kérdezik. És nincs helye magyarázkodásnak; a zaklatónak ott és akkor meg kell mondania, hogyan próbálja jóvátenni a dolgokat. Természetesen meg

kell győződni arról, hogy valóban zaklatás történt, és a kihallgatók tényleg a megfelelő személlyel beszélnek.

Bizonyos konfliktuskezelő módszerek – például a mediáció – kifejezetten ellenjavalltak zaklatásos helyzetben. A korábbi *Alternatív vitarendezési projektünkben*⁶ mi a mediációs technikát szorgalmaztuk, ám ez csak akkor alkalmazható, ha egyenrangú felek között kialakult konfliktusról vagy vitáról van szó, ahol mindkét fél érdeke és hajlandósága a szituáció megfelelő kezelése. Zaklatásos helyzetben az egyenlőtlen erőviszonyok miatt veszélyes lehet mediálni. Később lehetséges közös együttműködés, ha az áldozat ezt igényli, és nem kell félteni a megtorlástól.

– *Az iskolai zaklatás visszaszorításában lehet-e szerepe a büntetésnek, segíthet-e az iskolai bántalmazásos ügyek megoldásában?*

– Bizonyos szabályozott keretekre szükség van, amit jó, ha konszenzusos alapon alakítunk ki – például ha az iskola házirendjét a pedagógusok a diákokkal közösen írják. A diákok bevonása saját iskolai életükbe nyilvánvaló módon erősíti az önfegyelmet. Fontos a szabályok betartatásának és az előírányzott szankciók érvényesítésének következetessége. E megszabott keretek és szankciók a közösségi normák miatt fontosak – nagy baj, ha fenytésre, megfélemlítésre használjuk őket. Még konfliktusba is lehet kerülni a keretek között, hiszen e nélkül nincs kapcsolatrendszer, különösen egy osztályközösségben. A gyerekeknek közösséget kell alkotniuk és nem klikkeket.

– *Alapvető kommunikációs kompetenciafejlesztési feladatnak látom a kérdést.*

⁶ <http://www.ofi.hu/alternativ-vitarendezes-projekt>

– Igen, az. Meg kell tanítani a gyerekeket és a pedagógusokat is kellő határozottsággal, öntudatosan közvetíteni, kifejezni az érzelmeiket, a gondolataikat úgy, hogy közben elfogadjuk a másik személyt is a kölcsönös tisztelet keretei között, a közösségi együttműködés érdekében. Nagyon nehezen jelzünk vissza, például. A vélemény kimondásának formáit – a konstruktív kritika kultúráját – mindenképp fejleszteni kell.

– *Melyek a legfontosabb feltételei a KiVa-program sikeres működtetésének?*

– Az egyikről már volt szó, a zaklatás, bántalmazás, megfélemlítés vagy szivátás nem tűrhető el az iskolában, mert pusztítja a gyerekek személyiségét. Amíg intézményi szinten idáig nem jutunk el, addig nehéz lesz elkezdni egy ilyen programot. A másik feltétel, hogy a módszernek az egész intézményt át kell hatnia. Tehát akkor tud jól működni a program, ha az intézmény minden tagja együttműködik, ha a vezetők elkötelezettek, a kollégák hitelesek. A harmadik a nyílt kommunikáció. Ha egy iskola a KiVa-programba beszáll – vagy bármilyen más zaklatásellenes programot működtet –, akkor nagyon fontos a program lépéseinek betartása, egyfajta protokoll követése. A világosan kijelölt keretek között pedig fontos az érzelmek kifejezése, az igények, elvárások megfogalmazása, az asszertív kommunikáció.

– *Mi történik akkor, ha egy intézményben egy-két kolléga nem hajlandó elfogadni a programot, mert ők másként képzelik a nevelést?*

– Ha egy iskola normája szerint nem elfogadható a zaklatás, akkor senki sem fogadhatja el azt az intézményen belül. *Van olyan*, hogy maga a pedagógus él a zaklatással – mint nevelési módszerrel.

Azonban a tanári zaklatást is definiálni kell. Ha a gyereket előveszem és lehordom mindenki előtt *egyszer*, az még nem zaklatás. De ha a tanár valakire rászáll és rendszeresen szekálja, az a gyerek személyiségének

árt, így már zaklatásnak minősül. Ha a gyerekeket szankcionálják a zaklatásért, akkor a pedagógust is szankcionálni kell. Elképzelhetetlen egy olyan iskola, ahol a gyerekektől elvárom a zaklatás elutasítását, a tanároktól pedig nem. Ha az iskola területén nem szabad dohányozni, akkor a tanár sem lehet kivétel.

– *Miért a KiVa?*

– Két nagy előnye van. A program során tudományos módszerekkel, évente egyszer mérés zajlik minden partneriskolában, az eredményekről pedig az iskolák tájékoztatást kapnak, tehát tudják, hol tartanak.

A másik nagy előnye a kidolgozott eljárásrendje – ami a pedagógusi háttér munka igényét a minimálisra csökkenti. Fontos, hogy bármilyen módszerrel állunk elő, az a lehető

legkevésbé szaporítsa a pedagógusok terheit. A KiVa szinergikus program: kitűnően összekapcsolható más személyiségépítő, önismereti, asszertív kommunikációt segítő és közösségépítő programokkal. Mi ennek az együttműködésnek az előkészítését végesszük, illetve egy adaptációs tanulmányt írtunk arról, hogy szerintünk miért jó a KiVa, és mi szól amellet, hogy Magyar-

a gyerekeknek közösséget kell alkotniuk és nem klikkeket

a módszernek az egész intézményt át kell hatnia

országban legalább egy kísérleti program erejéig bevezessük.⁷

– Ha a KiVa-rendszert a magyar oktatási kormányzat támogatni fogja, akkor mit jelent majd az adaptáció?

– A KiVa-program belépő szinten nagy költségekkel és nagy ráfordításokkal jár, mert egy kidolgozott protokollhoz tartozó teljes szakmai anyag-háttérrel kell lefordítani, több részletes tanári kézikönyvvel együtt. Léteznek KiVa-kisfilmek, melyeket szinkronizálni kell, a KiVa-hoz gyártott, nagyon jó számítógépes játékokat szintén igazítanunk kell a magyar viszonyokhoz. Ezek miatt a magyarországi adaptáció hosszadalmas, és jelentős költségbeli ráfordítást igényel. Mivel előttünk más országok már átvették a programot, tudható a ráfordítás nagyságrendje. A licencjog megvásárlásától kezdve az első KiVa-óra megtartásáig körülbelül másfél-két előkészítő évvel kell számolni.

Azt gondolom, hogy először csak tízegynéhány iskolában próbálnánk ki, majd alaposan megvizsgáljuk, hogy a hazai viszonyok között milyen eredményekkel jár! Ezután készítenénk mérleget: hozott-e annyi eredményt a program, hogy magyarországi terjesztését megérje finanszírozni. Nem tartom reálisnak azt, hogy Magyarországon a KiVa állami, oktatáspolitikai segítségnyújtás nélkül működhessen.

– Hol működik KiVa-program a világon?

– Belgiumban, Észtországban, Hollandiában, Luxemburgban, Nagy-Britanniá-

ban, Új-Zélandon, és további 4-5 országról tudok, ahol dolgoznak az adaptációján.

– Az előkészítési fázis után milyen költségek jelentkeznek még?

– Onnantól kezdve, hogy a háttér- és segédanyagok rendelkezésre állnak, az iskolák a tanulók számának megfelelően éves díjat fizetnek értük.

Ez már kisebb költséget jelent. Ezen túl költségvonzata van a KiVa-iskolákban minden tavasszal lebonyolított mérésnek. A kérdéseket is le kell fordítani, meg kell szervezni, hogy az iskolák hol és mikor végezzék el az online mérést. A kapott adatok értékelését a Turkuui Egyetem végzi, s miután ők visszaküldik az eredményeket, azt is le kell fordítani magyarra.

A KIVA MAGYARORSZÁGON

– Ha kísérleti jelleggel bevezetik Magyarországon a KiVa-programot, akkor fél kell készíteni az iskolákat, a pedagógusokat.

– Így van. A költségek közt szerepel a KiVa-trénerek többnapos képzése is. Az ő feladatuk az lesz, hogy felkészítsék az iskolát arra, hogy hogyan kell a KiVa-t működtetni. A trénereket alapesetben Finnországban képzik, de Walesben például annyi iskolát léptettek be a pilot-rendszerben folyó adaptációs kísérletbe, hogy a helyiek kialakították maguknak a helyszíni képzést. Ez előfordulhat nálunk is. A kiképzendő KiVa-trénerek száma is attól függ, hogy hány iskolával kezdenénk. Az általános

⁷ Az adaptációs tanulmány letölthető az ISKON honlapjáról: http://iskon.opkm.hu/admin/upload/KIVA_adaptacios_tanulmany.pdf

adaptációs gyakorlat szerint fölkészítenek négy-öt tréneret, és ők aztán számos iskolában kiképezik a KiVa-csoportokat.

– *Egy iskolában kik lesznek a KiVa-csoport tagjai – vagyis azok, akik a programot megvalósítják?*

– A KiVa-csapat pedagógusokból áll, az iskolapszichológus is köztük lehet. (A finn gyakorlat szerint az iskolaigazgatót szerencsésebb kihagyni a csapattól, hogy ne háruljon rá még több teher. Persze nem a programból kell kihagyni, sőt, a KiVa-nak alapvető szüksége van az iskolavezetés elkötelezett támogatására.) A KiVa-csoport feladata, hogy az iskola összes dolgozóját felkészítse arra, hogy mi a dolga, illetve az, hogy folyamatosan ébren tartsa az intézményben a tudatot: „mi itt vagyunk, és ezt csináljuk”.

– *Hogyan vezeti be egy iskola a KiVa-programot? Hogyan ismerik meg a tanulók?*

– A KiVa-programot felmenő rendszerben vezetik be az egész iskolában. Először az 1–2. osztályban, majd a 3–5. osztályban és végül a 9. osztályban felkészítő foglalkozást tartanak a gyerekeknek, összesen 10-12 alkalommal.

– *A KiVa-képzők és a csoport tagjai számára mindenképpen extra munkát jelent ez a vállalkásuk. Kapnak ők ezért külön juttatást?*

– Juttatást nem tudunk a rendszerbe adni, de az a javaslatunk, hogy ezeket a KiVa-órákat valamilyen tantárgy terhére kellene megtartani, az osztályfőnöki óra keretében vagy bármely más órán. Mindenképpen jó, ha elismerjük – például

órakedvezményrel – a kolléga KiVa-s tevékenységét. Egyébként egy fenntartó, aki a már élesben működő KiVa-programot adott esetben finanszírozza iskolájában, akár dönthet külön juttatásról is.

– *Az egész napos iskola rendszerében délután 4-ig bent kell maradni, ami megnöveli azt az időt, amikor a gyerekekkel valamit kezdeni kell és lehet.*

– Nem javaslom a délutáni órákat a programhoz, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy nem minden gyerek vesz részt a délutáni foglalkozásokon. A finn modellben sem a délutáni tevékenységbe integrálják.

– *Hogyan vesszük észre a KiVa eredményét az iskolaközösségben? A gyerek, a szülő és a tanár másképp fog viselkedni? Hány év múlva?*

különbéle élethelyzetben hiteles és jól hasznosítható alapelveket közvetítenek

– Már abban a tanévben, amikor az iskolában bevezetik, várható a zaklatásos esetek számának csökkenése. Ezen kívül

fejleszti a gyerekek empátiáját, határozottságát, és ösztönzi a közösségépítést. Ugyanakkor lehetséges, hogy az első évben több konfliktust, zaklatást tapasztalnak az iskola szereplői az intézményben, mint előtte – mert egyáltalán észreveszik, érzékenyek lesznek rá!

Ha az említett adaptációs tanulmányban megnézzük a program által kínált foglalkozások sorát, akkor már címükből világos, hogy olyasféle gondolkodásra készítetnek, olyan magatartásra ösztönöznek, amelynek a gyerekek más társadalmi helyzetekben is hasznát fogják venni.

„Szükség van a támogatásodra”, „a mi osztályunk – mindenki beletartozik” – ezek például a kiközösítés ellen irányuló foglalkozások címei. Ha végignézzük

mindet, láthatjuk, hogy különféle élethelyzetben hiteles és jól hasznosítható alapelveket közvetítenek.

– *Miért jobb, ha készterméket vásárolunk, mint ha kidolgozunk magunknak egy módszert?*

– Nem jobb, hanem helyzete válogatja. Lehetséges olyan iskola, ahol okosabb, ha megvásárolnak egy kidolgozott programot. Ez befektetéssel jár ugyan, de cserébe kevesebb terhet jelent a nevelőtestületnek. Talán más szituációban az iskola nekigyürkőzik, és kidolgoz egy saját programot. De ne felejtjük el, hogy a KiVa-program mögött hosszú kutatás, fejlesztés áll, és eredmények, sikeres gyakorlati tapasztalatok. Nem gondolom, hogy Magyarországon ugyanúgy nemzeti programmá kellene válnia, mint Finnországban, inkább azt szeretném, hogy választható legyen.

– *A KiVa programgazdája adja a tudást, ami a működtetéshez kell. De ha felmerül egy probléma, amelyet a helyi KiVa-csoport nem tud megoldani, akkor hová fordulhat az iskola? Lesz egy magyarországi központi iroda?*

– Jelenleg a programgazda, a Turku Egyetem direkt módon nem iskolákkal szerződik, hanem olyan közvetítő szervezetekkel, amelyeknek oktatásfejlesztésben, konfliktuskezelésben gyakorlatuk van. Erre a szerepre nálunk szakmailag teljesen megfelelne például az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Az OFI lehetne a magyarországi KiVa-adaptáció központja, a Turku Egyetem partnerszervezete, amely támogatja, segíti azokat az iskolákat, amelyek a programba be szeretnének lépni, működteti a bekapcsolódó iskolák hálózatát. Ha az adott iskolának kérdése volna, fordulhatna ehhez a hazai megvalósító szervezethez. És ha a hazai

megvalósító szervezet szakemberei úgy érzik, hogy nem kompetensek a választásban, akkor nyugodtan fordulhatnak a programgazdához.

– *Milyen esélyt látsz a program hazai bevezetésére? Kik támogatják?*

– Jó esélyt látok arra, hogy ebből valami lesz. Például Dr. Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa és Dr. Kaposi József, az OFI főigazgatója is elkötelezett támogatói annak, hogy a KiVa egy választható programmá váljon Magyarországon.

AZ ISKOLAI KONFLIKTUS TUDÁSKÖZPONT

– *A konferencia, amelynek kapcsán most beszélgetünk, arról is szólt, hogy létrejött az Iskolai Konfliktus Tudásközpont, amelynek ötletgazdája szintén dr. Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa.*

közösen fejlesztettük ki az induló tartalmakat a honlapra

– Az Iskolai Konfliktus Tudásközpont egy honlap, melynek egyelőre három „szobája” van. Az egyik szobában annotált

bibliográfiát találunk, amely a témával kapcsolatos könyveket, publikációkat, cikkeket, kutatási eredményeket sorolja – egyelőre csak hazai szerzők tollából –, és a szövegeket a kereső számára könnyen elérhetővé is teszi. A bibliográfiát szeretnénk a jövőben nemzetközi kitekintéssel bővíteni.

A másik szobában Magyarországon kezdeményezett és kidolgozott, sikeresen működő jó gyakorlatokat találunk. Tizenöt iskola mutatja be itt saját konfliktuskezelési módszerét. Ennek a jógyakorlatgyűjteménynek az erőssége a módszerek lényegre törő ismertetése mellett az, hogy az iskolák megkereshetők, elérhetők, kon-

zultálni lehet velük. Ezek az intézmények tudják, hogy bekerültek az Iskolai Konfliktus Tudásközpontba, és várják, hogy felkeressék őket az érdeklődők, akiknek aztán szívesen elmondják, megmutatják, hogy mit csinálnak és mi a sikerük titka.

A harmadik szobában a KiVa-tanulmányt találjuk a hazai adaptációs lehetőségekkel. Ide érkehetnek később esetleg más tanulmányok is, amelyekről úgy gondoljuk, hogy relevánsak, például egy éppen lezárult K+F kutatásnak az eredményeit is itt tettük közzé, ami a felső tagozatos korosztályban vizsgálja az iskolai konfliktusokat, különös tekintettel a zaklatás-bántalmazás kérdését. Szeretnénk majd összegyűjteni a vonatkozó egyetemi kutatások eredményeit is, szép sorban.

– *Interaktív ez a weboldal?*

– Egyelőre nem. Itt most csak tájékozódni lehet. Teljesen más munkaigényű az a feladat, hogy egy tudásközpontot töltsögesünk és alakítsunk a meglévő kapacitással, mint az, hogy egy ország rendelkezésére álljunk, és előre nem látható mennyiségű kérdésre gyors és adekvát válaszokat adjunk. Egy fórum-oldal fejlesztésén azonban most dolgozunk, és reméljük, hamarosan az érdeklődők rendelkezésére állhat. Addig viszont az OFI-n keresztül várom a véleményeket, kérdéseket, melyekre válaszolni fogok. Így az igények alakulását is érzékelni lehet majd.

– *A Tudásközpont kialakításának és működtetésének feladatába az OFI mellé partnerként beszállt az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem is. Mi az együttműködés lényege?*

– Közösén fejlesztettük ki az induló tartalmakat a honlapra, mostantól kezdve pedig – egy közösén kialakított struktúra szerint – minden egyetem önállóan teheti hozzá a saját fejlesztéseit. A közös munka személyes szakmai elkötelezettségek mentén fog kialakulni. Az ELTE részéről *Jármi*

Éva, a DE részéről *Péter-Szarka Szilvia* és *Buda Mariann*, a PPKE részéről *Szilczl Dóra* és *Szöke Milinte Enikő* dolgozik a Tudásközponttal. A karok dékánjai pedig mindenhol

a támogatásukról biztosították a csapatot.

– *A Tudásközpont oldalán lesz-e kapcsolat az oktatási jogok biztosához? Ahogyan Aáry-Tamás Lajos mondta a konferencián: rengeteg panasz érkezik hozzájuk.*

– Igen, erre van közös szándék. Terveink szerint az Oktatási Jogok Biztosának honlapjáról átkattinthat a látogató az Iskolai Konfliktus Tudásközponthoz.

– *Mi a távolabbi elképzelés a fejlesztést illetően?*

– A jövőben a Tudásközpontnak alkalmasnak kellene lennie arra, hogy ott valaki segítséget kérjen és kapjon. Lehetővé kellene tenni, hogy munkatársaink monitorozhassák a segítséget kérő iskola vagy pedagógus problémáját, és személyre szabott megoldásokat kínáljanak. A program sikerre pedig meglátásom szerint azon múlik, hogyan tudnak majd a jövőben együttműködni ezek a partnerszervezetek, és lesz-e elegendő forrás a munka támogatására, hogy ott, a helyszínen, ahol a konfliktus, a zaklatás, az agresszió megjelenik, a pedagógusok érdemi segítséget kaphassanak.

FÖLDES PETRA

Életpálya-támogatás a középiskolában

A pedagógusoknak a diákok életpálya-építésében betöltött szerepével az Új Pedagógiai Szemle is foglalkozott 2013/5–6. és 7–8. számában.¹ Borbély-Pecze Tibor Bors és munkatársai megállapítják: megfelelő felkészítés, támogatás és taneszközök mellett a pedagógusok a pályaorientáció esetleges és laikus segítőiből az életpálya-építés támogatásának kulcsszereplőivé válhatnak. Hogy mindez hogyan lehetséges a gyakorlatban, arról egy negyven középiskolát érintő fejlesztési folyamat monitorozásával adunk képet.

MIT JELENT ÉS MIRE VALÓ?

Tobzódó, kapkodó vagy épp bizonytalan fiatalok, körülöttük tehetetlen, értetlen és türelmetlen felnőttekkel: ez ma a pályaválasztási időszak érzelmi helyzetképe. Az egyszeri, exponált döntést jelentő *pályaválasztás* fogalma felett végképp eljárt az idő; a szakadatlanul változó, differenciálódó munkaerő-piaci és képzési kínálat, a vég nélkül folytatódó tanulási, képzési idő súlytalanává teszi a középiskolát lezáró vá-

lasztást. A *pályaválasztás* nem kitüntetett pillanat többé, egyszeri és végleges jellege megszűnt. A szülői generáció egyszakmás, egyiskolás mintái teljességgel használhatatlanná váltak a fiatalok számára – akiknek immár abban van (volna) szükségük támogatásra, hogy az élethosszig tartó pályaorientáció – a *lifelong guidance* – folyamatában önmaguk kalauzává váljanak.

Ezt a szárnypróbálgatást szolgálná a kitolódó tanulmányi idővel megnyíló, elkülönült ifjúsági életszakasz. Sajnos, azt tapasztaljuk, hogy önmagában az idő nem elég: a gyakran láthatóan céltalan és tét nélküli próbálgatás mentálisan felemészti a fiatalokat éppúgy, mint a jelenséget értetlenül szemlélő környezetüket, miközben senki számára nem világos, hogy mindezt mennyi ideig kell elviselni. Az ifjúsági életszakasznak ugyanis nem egy jól meghatározott ponton van vége. Szinte észrevétlenül múlik el, és ezzel párhuzamosan a felnőttkor is észrevétlenül köszönt be.

Így azonban a fiatalok számára nem érzékelhető, hogy mikor és miben *kell* dönteniük ahhoz, hogy azzal *saját* életüket, majdani felnőttkorukat építsék. Egyáltalán: nem látható, hogy a hétköznapiak sora

¹ Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin és Juhász Ágnes (2013): Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben. 1. rész: A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 32–49. 2. rész: Pályaorientációs szakpolitika – alapelvek és javaslatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 32–46.

(akár az improvizáció szabadságában, akár a béklyónak érzékelt keretek fogságában, ám mindenképp az ifjúkori moratórium felelősségtelenített vákuumában megélt hétköznapioké) maga az élet, amelyért így, nagyszabású döntések nélkül is, felelősséggel tartoznak önmaguk felé. Kérdés tehát, hogy *mikor, miben és hogyan* kellene dönteniük. Sokaknak már a döntési pontok megtalálása is nehézséget okoz, és saját, túl gyakori döntéseiknek kiszolgáltatva kapkodnak, vagy a megfelelő döntéseket elszalasztva sodródznak.

Épp ezért a fiataloknak segítséget kell kapniuk az életpálya-építés folyamatában. A korábbi gyakorlathoz képest gyökeres változást jelent, hogy nem a pályadöntés megsegítésének egyszeri aktusáról, hanem egy folyamat támogatásáról beszélünk. A kérdés az, hogyan lehet perspektívát, eligazodási pontokat mutatni a lehetséges életutak, életpályák útvesztőjében, a fiatalok befelé irányuló, önismereti tapasztalatszerzését összekötve a kifelé irányuló, pályaismereti és munkaerő-piaci tájékozódással.

Az életpálya-építést tehát folyamatként tekintjük, felismerve, hogy a lifelong guidance végső soron az önmagunkról és a munka világáról való tapasztalatszerzés, tanulás révén az életen át tartó tanulás része. Ez pedig több, mint játék a szavakkal. Amennyiben végiggondoljuk, mit is jelent valójában az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés, a lifelong-learning szemlélete hatást gyakorol az iskoláról való gondolkodásunkra is. Nemcsak azáltal, hogy tágítja a tanulással, életpálya-építéssel kapcsolatos felfogásunkat, hogy bevonja az idősebb korosztályokat is a tanulás, a fejlődés folyamatába, hanem azzal is, hogy az életpálya fogalmához mintegy előlről in-

tegrálja, annak szerves részeként jelöli meg az életpálya első, közoktatásban eltöltött szakaszát. Ha „élethosszig tanulunk”, akkor egyetlen, szervesen összefüggő, életen át tartó folyamatról beszélünk, amelynek az egyik szakasza történetesen az iskolához kötődik. Ezt az üzenetet kell jól érteni akkor, amikor igyekszünk megtalálni, illetve újraértelmezni az iskolának az életpálya-támogatásban betöltött szerepét.

Bár mindez evidenciának tűnik, az iskoláról való gondolkodásunk mégsem tükrözi ezt a szemléletet. Amikor arról beszélünk, hogy az érettségizett fiatal „kilép a Nagybetűs Életbe”, ezzel a megfogalmazással azt üzenjük, hogy az iskolát nem tekintjük az élet(pálya) részének, csak egyfajta bemelegítésnek. Ugyanezt a gondolatot tükrözi, amikor arról beszélünk, hogy a gyerek „az életre készül”. Amikor viszont élethosszig tanulunk, amikor egy életpályát építünk, akkor azt *folyamatosan* tesszük. Iskolában és iskolán kívül, úgy gyermek-, mint felnőttkorunkban, pusztán azáltal, hogy jelen vagyunk a saját életünkben.

Ha ezt a kiindulópontot elfogadjuk, az iskoláskorú gyermekek, fiatalok esetében az életpálya-építés sikerének legfőbb záloga az, ha a gyermeket sikerül tapasztalatokhoz segíteni – egyfelől saját működéséről, másfelől a környező világ *valóságáról* (nemcsak az arról szóló elméletekről) és az abban megjelenő foglalkozásokról, pályákról, emberi szerepekről.

Ehhez a tevékenységhez keresve sem lehet jobb közeget találni az iskolánál, ahol adott az önismereti tapasztalatszerzés számára optimális terepet jelentő kortárs-csoport, a hosszabb távra tervezhető és

a megfelelő döntéseket elszalasztva sodródznak

az iskolát nem tekintjük az élet(pálya) részének, csak egyfajta bemelegítésnek

változatos módszerekkel megvalósítható pedagógiai folyamat, és a mindehhez motivációs keretet biztosító fejlesztő értékelés lehetősége. Mindezek alapján az iskola akár a fiatalok életpálya-támogatásának központi szereplőjévé is válhat. Ehhez azonban tudatos és komplex fejlesztésre van szükség: részben a pedagógusok, részben pedig az intézmények felkészítésére és szakmai támogatására.

SAJÁTOS PEDAGÓGUSKOMPETENCIA

A fentiekben vázolt kihívásra az elmúlt évtizedekben a pszichológia érzékenyen reagált, s tanácsadói módszertant és tesztek arzenálját dolgozta ki az emberierőforrás-menedzsmenttel foglalkozó szakemberek számára. A munkapszichológia és a pályatanácsadás szolgáltatásai mára a munkaerőpiac szerves részévé váltak, miután a munkaadók és a munkavállalók oldaláról is jelentős szükséglet mutatkozik irántuk: a munkáltatók adott feladathoz keresik a legalkalmasabb munkaeerőt, míg a munkavállalók a saját képességeiknek, motivációjuknak leginkább megfelelő feladatot igyekeznek megtalálni, vagyis a munkakört keresik a saját személyükhöz. A két megközelítés a fejavadász cégek szolgáltatásaiban találkozik. A pályatanácsadás területén kialakult tehát egy – erőteljesen a pszichológiai szempontrendszerekhez köthető – szakmaiság, és az ehhez tartozó,

egyéni tanácsadásra építő szolgáltatások és intézmények rendszere.

Amikor életpálya-támogató pedagógusról beszélünk, nem az a célunk, hogy a pedagógusszerepbe egy az egyben beemeljük ezt a fajta életpálya-tanácsadói kompetenciát és gyakorlatot, hanem az, hogy olyan sajátos, a pedagógusszerepben adekvát kompetenciát alakítsunk ki, amely támogatja a fiatalokat az életpálya-építésben, a pedagógusokat pedig tanári feladataik hatékonyabb ellátásában.² A sajátélményű gyakorlatok vezetéséhez, a beszélgetésvezetéshez és a projektfolyamatok irányításához szükséges csoportvezetői kompetenciák a tanárszerephez tartoznak, és kifejezetten a csoport helyzetben rejlő személyiségfejlesztő hatások kiaknázására teszik alkalmassá a pedagógusokat. Az életpálya-támogatás feladatának ellátásához szükséges pályalélektani ismeretek, továbbá a képzések és a munka világában való informálódás képessége valóban a tanácsadói kompetenciák körébe tartoznak. Ám ezeken a területeken az életpálya-támogató pedagógus általunk javasolt szerepében messze nincs szükség olyan mélységű és spektrumú tájékozottságra, mint a professzionális pályatanácsadónak. A pedagógusfelkészítés³ a pályalélektanhoz kapcsolódó elméletek terén olyan szempontrendszerek sajátélményű megismerését célozza, melyek segítségével a pedagógusok diákjaik pályaválasztással kapcsolatos önismeretét fejleszthetik; így többek között a motivációk, az érdeklődési körök és a pályakörök világába enged betekintést.

² A témafeldolgozás alapjául szolgáló kutatás-fejlesztési program a TÁMOP 3.3.12-12-2013-0001. sz. *Ifjúság.hu a sikeres nemzedékért – Átfogó ifjúsági szolgáltatásfejlesztés a köznevelésben tanuló diákok esélyegyenlőségének növelése érdekében* című projekt Bázisiskolai Programja keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában valósult meg. A 40 iskolában, mintegy 200 tanár és 4000 diák részvételével zajló Bázisiskolai Program szakmai vezetője dr. Bárta Edit, a fejlesztésben szakértőként dr. Földes Petra, Kaszás Judit és Pethő Melinda vett részt. A program szakmai tartalma megismerhető a bip.ujnemzedek.hu oldalon.

³ Az életpálya-építés támogatására az *Életpálya-építés az iskolában* című, 90 órás akkreditált továbbképzésen készítetük fel a pedagógusokat.

Az *életpálya-építést támogató tanár* tevékenységét nem egyéni tanácsadás formájában, hanem a tanári munkára jellemző módon, osztályokban vagy más diákcsoportokban végzi: olyan csoportos foglalkozásokat vezet, melyek segítik a diákokat reális önismeretük és pozitív énképük kialakításában és erősítésében, a tervezéshez és döntéshez, valamint a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges kompetenciáik fejlesztésében. A diákok előzetes ismereteihez illeszkedő módon, a diákokkal együtt feldolgozza a lehetséges karrierutakhoz tartozó továbbtanulási és munkaerő-piaci ismereteket, támpontokat ad a lehetőségek közötti választáshoz. Figyelme kiterjed az iskolán kívüli világra; képes az intézmény társadalmi környezetében kínálkozó lehetőségeket kiaknázni; s a folyamatba bevonni szülőket, cégeket, civil szervezeteket és másokat a diákok munkaerő-piaci ismereteinek bővítése érdekében.

Ennek megfelelően az *életpálya-támogató tanárt* az alábbi kompetenciák jellemzik:

- Facilitátori kompetenciák a sajátélményű gyakorlatok, az egyéni és társas képességeket fejlesztő foglalkozások, valamint az eszközjellegű kompetenciákat fejlesztő (például tervező, döntéshozó, információszerző és -feldolgozó) foglalkozások vezetéséhez;
- támogató, megerősítő kommunikáció;
- a konstruktivista megközelítés alkalmazásának képessége; építés a tanulók által hozott ismeretekre és tapasztalatokra;
- változatos tanulásszervezési eljárások – egyéni és kiscsoportos formák – alkalmazásának képessége, kooperatív tanulásszervezés;
- ismeretek és készségek projektmegvalósítás facilitálásához;

- fejlesztő értékelési módszerek használata, a portfólió mint értékelési eszköz alkalmazásának képessége;
- az oktatás, képzés világának megfelelő ismerete, magabiztos tájékozottság a célcsoportba tartozó diákok vonatkozásában;
- a szakmák, pályák világának megfelelő ismerete, kiemelten a célcsoportba tartozó diákok szükségleteinek megfelelő területeken;
- nyitottság, megfelelő kommunikációs és szervezőkészség a külső kapcsolatok menedzseléséhez.

A fenti fókuszokkal zajló pedagógusfelkészítés hatása, amint azt a programunkban tapasztaltuk, túlmutat önmagán. Részben azzal, hogy az új módszereknek köszönhető örömteli munka és sikerélmény új dimenziót nyit a tanári tevékenység, a tanulás és a tanítás értelmezésében, részben pedig azzal, hogy a módszertani felfrissülés a tanárok munkájának egészére, így szaktanári tevékenységükre is pozitív hatást gyakorol, felpezsdíti azt.

„A tanárok többsége szerint, munkájuk eredményeként, a fejlődés jól látható a diákokon, mind a munkához, feladatokhoz való hozzáállásukon, mind a kommunikációjuk hatékonyságán. A tanulók nyitottabbá, közlékenyebbé, céltudatosabbakká és magabiztosabbakká váltak, nem ijednek meg a feladatoktól, jobban ismerik egymást és saját magukat is, együttműködésben, odafigyelésben és törődésben fejlődtek, e téren változtak a legtöbbet kompetenciáik. [...] A diákokon tapasztalt változások a pedagógusokat is magukkal ragadták, közös élményük a sikeresség is, amely

sok kollégának új dimenziókat adott a pedagógiai munka számára.” (Részlet egy mentori beszámolóból)⁴

Hogy milyen módszerek alkalmazása vezet ehhez a sikerességhez, arra a kérdőíves vizsgálatból⁵ kaphatunk választ. A kimeneti mérés tanúsága szerint jelentősen nőtt azok aránya, akik viszonylag gyakran (hetente, vagy havonta 2-3 alkalommal) használnak tevékenységközpontú módszereket, differenciált, illetve kooperatív tanulásszervezést (*1. ábra*). Kisebb mértékben, de a többi, általunk felsorolt, tanulói aktivitásra építő módszert használók aránya is nőtt. Jelentősen növekedett az értékelési folyamatban önértékelést, illetve tanulói portfóliót alkalmazók aránya. Az összes felsorolt tétel közül egyedül az iskolán kívüli, délutáni tevékenységek szervezésében tapasztalható visszaesés. Úgy tűnik, a pozitív energiák a korábbi extenzív helyett intenzív, a tanórákra vezető utat találtak. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a tanulói tevékenységre építő módszerek alkalmazása a kezdeti időszakban több időt és energiát igényel, ez az idő és energia pedig valószínűleg a tanításon kívüli programok szervezésétől vonódik el.

matematikaóra is sikerült életpálya-építési tananyagot becsempészni

ÉLETPÁLYA-TÁMOGATÓ INTÉZMÉNYEK

Mivel az így értelmezett életpálya-támogató tevékenység jobbára a szaktárgyi tanmenetektől független, illetve keresztntantervi tartalmakhoz kötődik, a téma markáns megjelenítése az iskolai hétköznapiakban komoly kihívás elé állítja az intézményeket.

Programunkban a kompetenciafejlesztő foglalkozásokat az osztályfőnöki órákhoz – illetve az osztályfőnöki tevékenységhez, így az osztályfőnöki órán kívül kirándulásokhoz, táborokhoz – rendeltük, míg az életpálya-építéssel kapcsolatos keresztntantervi tartalmak megjelenítésére témahetek, projektek tervezését és megvalósítását kértük az intézményektől, de javasoltuk a

témának a szakórákon történő megjelenítését is. A tanári portfóliók⁶ tanúsága szerint néhány megvalósító tanárnak magyar-, történelem-, idegennyelv- és matematikaóra is sikerült életpálya-építési tananyagot becsempészni. Az életpálya-építést hosszú távon így tematizálva a tanulásszervezést mindinkább áthatja a keresztntantervi szemlélet, és a tanítás közelebb kerül az élethez, a tananyag a valósághoz.

Azonban a témával történő első találkozás pillanatában ez az elvárás meglehe-

⁴ A felkészítő tanár-továbbképzést vezető trénernek személyes mentori segítséget nyújtottak a megvalósító tanároknak a folyamat egészében, a tervezéstől az értékelésig. Munkájukat intézményenként naplózták.

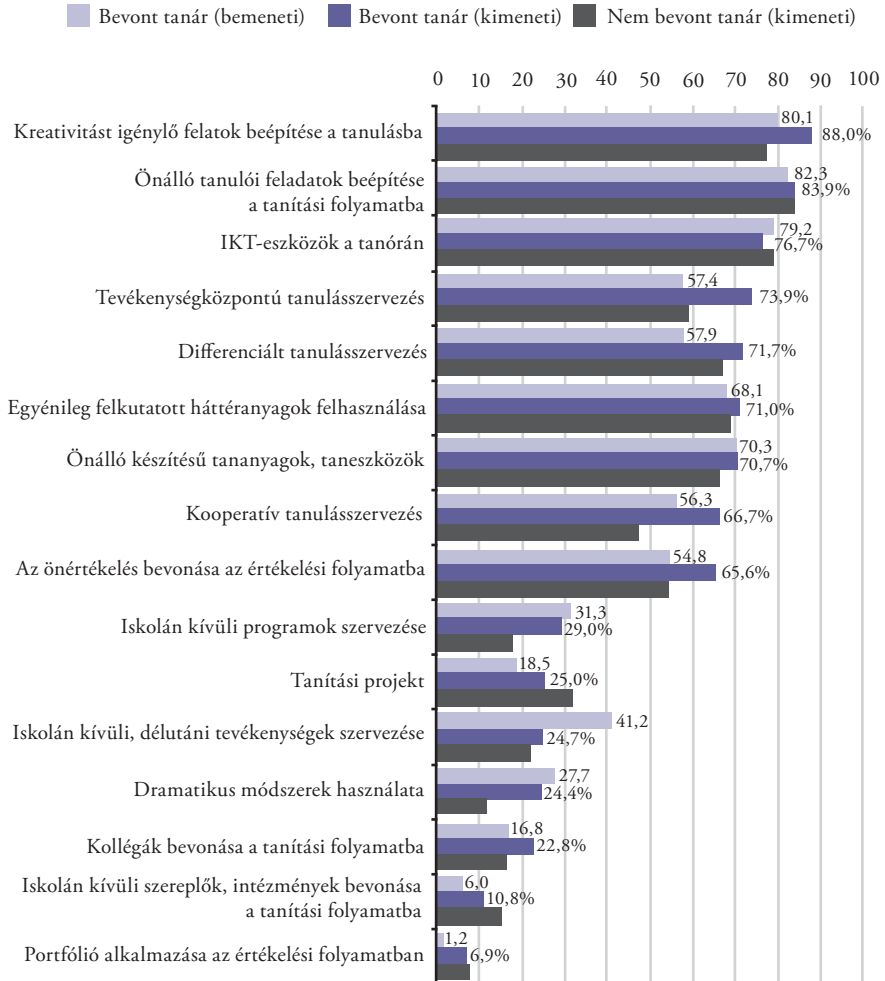
⁵ A komplex, kvalitatív és kvantitatív adatfelvételeket is tartalmazó mérés-értékelési folyamatot a Bázisiskolai Program stábjával való együttműködésben szakértői team végezte. A munkacsoport vezetője Dr. Pillók Péter, munkatársai Györgyovich Miklós, Kovács Szilvia és Mészáros Zoltán. Az itt közölt eredmények figyelemfelkeltő adatok az első, nyers elemzés alapján. Készül a kimeneti mérés és a teljes komplex mérés-értékelési folyamat alapján a program eredményességét feldolgozó záró tanulmány.

⁶ A megvalósítás mindkét feléve végén arra kértük a tanárokat, hogy részben az általunk megadott sablonok kitöltésével, részben a munkájuk szabad bemutatásával állítsák össze a program megvalósításhoz kapcsolódó portfóliójukat.

1. ÁBRA

„Milyen gyakorisággal használja tanítási gyakorlatában az alábbi módszereket?”

(A diagram a „Gyakran: hetente – havonta 2-3 alkalommal” válaszlehetőséghez tartozó eredményeket tünteti fel.)



tősen idealistának tűnik. A fent felsorolt példák a szakórai alkalmazásra inkább kivételnek tekinthetők; általánosságban azt tapasztaltuk, hogy az iskola gyakorlatához illeszkedő tanulószervezési módok (osztályfőnöki órák, eleve létező témnapok) élveznek prioritást; sokkal inkább számít-

hatunk ezeknek a kereteknek az általunk kínált tartalommal való feltöltésére, mint a szakórák témafeldolgozásának átalakítására, pláne új keretek létrehozására. A program és a szaktárgyi tartalmak inkább csak kivételes esetben találtak egymásra a részt vevő pedagógusok gyakorlatában – a

téma és a szakorák összekapcsolódásától való idegenkedés sokkal inkább jellemző.⁷

„Eddig szenvedtem [az osztályfőnöki órán]. Most van egy jó eszköztár, amihez tudok nyúlni. Tudunk mit kezdeni egymással.”

„A BIP nagyon fontos célokat jelölt meg, de a meghatározott kötelező órakeretben a szakmai felkészültség kevés. Külön óra kéne. *Sokszor a magyarórát vagy a történelemórát áldoztam be.* Az osztályfőnöki órára jó vinni.”

„Azonosulni tudok és lelkesedni a programért. A gyerekeknek is tetszett. *De volt az időszűke miatt, hogy az angolórán került erre sor.* Nehezen fér bele az osztályfőnöki órába.”

(Részletek a tanári fókuszcsoportos beszélgetésekből)

Az intézményvezetők is a meglévő struktúrákhoz való illesztés igényét, a lassú változás stratégiáját támogatják. Az igazgatói interjúk tanúsága szerint a mintába bekerült iskolák szervezetszociológiai szempontból úgy működnek, hogy kardinális változásokra nincs se lehetőségük, se szükségük. A megkérdezettek szerint iskolájukban a változások akkor érik el a céljaikat, ha azok folyamatosak, de kisléptékűek. Ha egy iskola túlságosan sokat változtatna a működési rendszerén, akkor fennáll a veszélye, hogy szervezeti szempontból diszfunkcionálissá válhat. Ezt felismerve a vezetők a Bázisiskolai Programra leginkább katalizátorként tekintenek.

a lassú változás stratégiáját támogatják

„Egy új hang, egy új gondolati tartam megjelenését szeretnénk volna. Ezek új elképzeléseket indukálnak, és nem várnak nagy változásokat az iskolák.”

„Ha sokat kell változtatni, akkor nagy gond van. Nem biztos, hogy bázisiskolának kellene akkor nevezni az intézményt. A bázisiskola hozzátessz már meglévő értékeihez, csiszolja azokat.” (Részletek az igazgatói interjúkból)

A kis lépések stratégiája azonban veszélyes lehet: félő, hogy az intézmény meglévő gyakorlatához asszimilálja, és ezzel felszámolja a változást.⁸ Ugyanakkor egyetértünk az intézményvezetőkkel abban, hogy egy új tartalom megjelenésétől nem lehet, nem szabad gyökeres változásokat remélni, illetve tévedés az új tartalom implementációja érdekében gyökeres változtatásokat elvárni. Hogy a kis lépések stratégiája

hatékony legyen, és az asszimilációt megelőzzük, programunkban arra törekedtünk, hogy egy intézményből több (lehetőleg 3-5) pedagógus vegyen részt a projektben, támogatva egymást, és biztosítva a programnak a tantestületen belüli láthatóságát, a spontán multiplikáció beindulását.

„Spontánabb volt inkább, amikor a pedagógusok egymástól tanulták. Folyosói beszélgetések során kíváncsiak lettek, hogy mi ez. Megkérték a részt vevő kollégákat, hogy mutassák meg nekik, magyarázzák el a lényegét. És

⁷ A programban született leginnovatívabb jó gyakorlatokat a <http://bip.ujnemzedek.hu/iskolai-jo-gyakorlatok/> címen adjuk közre.

⁸ Lásd erről *Knausz Imre* (2014): A pedagógiai kultúráról. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol (2015. 06. 25.)

volt, aki alkalmazta is az osztályfőnöki gyakorlat során a pályaorientációs módszereket.”

„Tudtuk, hogy a kollégák között kell elhinteni. Akik a közelébe kerültek, azok szerették utána. Sokan akartak a képzésbe jelentkezni. Jöttek, kérdezték, mondták, hogy adjál még valamit. Van, aki már négy foglalkozást tartott azóta.”

(Részlet egy igazgatói interjúból, illetve egy tanári fókuszcsoportos beszélgetésből)

Bár a folyamatot az implementációt támogató szervezetfejlesztés is kísérte, nem volt elvárható, hogy a program szemlélete és gyakorlata két félév alatt kellő mélységig áthassa az intézmény gyakorlatát – ez nem is következett be mindenütt:

„Nem mindegy, hogy mit valósít meg az iskola abból, amit megtanul. Nem mindegy, hogyan, milyen módon képes a multiplikátor-hatásra az iskola. Ha sikeres az adaptáció, feltűnik a pedagógiai munkában a módszer, akkor sikeresnek mondható a program.”

„Azt mondták a pedagógusok, hogy legszívesebben mindenkinek megmutatnák, hogy mit tanultak. Felvetették, hogy akinek van kedve, menjen el órát látogatni. Ezzel a lehetőséggel azonban a legtöbb iskolában kevesen éltek.”

(Részletek az igazgatói interjúkból)

Látható tehát, hogy a program rendszer szinten pontosan azokkal a nehézsé-

gekkel küzd, amelyeket oly jól ismerünk a projektrendszerű fejlesztésekből:

- A kívülről érkező programot illeszteni kell az intézmény működéséhez, s ez kétirányú adaptációs folyamat; szükséges hozzá az intézmény rugalmas reagálása mellett a program alakíthatósága. Vagyis a bevezetést nemcsak a pedagógusok, hanem az intézmény szintjén is támogatni kell.
- Az új programot, módszert alkalmazó kollégákat a képzést követően nem lehet magukra hagyni, a mentorálás szerves

része kell, hogy legyen a felkészítési folyamatnak.

- Nehéz a program megvalósításhoz szükséges fizikai feltételeket kívülről azonosítani – a szükséges tér- és időkeretek, anyagi eszközök, helyettesítések,

útköltségek és egyébek biztosítása nehezen tervezhető a projekt keretében, így utóbbi megvalósítása próbára teszi a befogadó intézmény erőforrásait, miközben a fejlesztés épp erőforrások biztosításáról szólna.

- A rendelkezésre álló idő esetünkben, hasonlóan az általunk ismert számos Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT)–projekthez, összesen két félév. Ez kevés a felkészítés, bevezetés, implementáció, multiplikáció folyamatának végigvitelére – de még kelendő megalapozására is.
- Bár a programot úgy építettük fel, hogy a fenntarthatóságot az egy éves fejlesztéssel is garantálni tudjuk (intézményenként legalább három, de inkább öt-hat résztvevő, mentorálás, szervezetfejlesztés, hagyományteremtő rendezvények, beépítés a pedagógiai programba), mégis tartani kell attól, hogy a projekt-vágtára be-rende-zkedett iskolai fejlesztésekben a

kollégákat a képzést követően nem lehet magukra hagyni

program eredményeit egy következő – valószínűleg hasonlóan perspektivikus – projekt elsodorja. Így aztán a projektől projektig tartó hajszában az intézmények, mint egy beragadt gramfon, ismétlegetik az újabb és újabb fejlesztések első évét, ahelyett, hogy az egyik (bármelyik!) fejlesztési folyamatot valóban végigvinnék a tényleges beépülésig.

Mindezt azért fontos szem előtt tartani, mert az életpálya-építést segítő pedagógiai munka – kellő támogatás mellett – alkalmas lehet akár arra is, hogy a módszertani megújulás trójai falovaként igazi innovációt vigyen az intézménybe. Ez a lehetőség kitűnik a programunkban résztvevő, megvalósító tanárok attitűdbeli és módszerhasználati változásaiból.

MI TÖRTÉNIK A DIÁKOKKAL?

A diákok a programban kompetenciafejlesztő foglalkozásokon vettek részt, valamint közreműködtek pályaválasztással kapcsolatos témnapok, témahetek szervezésében és lebonyolításában. Törekedtünk arra, hogy az iskola minél több külső szereplőt bevonjon ezekbe a rendezvényekbe, s ezzel valóban sokasítsa a gyerekeknek a munka világával kapcsolatos tapasztalatait. Javasoltuk a tanároknak a projektmódszer alkalmazá-

sát, a diákoknak a programok előkészítésébe és lebonyolításába történő bevonását.

a projektől projektig tartó hajszában

Kutatásunk tanúsága szerint az így vezérelt életpálya-támogató iskolai tevékenység képes betölteni azt az űrt, ami a diákok önismereti készítetése és

„működésük” valósága között tátong. A program bemeneti mérésénél az általunk megkérdezett középiskolások (34 iskola mintegy 3000 diákja) csaknem 90%-át érdekli, hogy *mihhez van érzéke, miben tehetéses*, és több mint 85%-uk úgy nyilatkozott, hogy *foglalkoztatja őket a jövőjük*. Ehhez képest az érettségi előtt álló évfolyamon tanulóknak⁹ csak 54%-a *gyűjti tudatosan az információkat az érettségi utáni lehetőségeiről*, és csupán 58%-uk *tudja, hogy mit fog csinálni az érettségi után* (az adatfelvétel márciusban történt). Az érdeklődés tehát adott, azonban a tudatosításban, a konkrét lépések facilitálásában jócskán akad még teendő.

Hogy a program jó úton indult el, azt a kimeneti mérésben észrevehető tendencia igazolja: az ábrán (2. ábra) valamennyi tétel esetében szignifikáns növekedést tapasztalunk a bevont diákok értékelésében.

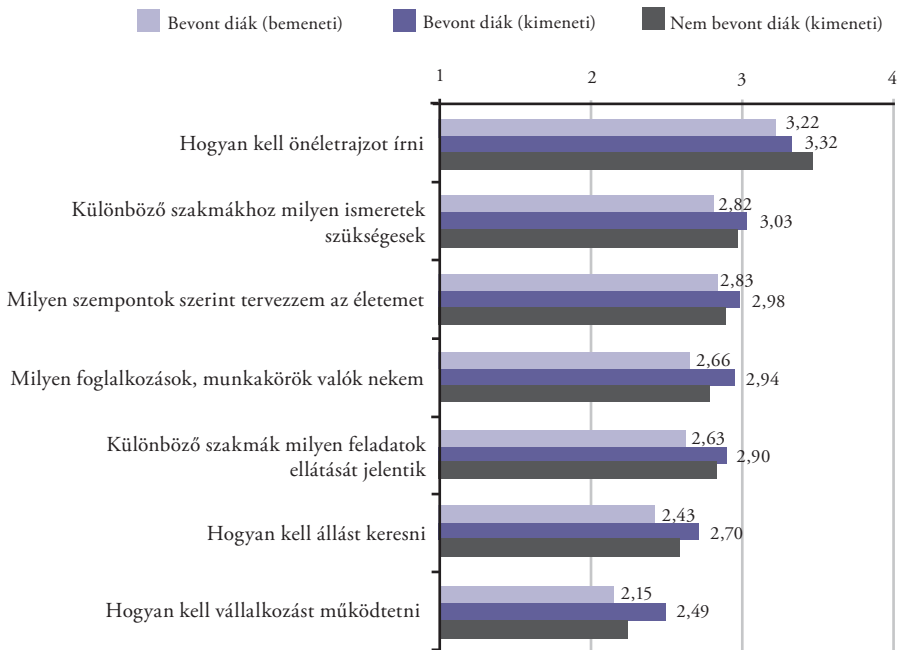
csupán 58%-uk tudja, hogy mit fog csinálni az érettségi után

Azt is látni kell azonban, hogy a legpozitívabban értékelt „Hogyan kell önéletrajzot írni” tétel is mindössze 3,32-es értékelést kapott az ötös skálán (bár az ebben a tanévben érettségizők körében ennél lényegesen jobb az eredmény: 3,72). Tehát meglehetősen sok még a teendő. Ahogy a

⁹ A bevont diákok körében érettségiző osztályok nem vettek részt a mérésben, mivel a program – különös módon – a tavaszi félévben indult, és az őszi félévben záródott, így ők csak egy félév erejéig voltak jelen a programban – ráadásul a kontrollmérésben már nem tudtuk volna őket megkérdezni.

2. ÁBRA

„Hogy érzed, az eddigiek során mennyiben kaptál az iskolától hasznos ismereteket az alábbiakra vonatkozóan?”
(Értékelés 1 és 5 közötti skálán)



fiatalok életpálya-építésének támogatása, úgy a pedagógusok erre való felkészítése sem lehet sikeres, ha csupán kampány-szerűen próbáljuk megvalósítani. A téma lényegesen többet ér ennél: kellő türelem-

mel úgy alapozhatjuk meg a középiskolás fiatalok életpálya-építését, hogy közben az intézmények módszertani megújulását is katalizáljuk. Az alapok már megvannak. Jó volna vigyázni rájuk.



RIGÓCZKI CSABA

Elvárt és elvárható topográfiai ismeretek

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Bizonyos földrajzi helyek hollétének ismerete vitathatatlanul hozzátartozik az általános műveltséghez. Azok megtanítása pedig legnagyobbbrészt a földrajzórák, illetve a földrajztanárok feladata. Dolgozatomban az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) rendeletében¹ meghatározott földrajz-kerettantervek topográfiai tartalmát, a topográfia más tantárgyakhoz történő kapcsolódását, továbbá a topográfiai ismeretek átadásának módját vizsgálom, s a dokumentumokon kívül 283 általános iskolai, illetve középiskolai földrajztanár véleményét elemzem.

A jogszabályi hierarchia szerint a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott műveltségi tartalmak érvényesülését a tartalmi szabályozás második szintjét jelentő kerettantervek biztosítják. Ezek határozzák meg a közvetítendő főbb műveltségelemeket, kijelölve a harmadik szint, az iskolák helyi tantervének kereteit. Meghatározzák a tantárgyak egy vagy két évfolyamonkénti követelményeit és a tantárgyközi tudás fej-

lesztésének feladatait.² Ezen követelmények között földrajzból egzakt módon megjelennek a topográfiai ismeretek.

A jogszabályok lehetőséget hagytak ugyan a központi kerettantervek mellett alternatív verziók akkreditálására is, mivel azonban összesen tizenegy ilyen hagyott jóvá az EMMI,³ kimondható, hogy néhány kivételtől eltekintve az iskolák a miniszteri rendeletben megfogalmazott követelményekhez igazítják helyi tantervüket.

Az érettségi vizsga vonatkozó követelményeiről a jogszabály ennyit mond: „részletes vizsgakövetelményekben nem került külön felsorolásra a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges topográfiai követelmény, a kerettantervben megadott topográfiai fogalmak egyben a vizsgakövetelményt is jelentik.”⁴ Érdeemes itt megjegyezni, hogy a felmérésben részt vevő pedagógusok közül többen is osztották azt a véleményt, miszerint a topográfia terén ugyancsak hasznos volna a közép- és emeltszintű ismeretek elkülönítése.

¹ 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051. EMM (2015. 05. 10.). A kerettantervek egyenként is letölthetők a kerettanterv.ofi.hu oldalról.

² A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 5.§ (e) Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110. KOR (2015. 05. 10)

³ Eduline (2013.09.30.): Az AKG-s és a waldorfos diákok is saját tanterv alapján tanulhatnak. *Eduline*. Letöltés: http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/9/30/elfogadott_kerettantervek_39VENB (2015. 05. 10)

⁴ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről

MI A TOPOGRÁFIAI ELVÁRÁS?

A Kerettanterv megfogalmazása szerint „a topográfiai fogalmakkal kapcsolatban elvárható tudás: tényleges és viszonylagos földrajzi helyzetük, fekvésük megfogalmazása; megmutatásuk különböző tartalmú és méretarányú térképeken; kontúrtérképen való felismerésük és megnevezésük; földrajzi-környezeti tartalmak hozzájuk kapcsolása.”⁵ Nehéz volna általánosító érvénnyel megállapítani, hogy mennyire releváns itt a kapcsolt „földrajzi-környezeti tartalmak” ismerete. Feltehetően ahány iskola és ahány szaktanár, annyiféle tapasztalatot, véleményt sorolhatnánk. Ha például azt kérdezzük a diáktól, hogy melyek az Eurázsiai-hegységrendszer tagjai, akkor jogszerűen beszélhetünk kapcsolt tartalmakról. Ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy tudja-e a diák, hogy a hegységrendszer a földtörténet mely idejében és hogyan keletkezett, akkor ez a tudás még közel sem biztos, sőt, a kérdéssel már el is távolodtunk a topográfától.

Egyszerűbben vizsgálható, hogy mekkora a kerettantervekben meghatározott topográfiai követelmény mennyisége, illetve a követelmény hogyan hangolható össze az évtizedes tanári gyakorlattal. E kérdések megválaszolására kértük a főváros és Pest megye földrajztanárait. A 2015 tavaszán zajlott online felmérésre 283 pedagógus válaszolt, 60%-uk általános iskolában, 27%-uk négy osztályos középiskolában, 13%-uk pedig 6 vagy 8 osztályos gimnáziumban tanít.⁶

Egy-két kivételtől eltekintve minden válaszadónak van állandó topográfiai listája, melyet adott évben a diákoktól

400-400 földrajzi nevet kell megtanulni 7–8. és 9–10. évfolyamokon

számon kér. De arra a kérdésre, hogy egy évről vetítve körülbelül hány településnevet tartalmaz ez a lista (itt csak a településnevekre kérdeztünk rá), a kollégák többsége

„nem tudom”, „még sosem számoltam” és hasonló választ adott. Akik közöltek hozzávetőleges számadatot, azok körében a középérték 153. Meglepő azonban a szórás: míg közel 20%-uk 51-nél kevesebb megtanulandó települést említett éves követelményként, 10%-uk 250-et vagy többet. Ugyanerre a kérdésre több esetben „amennyi a tankönyvben szerepel” jellegű választ kaptunk, ami a tankönyv és a kerettanterv egymáshoz igazodó voltára hívja fel a figyelmet.

Mit mutatnak ehhez képest a földrajz kerettantervek? Ahhoz, hogy a diák a földrajzi topográfia követelményeinek megfelelően, körülbelül 400-400 földrajzi nevet kell megtanulni 7–8. és 9–10. évfolyamokon. Míg általános iskolai szinten egzakt adatról beszélhetünk, a középiskolai inkább csak becslést, mert a követelmények meghatározása, mint később igazolni fogom, nem egyértelmű. Az általános iskolában tehát négy, a középiskolai szinten kb. három földrajzi nevet kellene megtanulni tanóránként. Ez nem tűnik soknak, csak hogy a gyakorlatban nem minden órára elosztva, hanem „csomagokban” tanulnak a gyerekek topográfiát – így viszont már több név kerül egyszerre a papírjukra.

Az elvárt ismeretek definiálásakor az érettségi követelményeket is meg kell

⁵ Valamennyi földrajz-kerettantervben helyet kapott.

⁶ Azokat is ez utóbbi csoportba soroltuk, akik az „általános iskola + gimnázium” opciót jelölték meg munkahelyüként.

vizsgálunk. A jogszabályban⁷ a *topográfia* kifejezés (földrajzi-szaktárgyi összefüggésben) nem szerepel. A dokumentum általános elvárás fogalmaz meg: a diák „rendelkezik-e a köznapi műveltség részét képező földrajzi-környezeti ismeretekkel”. A gyakorlatban a középszintű írásbeli érettségi vizsga első egysége egy kontúrtérkép kitöltése, ennek beszedése után kerülhetnek elő az atlaszok. Mivel az érettségire vonatkozó rendeletben nincs ráutalás erre a gyakorlatra, helyes, ha csupán a kerettantervek névanyagát tekintjük központi elvárásnak.

A földrajztanárok, mint láttuk, igen csak különbözőképp emlékeznek a kötelező topográfiai ismeretek mennyiségéről. Azonban még nagyobb (és még inkább meglepő) az egyet nem értés abban a kérdésben, hogy időben egyenletes-e az előírt topográfiai terhelés eloszlása a tanévek között és a tanéveken belül. Az összes válaszadó 46%-a szerint egyenletes, 54%-a szerint egyenletes a terhelés. Az általános iskolai tanárok 47%-a inkább egyenletes-

nek látja, de a középiskolás tanároknak már csak 34%-a vélekedik így. A pozitív vélemény leginkább a 6-8 osztályos gimnáziumok tanárai között fordul elő, pontosan 50 %-os arányban. Ez utóbbi csoportban arról lehet szó, hogy a helyi tanterv készítésében nagyobb a pedagógusok szabadsága.

Nézzük a követelmények valós időbeli megoszlását. Az általános iskolák 7–8. évfolyamán a kiadott kerettanterv szerint az első húsz tanórán egyetlen földrajzi helyet sem kell megtanulni, a következő huszonnégy tanórán 120-at. A legszigorúbb időszak a 83. órától a 87.-ig tartó szakasz: az öt tanórán összesen kb. 50 helyet kell megismerni.

A 9–10. évfolyamon még inkább szélsőséges az eloszlás.

A szakközépiskolások nehezebb helyzetben vannak, mint a gimnazisták: órakeretük 25%-kal kevesebb, ugyanakkor csak négy folyóval és egy várossal kell kevesebbet tudniuk a többieknél (a Léna, Odera, Mura, Szamos folyók és Tel-Aviv hollétét tőlük nem kérdezzük meg).

öt tanórán összesen
kb. 50 helyet kell
megismerni

Összegezve:

1. TÁBLÁZAT

Topográfiai követelmények évfolyamonként

	Topográfiai követelmény	Órakeret
7–8. évfolyam (általános iskola)	400 földrajzi hely egzaktul meghatározva	2+1 óra
9–10. évfolyam (4 osztályos gimnázium vagy szakközépiskola)	Kb. 400 földrajzi hely „puha” definíciókkal	Gimnázium – 2+2 óra Szakközépiskola – 2+1 óra
Összesen	800 földrajzi hely	226 óra

⁷ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR (2015. 05. 10.)

EGZAKT VAGY „PUHA” ELVÁRÁSOK?

A kerettantervek a névanyag meghatározásakor kétfajta közelítést alkalmaznak, és ebből elkerülhetetlen ellentmondások is adódnak.

A 7–8. évfolyamoknál a dokumentumok *tételezen felsorolják a számon kérendő földrajzi neveket*. Ez egzakt, mérhető ismeretet jelent, egy központilag megírt kimeneti vagy egy felvételi vizsgán a diák és a tanár is pontosan tudhatja, mi az elvárás. Hátránya ugyanakkor ennek a tényyszerű megfogalmazásnak, hogy speciális helyzetekben kevés teret ad a tanári differenciálásnak. Például egy zenei kötődésű iskolában követelmény lehet az egyegy muzsikussal kapcsolódó földrajzi helyeknek, egyházi iskolákban pedig a hitélettel kapcsolatos (például búcsújáró) helyeknek az átlagosnál bővebb ismerete. Hogy ki melyik település hollétét gondolja fontosnak, az sem lehet mentes a szubjektivitástól. Jogosnak tűnik például a kérdés, hogy miért fejezheti be valaki általános iskolai tanulmányait Esztergom, Sopron, Ózd és Isztambul topográfiai ismerete nélkül. Vagy: Hévíz és Hajdúszoboszló miért szerepel a követelmények között, Harkány miért nem? Anglia miért igen, Skócia, Észak-Írország, Wales miért nem?

A 9–12. évfolyamok kerettanterve a fentiekkel szemben sok helyütt nem konkrét földrajzi helyeket, hanem *kategóriákat határoz meg*. Például *A Föld mint közetbolygó szerkezete és folyamatai* tematikánál *„Ősföldek (pajzsok) tanult példái. A Kaledóniai-, a Variszkuszi-, a Pacifikus-, az Eurázsiai-hegységrendszer tanult tagjai.”* Az ilyen definíció azonban az érettségi vizsga topográfiai feladatára való felkészülést és felkészítést is bizonytalanná teszi.

A fogalmi kör Magyarország névanyagánál tágult a legnagyobbra. A *Magyar-*

ország – helyünk a Kárpát-medencében és Európában tematika ilyen topográfiai követelményt állít fel: *„Településpéldák az alábbi szempontokból: határátelölőhely, vallási- és kulturális központ, a kitermelés és az energiagazdaság központjai, élelmiszer-, gép- és vegyipari központ, válságterület települése, idegenforgalmi központ, védett természeti és kulturális érték helyszíne, világörökség helyszín.”* Ebben aztán minden belefér – a tanári szabadság gyakorlatilag korlátlan. Vagy ez azt jelentené, hogy a diáknak halmozónként tudnia kell három-négy példát saját preferenciái alapján? Nem tudható biztosan. Magam a pedagógiai gyakorlatban egy köztes utat választottam: a diákok kapnak egy menüt, amelynek vannak kötelező elemei (ez a törzsanyag) és választható elemei. Ez utóbbi listáról a gyerekek kell kiválasztani és megtanulni 3-3 példát, valamint elhelyezni azokat a kontúrtérképen.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számára külön kerettantervek készültek. Csakhogy itt a földrajzi topográfiai tartalom szempontjából nem történt más, mint hogy az általános iskola 7–8. évfolyamos és a középiskola 9–10. évfolyamos követelményeit egymás után helyezték. Ez felemás megoldást eredményezett – nemcsak a fent bemutatott kétfajta szemlélet (konkrét adat vs. gyűjtőfogalom) okozta ellentmondás, hanem az ismétlődések miatt is. Az ilyen gimnáziumok talán nem hibáznak, ha helyi tantervükbe nem építik be kétszer Várna, Atlanta vagy Birmingham fogalmát, vagy ha összevontan kéri számon a 7–8. évfolyam kb. tizenöt és a 9–10. évfolyam kb. húsz Afrikára vonatkozó földrajzi nevet.

A középiskolai követelmény számszerűsítése, mint említettem, nehéz. Ugyanakkor ez a névanyag sok ismétlődést is tartalmaz a 7–8. évfolyamhoz képest. Az ismétlődésekre a kerettantervek az alábbi indoklást adják: a *„fogalmak, illetve topo-*

gráfiai követelmények az általános iskolában elsajátított tananyagra épülnek, és feltételezik azok ismeretét, az ott megnevezettek közül csak a középiskolai tananyag feldolgozása szempontjából meghatározó jelentőségű fogalmakat ismételjük meg. Ezek újbóli felsorolása a fogalmak – a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő – tartalmi-szemléleti elmélyítésére utal.” Hogy a jogalkotó szerint Atlanta, New Orleans, Kairó, Brazília város miért meghatározó jelentőségű, és miért nem az Tokió, Delhi, Teherán vagy Peking, talán nem lényegi kérdés – erre most ne is keressük a választ. A lényeg, hogy ha az általános iskolai topográfiát nem a rövid távú memória edzésére és ennek nyomán osztályzatok kiosztására, hanem tartós ismeret megszerzésére használjuk, akkor a 9–10. évfolyam követelményének jelentős hányada már ismert lehet, amikor előkerül. Ez pedig a ráfordítandó idő csökkentését vagy a névanyag bővítését is eredményezheti. Lehet, hogy ez az az eset, amikor a kevesebb többet jelent; a megmaradó kisebb ismeretre inkább építhet a középiskola, mint az elvesző nagyobbra.

A NAT kiemelten kezeli a Kárpát-medencei népek, különösen a környező országokban élő magyarság életének megismerését.⁸ Miként jelenik ez meg a topográfiában? A 7–8. évfolyam követelményei között Vajdaság, Arad, Kassa, Kolozsvár, Marosvásárhely, Munkács, Nagyvárad, Újvidék, Ungvár és természetesen sok természetföldrajzi hely hollétét kell tudni. A középiskolás követelmény azonban itt is egy puha meghatározás: „A magyarsághoz

kötődő határon túli területek központjai.” Összetett értelmű a „központ” kifejezés. Jelentheti a történelmi jelentőségű helyeket (Arad, Marosvásárhely, Kolozsvár), jelezhet közigazgatási központokat (Beregszász, Pozsony, Újvidék), illetve abszolút vagy relatív népességkoncentrációt (Nagyvárad, Székelyudvarhely).⁹

SOK VAGY KEVÉS?

Mennyire érzik megfelelőnek a kerettantervek topográfiai követelményének mennyiségét a földrajztanárok? A válaszadók 1-től 6-ig, azaz a „nagyon kevés” és a „megtaníthatatlanul sok” végletek között pozicionálhatták véleményüket. Az eredményként kapott 3.51-es osztályzat azt mutatja, hogy a tanárok közepes kihívásnak gondolják a topográfiai követelmények elsajátítását. Talán érdekes volna ugyanerről megkérdezni a gyerekeket is. Felnőtt fejjel hajlamo-

sak vagyunk azt hinni, hogy a számonkérendő tartalom nagy mennyiségét nem kell „túl komolyan venni”, hiszen olyan közismert elemeket is tartalmaz, mint Franciaország, Ausztria, Párizs és Bécs – ezek megtanulása pedig nem tekinthető komoly kihívásnak. De a gyakorló pedagógusok és szülők tudják: sok gyermek háttérműveltsége olyan alacsony, hogy nekik ezek földrajzi elhelyezkedését is tanulni kell.

Talán érdekes volna ugyanerről megkérdezni a gyerekeket is

⁸ Nemzeti alaptanterv (2012), I.1. A köznevelés feladata és értékei.

⁹ Egyébként a történelem-kerettantervből sem kapunk közelebbi eligazítást arról, hogy mely településeket helyezzünk el kontúrtérképeinken, mert ott az elvárás a következő: „a határon túli magyarlakta területek”.

Lehet azonban, hogy nem is a helyek számát, hanem a hollétük elsajátítására fordítandó időt kellene mérnünk; hány otthoni vagy tanulószobai percet vesz igénybe a házi feladatként adott topográfiai tudnivaló elsajátítása? Nem tudok olyan mérésről, amely ezt kutatja. Ráadásul a tanulás hatékonysága nagymértékben függ a gyerekek egyéni adottságától. Itt érdemes megjegyezni azt is, hogy bár az SNI-s fiatalok tanulmányi könnyítéseit meghatározó szakvélemények sokszor tantárgyakra bontva adnak iránymutatást, nem találkoztam még olyan esettel, amikor a gyermek a topográfia alól kapott volna felmentést. Egy következő kutatás eredménye lehetne talán az idegen nyelvi szavak, a történelmi évszámok vagy az irodalmi memoriterek tanulásával való hasonlítás jogosultsága.

Mit gondolunk tehát? Kevés, elegendő vagy sok-e a megkövetelt topográfiai ismeret? Válasz helyett két kérdés.

1. Elfogadható-e, hogy egy érettségiző ne tudja, hol van Szigetvár, Vértesszőlős, Vizsoly, Ópusztaszer, Máriagyűd, Ják? Ugyanis jelenleg ez nem követelmény.
2. Van-e reális esélye annak, hogy növeljük az elvárt topográfiai tudás mennyiségét, akár 15-25 %-kal?

Kell ez nekünk egyáltalán?

Több bekezdésben firtattam a topográfiai elvárások mennyiségét, de az alapkérdést még nem tettem fel: mennyire fontos a szaktanárok szerint a topográfia a földrajz-tanítás (és a földrajztudomány) szempont-

jából? Alapvető-e, vagy épp ellenkezőleg, a földrajzi összefüggések mellett másodlagos kérdés csupán a földrajzi helyek hollétének ismerete? Nos, erről is megosztott a tanárok véleménye. Néhány kolléga a százaskálán 100 pontra értékelte a topográfia fontosságát, mások csupán 50-re. A többség 70-80 pontot adott, így lett a középérték 72,2. (Az általános iskolai tanárok körében 75,5 pont, a középiskolai tanároknál 66,7 pont, a 6 és 8 osztályos gimnáziumok pedagógusainál pedig 66,4 pont.)

Hogyan tanítjuk?

A gyakorlatban jellemző, hogy a földrajztanár kézzel rajzolt vagy innen-onnan összegyűjtött kontúrterképeket¹⁰ sokszorosít, a diákok pedig azokon jelölik az aktuális földrajzi helyeket.¹¹ A térképgyűjtés és -rajzolás feladatát kívántuk megkönnyíteni Simon Tamás és Békési Zsolt munkatársaimmal készített *Földrajzi névanyag és vaktérképgyűjtemény* című kiadványunkkal, mely először 1987-ben jelent meg. Hogy a kötettel jó irányba indultunk, azt a két évtizedig tartó piaci siker mutatta. A mostani kérdőíves kutatásban a pedagógusok szöveges véleményalkotás formájában megfogalmazták, hogy egy jól szerkesztett topográfiai feladatgyűjteménynek talán ma is volna helye a közoktatásban, s hogy ennek talán nem is nyomtatott, hanem online, interaktív formában kellene megjelennie.¹²

Hozzátenném: ha elektronikus médiumról beszélünk, miért ne lehetne az játékos megjelenésű? Jómagam az IKT és a gamifikáció nagy híve vagyok. Kérdésre

¹⁰ Ma már a *kontúrterkép* kifejezést tekintjük nevezéktani szempontból helyesnek, de a földrajzos köznyelvben még általános a *vaktérkép* szó használata.

¹¹ A szerzői és kiadói jogok kérdése külön novellát érdemelne.

¹² Több ilyen is van, pl.: <http://online.seterra.net/hu/ex/12>

válaszolva a kutatásban részt vevő tanárok 44 %-a arról számolt be, hogy rendszeresen használ játékos módszertani elemeket, 49% jelezte, hogy „volt már rá példa”, és mindössze 7%-uk (négy kivétellel középiskolai tanár) vallotta, hogy nem folyamodik játékhöz a tanítás során. Az IKT-eszközök használatának tekintetében kevésbé pozitív eredményről számolhatok be: itt a rendszeres használók aránya 50%, az esetenkénti használóké 31%, az IKT-eszközökkel nem élők pedig 19 %. Ugyanakkor magas a válaszadók hajlandósága a használatra: a „Ha ismerne IKT-eszközt, használná-e, akár, mint házi feladatot?” kérdésre válaszként adott pontok hatos skálán 4,47-es átlagot ért el.

TANTÁRGYKÖZI KAPCSOLATOK

A földrajztanítás tantárgyközi kapcsolatait elemezve értelemszerűen topográfiai vonatkozások is felmerülnek. Lássuk ezeket.

A *történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek* kerettanterveiben a „Fogalmak, adatok” között külön alpontként szerepel a „Topográfia”, s ez alá sorolódnak a vonatkozó elemek. A számszerűsítést itt is nehezíti, hogy van néhány gyűjtőfogalom a sorban (például „gyarmatok Észak-Amerikában”), illetve az ismétlődés is bőséges; az elemek mintegy negyede ilyen. A földrajzzal ellentétben azonban itt könnyebben indokolható az ismétlődés, hiszen az elsődleges rendezőelv nem a földrajzi helyek *szerpeztetése*, hanem a történelmi időszakokhoz kapcsolható *jelentőségük*. Róma városa például értelemszerűen többször is előkerül a tananyagban.

Természetesen sok az átfedés a földrajz és a történelem topográfiájában; országok, városok szerepelnek mindkettőben (például Százhalombatta, mely a történelem-kerettantervekben *Szászhalombatta* nevet kapott¹³). A szaktanárok közötti kooperációt ugyanakkor nehezíti, hogy ezek egy része a 11–12. évfolyamon jelenik meg a történelem-tananyagban, amikor földrajzoktatás már nem folyik. A történelmi topográfiát mégse tekintjük túl hangsúlyosnak. Az *Európa és a világ a két háború között* című, 11 órára tervezett fejezet topográfiája például a következő: „Szovjetunió, New York”, a *Magyarország a két világháború között* fejezeté pedig „Csehszlovákia, Jugoszlávia, Románia”.

Magyar nyelv és irodalom

A magyar nyelv és irodalom kerettanterveknek *A* és *B* változatát ajánlja a tárgyalat kormányrendelet. Az *A* változatokban a *topográfia* kifejezés helyett a *topológia* szó szerepel, ami a szaknyelvben szokatlan, de helyénvaló: „helyekkel foglalkozó tudomány; hely meghatározása, bemutatása.”¹⁴ Az általános iskolák számára írt, 5–8. évfolyamos magyar kerettanterv *A* változata három regény és Petőfi költészete kapcsán említ földrajzi értelemben vett topológiai párhuzamot. E kerettanterv *B* változata a *topográfia* kifejezést földrajzi vonatkozásban nem említi, a regények kapcsán általánosságban megkívánja „Magyarország és a Kárpát-medence, tájak, tájegységek, térképek” ismeretét. A négyosztályos gimnáziumi kerettanterv *A* változata sok helyütt

¹³ A kézirat olvasása után az elírást az OFI honlapján javítottuk. (A szerk.)

¹⁴ *Pusztai Ferenc* (2014, szerk.): Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest.

említ topológiai kapcsolódási pontot, a *B* változatban azonban a *topográfia* szó elő sem kerül. (Egyébként utóbbi dokumentum összesen tizenhárom földrajzi kapcsolódási pontot nevez meg, ezek között ötször szerepel a következő kifejezés: „Földrajz: az idő.”, háromszor pedig ez: „tájékozódás a regionális és globális földrajzi, környezeti folyamatokról.”)

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS AJÁNLÁSOK

- Hogy túlzó-e a ma hatályos topográfiai követelmény vagy épp alacsony, nem merném megítélni. Miként azt sem, hogy Abuja ismerete fontosabb-e Nairobiénál. A rendelkezésre álló órakeret, a délutáni tanulószobai munka feltételei között *a terhelés magasnak tűnik* – de talán mégsem az. Ahogy az érettségi követelmény már idézett mondata fogalmaz: a tájékozott emberrel szemben támasztott elvárásunk, hogy az illető rendelkezék „a köznapi műveltség részét képező földrajzi-környezeti ismeretekkel”. A mennyiségi növelésre nincs esély, ezért ha az ellentmondásra megoldást keresünk, *a tanítás, tanulás hatékonyságát kell növelni*. Valószínű, hogy *egyenletes terheléssel* – és korszerű IKT- és más didaktikai *eszközök bevonásával* – növelhető volna a tanulás hatékonysága.
- Az általános iskolai és a középiskolai kevertantervek ismétlődő topográfiai tudás elemeire nehéz logikát keresni. A Nat majdani felülvizsgálatakor ezt a kérdéskört hasznos volna újragondolni. A 6 és 8 osztályos gimnáziumokban a helyi tan-

terv készítésekor kitüntetetten érdemes odafigyelni a topográfiai elvárásokra.

- Ha akciószerű dolgozatírással kérjük számon a topográfiai ismeretet, akkor arra készítetjük a diákokat, hogy a rövid távú memóriát használva tudják le a feladatot. Tanár és diák közös célja, hogy legyen meg az osztályzatok száma – csakhogy ez így egyáltalán nem a földrajzról szól. Hatékonyabb a kiszámíthatóan visszatérő ellenőrzés; rendszeressége meghozza a várt eredményt, és ami talán ennél is fontosabb, valódi általános (köznapi) műveltséggel rendelkező fiatalok nevelődését segíti elő.
- A topográfiai követelmény egyenetlen eloszlása egyértelműen hátráltató tényező.

Kapjon inkább minden alkalommal 2-5 földrajzi helyet az osztály, miként a nyelvórákon a szókincs tanulásokor, és az aktuális névanyagból válogató ellenőrzés is csupán néhány percig tartson egy-egy alkalommal. Ez törtenhetne úgy, hogy

néhány gyermek írásban felel egy „háromperces röpi” erejéig, de talán hatékonyabb, ha a falitérképénél, interaktív táblánál megmutatnak páran öt-öt földrajzi helyet. Ez utóbbi módszer mellett szól, hogy míg a felelő begyűjti aktuális „piros pontját”, a többi gyerek szurkol neki – s eközben tanul. (Egykori nyelvtanárom mindig párbajra hívta a tanulókat: kérdezett öt szót, ha tudta a felelő, akkor 1:0 a diák javára, ha nem tudta, akkor ő vezetett 0:1-re. A lényeg ugyanaz, csak közben játszottunk, izgultunk, odafi-gyeltünk.)

- Hasznos didaktikai megoldásnak gondolom, ha a diákok kapnak egy névanyagot, amelynek vannak kötelező (a törzs-

a rendelkezésre álló órakeret, a délutáni tanulószobai munka feltételei között a terhelés magasnak tűnik – de talán mégsem az

anyagot képező) és választható elemei is. Ez utóbbi listából a gyerekek kell kiválasztani és megtanulni, mondjuk, 3-3 példát – és azt elhelyezni a kontúrterképen. Ennek pedagógiai előnye, hogy döntéshozatali helyzetbe hozzuk a diákot, ő mérlegel és dönt, döntéséért pedig felelősséget is vállal. Ráadásul választásakor a többi helyet is megfontolja, így ismerkedik velük, sajátjának érzi a feladatot, mindeközben földrajzi látása fejlődik. Egyetlen hátránya ennek a gyakorlatnak, hogy osztályszinten bonyolultabb ellenőrizni a sok egyéni vállalást.

Egy oktatószoftver persze megkönnyítheti a feladatot.

- A központi vizsgák (például a középiskolai felvételi, érettségi, a tanulmányi versenyek) feladatsorai a kerettanterv követelményéhez kell, hogy igazodjanak. Ebből az is következik, hogy a névanyag meghatározott volta nemcsak kötelezettséget ró a diákokra, hanem jogot is biztosít nekik. Ha a kerettantervben megfogalmazott követelmény a kimeneti norma, akkor annál többet követelni a diákoktól formálisan is ellentmond a jogszabályi elvárásnak. Ez a 7–8. évfolyamokra inkább érvényes, a felsőbb évfolyamokra kevésbé, mert az azokra vonatkozó kerettantervekben a „puha” definíciók több lehetőséget adnak a földrajztanároknak a differenciálásra. Ugyanakkor kevésbé kiszámítható, hogy mit tartalmaznak majd a központi érettségi feladatsorok. Szerencsés kom-

a tantárgyközi kapcsolatok topográfiai szempontból esetlegesekek, még a legszorosabb társtudomány, a történelem terén is

romisszum volna, ha a kerettantervek megfogalmazói egzakt, tételes felsorolást adnának, és e mellett a Nat I.2 alfejezetében deklarált 10 %-os szabadságot hagynák meg a helyi tanterveknek.

- A tantárgyközi kapcsolatok topográfiai szempontból esetlegesekek, még a legszorosabb társtudomány, a történelem terén is. Ez nemcsak a topográfiai követelményre vonatkozik. A kérdés további kutatás tárgyát képezheti, és a Nat felülvizsgálatakor ugyancsak oda kellene figyelni a problémára. A tantestületi munkaközösségeknek az iskolák helyi tanterveinek

megfogalmazásakor nagyon sok lehetősége adódik a tantárgyközi kapcsolatok erősítésére a topográfia terén.

- Több válaszadó pedagógus érvel amellett, hogy hasznos volna a közép- és emelt szintű topográfiai ismeretek elkülönítése. Az érettségi vizsgakövetelmények szerint a középszintű vizsgán az „általános földrajzi, környezeti műveltség” és „az általános tájékozottság” az elvárás, emelt szinten a „földrajzi-környezeti gondolkodás és az ismeretek alkalmazásának képességét” várják el a vizsgázótól.¹⁵ Érdemes volna itt megfogalmazni azt is, hogy ez a különbség miként jelenik meg topográfiai összefüggésben.
- A szórakozva tanuláshoz nagy jövője van a topográfia oktatása terén.¹⁶ Ebben a földrajztanárok között egyetértés mutatkozik. Most is sok online topográfiai játékot találunk, csakhogy ezek a feladat

¹⁵ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/foldrajz_vk.pdf (2015. 05. 10.)

¹⁶ A szórakozva tanulás fogalmára a *játékosítás*, *gamifikáció* terminusokon kívül még sok más kifejezés van forgalomban. Lásd: *Rab Árpád* (2012): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. *Oktatás-Informatika*, 1–2. sz.

készítőjének, és nem a tanárnak az elvárásaira épülnek. Ennél is nagyobb gond azonban, hogy hiányoznak belőlük a játék lényegi elemei, a játékmechanizmusok. Többségük esetében nincs másról szó, mint

hogyan az Atlaszt, falitérképet felváltja a monitor, a projektor. A tanulás és az ismeretek ellenőrzése azonban könnyebb, élvezetesebb és egzakttá módosítható lehetne egy okosan szerkesztett oktató-játékszoftverrel, amely visszajelzést ad a játékos teljesítményéről, és amelyben az elvart névanyag a kerettantervekhez igazodik.¹⁷

- A földrajztanárok véleménye a topográfia földrajztanításban elfoglalt helyéről igen csak megosztott. Nincs szakmai konszenzus a célok, elvárások, módszertani kérdések szempontjából. Ez a kérdőívhez fűzött megjegyzésekből (58 szöveges válasz) is tanulságosan kitűnik. Egymással szöges ellentétben lévő állításokat fogalmaztak meg a kollégák. Jelen tanulmány egyik – az előzetes feltevésekben nem szereplő – tanulsága a szerző számára, hogy tovább kell menni ezen az úton; a földrajztanároknak szakmai vitára, ajánlásokra, segédanyagokra volna szükségük.

A VÁLASZADÓK KÉRDŐÍVHEZ FÜZÖTT MEGJEGYZÉSEIBŐL

Pozitív jellegű megnyilatkozások

„A topográfiai ismereteket fontosnak tartom. Szerintem a földrajztudás alapja. Egy kicsit (csökkenteni) modernizálni kellene a

hozzá kapcsolódó tananyagot. Pl: a városoknál, ne az ipar (vaskohászat, gépgyártás stb.) miatt kelljen megtanulni, hanem mondjuk az idegenforgalom miatt.” „A vi-

lágban való tájékozódási képesség fejlesztése rendkívül fontos pedagógiai feladat. Ennek legfontosabb eszköze a topográfia. Sajnos kevés a gyakorlásra fordítható idő.” „A történelem tantárgy topográfia-

ája része lehetne a földrajz tantárgynak is. Nagyon alacsony a topográfiai követelmény érettségien is. Az megnevelés, hogy a közép-és az emelt szint megegyezik.” „A 7–8 évfolyamban sokkal eredményesebb a topográfia-tanulás, amit kilencedik évfolyamig nem tanulnak meg, a többség már utána kevésbé hajlandó.” „Topográfia nélkül nem lehet földrajzot tanítani, de csak ezt a területet hangsúlyozni – az a ló másik oldala. Folyamatos gyakorlás, ismétlés szükséges.” „A földrajz a térbeliség tudománya. Konkrét helyek nélkül a minket körül vevő világot tanítani értelmetlen. A földrajz tantárgy adja azt a lehetőséget diákoknak, hogy már az iskolában megismerkedjenek az érdekes helyekkel. Időben megtudják, mit érdemes megnézni, megtapasztalni. Hova lenne jó elutazniuk.” „Az IKT-t nagyon fontosnak tartom, azonban ahhoz, hogy ezt megfelelően lehessen használni, megfelelően működő IKT-eszközök kellenének az iskolába.” „Ahogy az orvos anatómia nélkül nem tud gyógyítani, úgy a földrajztanár topográfia nélkül sem tud semmit tanítani.” „Az IKT eszköz, illetve a hozzávaló gépek kellenének a tanterembe!” „A topográfia tanítását fontosnak tartom, de egyes területeken csökkenteném.” „Véleményem szerint a topográfiai névanyag csak akkor rögzül hosszú távra, ha az adott

¹⁷ Jó irányt, jó példát mutat erre az ingyenes, online és offline is játszható seterra.net térképes szoftver.

neveket lehet még valamihez kötni, ezért fontos volna a névanyaghoz kapcsolódóan a tankönyvben sok-sok érdekességet említeni.” „Ezáltal is (megtörténik) a rendszeres tanulásra való ösztönzés, hiszen csak abban az esetben lesz igazán sikeres a tanuló, ha gyakran előveszi a térképet.”

Negatív jellegű megnyilatkozások

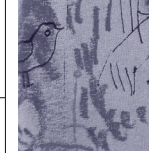
„Topográfiai ismeretekre természetesen szükség van. De nem önmagáért való. Sajnos sokan még mindig ezt tartják »földrajznak«. Kényelmi szempontból sem utolsó, bemagoltatható, könnyen visszakérdezhető.” „A kevesebb az több lenne.” „Egy-két évente újra kellene gondolni a kerettan-terv társadalom-, gazdaság-földrajzi topográfiai névanyagát, mert a jelenleg alkalmazott rendszerben igen sok logikátlan elem található.” „A munkafüzet feladatai nem megfelelőek. A tankönyv, munkafüzet és a térkép egységes használhatósága nem kiforrott.” „Ideje lenne aktualizálni a listát, mert tartalmaz elavult (pl. Jekatyerinburg, Uzszy-Ilimszk, Łódź) neveket, ugyanakkor nélkülöz több fontos fogalmat (Vác, Mezőkövesd, Bordeaux, Hiroshima).” „Túldimenzionálnak érzem a földrajzoktatásban a topográfia szerepét. (A legtöbb felnőtt ember, amikor megtudja, hogy földrajztanár vagyok, szükségesnek érzi elmondani, hogy szép tantárgy, de ha nem haragszom, utálta a vaktérképezés miatt.)” „10. osztályban tanítok. Ha a 7. és 8. évfolyamra lehetne építeni, akkor nem

lenne gond. A gyerekek rendkívül gyorsan felejtenek és nagyon tájékozatlanok.” „Jó lenne rövid időszakonként frissíteni a körülöttünk zajló gyors társadalmi-politikai változások tükrében.” „A kerettanterv szerint Európa, Közép-Európa és Magyarország témakörökben tanítandó topográfiai anyaga középszinten túlzott mértékű.” „A topográfiai adatok önmagukban holt anyaghalmoz. Érzelmi megerősítésre alkalmas tartalommal, tantárgyközi megközelítéssel lenne érdemes tanítani – erre vajmi kevés lehetőség van.” „Hiába próbálkozom, a gyerekek nem érzik a topográfia fontosságát, ezért ennek tanításakor nagyon sok kudarc ér.” „A diákok ezeket a feladatokat szeretik legkevésbé és ezt tanulják meg legnehezebben. Elmondásuk szerint azért,

a diákok ezeket a feladatokat szeretik legkevésbé és ezt tanulják meg legnehezebben

mert nehéz.” „A munkafüzet térképei nagyon kicsik (Mozaik). Néha alig lehet eligazodni rajta, ha a gyerekek kitöltötték.” „Az erőfeszítések ellenére is nagyon rosszak az eredmények. A technikai esz-

közök »pótolják« ezt a tudást (pl. GPS), nincs rá szükség. Természetesen én más-ként látom, de a tárgyunk külső megítélése ez.” „Még ötlet szintjén is nevetségesnek tartom heti 1 órában városok mélységében tanítani a földrajzot. Az országokig alig jutok el. És melyik gyerek fog több 100 topográfiai fogalmat megtanulni a heti 1 óra alatt?” „A térképoldalakon a legelképesztőbb névrajzi zsúfoltság található: ugyanazon a térképen a hegyek, a folyók, a városok, milliós iparág térképjele stb. Nem látni a fától az erdőt!”



DR. ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA

A Látható hangok program rövid bemutatása¹

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Az emberi beszéd nagyon gazdag, különböző hangerőségek, hangmagasságok, szünetek váltakoznak benne. Ez a változottság nehezzé teheti ugyanannak a szövegnek a megértését, ha azt egy másik nyelvjárásban, más hangszínnel halljuk. Egy nyelvtanilag tökéletesen formált szövegben egy idegenes kiejtés, egy „törés” a megszokott nyelv dallamában, ritmusában azt eredményezheti, hogy a hallgató nem érti, amit az idegen mond. Hiába, hogy csak a nyelv dallama vagy ritmusa másféle, mégis érthetetlen. Érdekes ugyanakkor, hogy a zeneileg gyakorlott fülű embernek nem jelent olyan nagy problémát a megszokott kiejtéstől való eltérés.

Kutatások szerint a gyermek kezdetben bármely nyelv fonémáit és fonémavariánsait megjegyzi, könnyedén utánozza. Az egynyelvű környezetben felnövő gyermek fonéma-kategorizáló képességét az anyanyelv tanulásával párhuzamosan, fokozatosan elveszíti. Tízéves kora után bármely nyelven csak anyanyelve artikulációs bázisát fogja tudni használni, s addigra a nyelv dallama is rögzül. A nyelv

zeneje a beszélt nyelv alkotóelemei közül a legkorábban és legszilárdabban kialakult rész, melyet a későbbiekben csaknem lehetetlen megváltoztatni. Ez természetesen a zenei nyelv elsajátítására is érvényes, vagyis az egyoldalú tananyagot, behatárolt zenei elemeket tartalmazó tananyag befolyásolhatja a zenét tanuló gyerekek befogadásának nyitottságát, hallási fogékonyságát. A *Látható hangok* zenei anyagának semleges hangjai és hangutánzásai megőrzik a hangok érzékelésének rugalmasságát és a

hangok reprodukálásához szükséges képlékenységet, vagyis nyitottá tesznek új nyelvek, zenei elemek megismerésére.

A hangérzékelés alapvető mind a zenében,

mind a beszédben, és gyakorlással fejleszthető a korai életévekben. A zeneoktatás gyakorlatából ismert tény, hogy a jó hallás kifejlődéséhez nem elég a kapott, öröklött adottság. Ha valaki nem fejleszti zenei képességeit, tehetségét mindennapos gyakorlással, akkor meggyengül vagy teljesen el is tűnhet a hangok finom árnyalatainak észlelési képessége. Hasonlóképpen egy

nyitottá tesznek
új nyelvek, zenei elemek
megismerésére

¹ A szerző a programról már több helyütt írt: Esztétikai foglalkozások 3-8 éves gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez. Argumentum Kiadó, 2009; Napló egy rendhagyó zenei tábor életéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 64. 1–2. sz., 117–123. Ezt az összefoglalót a program özdi megvalósításáról a Bozsik Viola által készített tudósításhoz kapcsolódóan közöljük. (A szerk.)

izom elsatnyulásához, elsorvadhat a zenei/hallási képesség is.

A hangok befogadása összetett folyamat. A fül és az agy közötti kiépült kapcsolat előfeltétele a hangok érzékelésének, regisztrálásnak, mely a megfelelő életkorban történő gyakorlással tudatosítható, fejleszthető, ezáltal a hangok tudatosan észlelhetők. A következő lépés a hallott hang átalakítása egy vizuális formává, vagyis a hang leírása, mind a zenében, mind a nyelvben. Ezáltal a fontos ismereteket írásban rögzíthetjük, ez a kommunikáció másik, közvetlen hangyi kapcsolat nélküli formája. A harmadik láncszem a hangkeltés és a hang újraalkotásának képessége. A gyermeknek képesnek kell lennie arra, hogy felidézze és újraalkossa az emlékezetében megőrzött hangokat. Ehhez az kell, hogy ez tudatos információként raktározódjék el emlékezetében, mind a beszédben, mind éneklésnél. Ugyanakkor a hallási kontrollnak is működni kell, hogy a kiadott hang teljesen azonos lehessen azzal, ami elhangzott.

Az olvasás folyamatában ezen túl azt a jelet is fel kell ismerni, amely a hangot vizuálisan megjeleníti, és ezután felidézni azt a hangot, amelyet a hangjel, betű képvisel. Itt található a gyermek kommunikációs fejlődésének egyik legnagyobb problémája: megtanulni a hang/szó átalakítását egy konkrét jelentésű vizuális formává, és ezt a jelentést hordozó vizuális formát, a leírt hangot ismét hallható hanggá/szóvá visszaalakítani. A hang és a jel kapcsolódásának folyamata is a korai években, három és hét éves kor között alakul ki. Ha a gyerek nem eléggé tudatos a hang tulajdonságainak megértésében, akkor nem alakulhat ki a kapcsolat a hang és annak vizuális jele között az optimális életkori szakaszban. Ezért fontos, hogy a

gyermek fejlesztő gyakorlatokon keresztül biztatást, támaszt kapjon a tudatos hangmegértéshez.

Hang és jel kapcsolatának több fokozata van, de az iskola csak a hangot és annak jelét, a betűt tanítja a gyerekeknek, nem ad lehetőséget a könnyebb fokozatok megismerésére, használatára, amely kapaszkodót adhatna a gyengébbeknek a hang-jel kapcsolat megértésére és megalapozására. Ebben sokat segíthet a zenei írás és az azt megelőző grafikus hanglejegyzés gyakorlata. Ezek a közbeeső lépéseknek a következők:

- Képi forma: a hanghoz hasonló, azonnal felismerhető.
- Grafikus forma: tartalmilag kapcsolódik a hallott jelenséghez/hanghoz.
- Ikonikus forma: kicsit elvontabb, de logikus viszony a hang és a jel között.
- Szimbolikus forma: hasonlóság és logika nélküli, kultúrákhoz kötött. Ilyenek a betűk és a számok.

Az íráskészség kialakítása könnyített változatban a következő lépésekben történhet: a hang-jel kapcsolat a hang mozgásának, rajzolatának megfigyelésével indul.

Eleinte a kézzel és a hanggal történő „rajzolás” egy időben irányított mozgás. A hang helyzetét, jelét a táblára vagy kártyákra rögzítjük, láthatóvá tesszük a gyerekek leképezési, képértelmezési szintjén. Később az állatok hangját, „beszédét” a gyerekek már önállóan, tudatosan lejegyzik, „írják”. Mindezt már az óvodában el kell kezdeni.

Az olvasási készség megalapozásához is vezet egy könnyebb út. A grafikus jelek könnyen érthetőek, ha a gyerekek maguk alkotják, írják le őket. A jellé átalakított hangokat vissza lehet varázsolni azokká a

biztatást, támaszt kapjon
a tudatos hangmegértéshez

hangokká, amiket rejtenek. A zenei jelek logikusak, azt jelentik, amit mutatnak: fel-le, rövid-hosszú, ugrás, ezért könnyen olvashatóak és írhatóak.

A nyelvi és zenei képességek szorosan összefüggnek egymással.

- A zenében és a szöveg hangzó formájában, a beszélt nyelvben közősek az alkotóelemek, a hangok tulajdonságai: hang-erő, tartam, hangmagasság.
- A zene és a nyelv hangzó és írott formájában fontos elem még a szünet, vagyis a jelentést befolyásoló tagolás, a hangsúly, ritmus és az intenzitás.

Az olvasási készség megalapozásához is vezet egy könnyebb út

A zenéhez kapcsolódó feladatok ezért nemcsak érzelmileg érintik meg a gyerekeket, hanem a zenei kódrendszer gyakorlása közben kialakítanak egy olyan alapvető strukturáló készséget, melyet más kódrendszerek megértésére is használni tudnak.

Példa egy foglalkozásra: *Az állatok titkos nyelve*

„Ma különös vendégeink vannak. Nem látشانak, csak a hangjukat hallhatjuk, abból kell kitalálni, kik ők!” Mindenki hallgatja az 1. hangképet, fokozatosan ismeri fel az állatokat (tűcsök, gólya, más madarak, békák). Dalokat éneklünk a felismert állatokról, és utánózzuk „beszédüket”. Kézi bábokkal, újra húzható kis állatfigurákkal még játékosabbá tehetjük a hangkeltés/utánzás érzékenységét fejlesztő gyakorlást. A gyerekeket ezt követően elvárásoljuk állatokká, ekkor már nemcsak hanggal, hanem mozgással is érzékeltetik az állatok karakterét, a hangjuk jellegét, majd beszédhangok nélkül, csak állatnyelven fejeznek ki valamilyen helyzetet,

történetet. Például a békamama megszidja a kislányát, vagy a gólyafióka panaszkodik, hogy éhes. Ha a gyerekek nagyobbak, akkor le is írjuk, mit mondanak az állatok, hogyan „rajzolnak a hangjukkal”. A gyakorlás végén minden állat hivatalos a békák báljára, ahol CD-n lévő zenére, hangképekre szabadon táncolhatnak, ritmushangszereken kísérhetik a dallamokat (hármás- és négyes ütemben). Minden feladathoz (kalandhoz) mozgásra alkalmas, ritmikus zenék is tartoznak (tánc, induló). A munkát e szel-lemben folytatjuk tovább a hangok tulajdonságaival, a Vidám zenészek dalaival és a 120 európai játékdal feldolgozását tartalmazó CD segítségével.

A program az írás-olvasás alábbi rész-képességeit alakítja az iskoláskor kezdetére:

- Hallási: a hangok tulajdonságainak észlelési, differenciálási és analízis gyakorlataival előkészíti az olvasást.
- Látási: a hangok leképzésével a grafikai, ikonikus és szimbolikus fokozatokon át alakítja az írást.
- Kognitív: az elemzési és vizualizálási gyakorlatokon át szimbolikus gondolkodáshoz vezet.
- Mozgási: a mozgásos, ritmikai gyakorlatok – járás, tánclépések, a hangok tulajdonságainak megfelelő elmutogatása, kézmozgás a legegyszerűbb jelektől a mind bonyolultabb grafikus jelekig fokozatosan előkészíti az írásmozgás koordinációját.
- Érzelmi: a hangok érzelmi élményeit követő szóbeli feldolgozás, a dalszövegek életre keltése, előadása, a dramatizálás segíti az érzelmi fejlődést.

Ezeknek együttes hatásaként a program hatékonyan fejleszti a kognitív képességeket, a kommunikációs és a szociális

kompetenciát. A program egyedülálló sajátossága az, hogy a hang-jel kapcsolat differenciált formáival 3 éves kortól segítséget ad az írás-olvasás alapjainak kiépítéséhez, kialakítja annak alapvető feltételeit, segít a diszlexia megelőzésében.

A *Látható hangok* a kommunikációs kompetencia fejlesztésére alkalmas zene-pedagógiai program, amely azon a tényen alapszik, hogy a hang mind a nyelvi, mind a zenei kommunikációnak az alapköve. Újszerűsége többek közt abban áll, hogy nyelvi tartalom nélküli hangzó jelenségeket (állatok hangját, természeti és környezeti hangokat, valamint rájuk néha meglepően hasonlító hangszerek hangját) használja fel a gyermekek személyiségének, különböző intelligenciaterületeik fejlesztéséhez. A gyerekek egyszerű jelekké alakítják a hangok tulajdonságait, vagyis leírják azt, majd a hangjukkal „rajzolva”, hangzó formává alakítják a vizuális jeleket. Amikor a gyerekek hangmegértését segítjük a hangok jellel alakításának folyamatával, tulajdonképpen az írási-olvasási készségeket formáljuk. A gyakorlatok témái a hangmagasság, a hang ereje és hossza, a hangok mozgása és ritmusa, a hasonló és különböző hangok.

Módszere és anyagának alkalmazása hatékony segítséget nyújt a hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgozó pedagógusoknak a felhalmozódott hátrányok leküzdésében, az esélyegyenlőség megteremtésében.

A *Látható hangok* programot kísérleti jelleggel vezették be párhuzamosan 2003-ban a svédországi Eskilstunában és 2004-ben Budapesten. A tapasztalatokról svéd nyelven készült beszámoló, melynek fő megállapítása, hogy a svéd csoportokban a bevándorló gyerekeket integráló iskolákban kiemelkedően javult a nyelvi, szövegértési és kommunikációs

készség, valamint a tanulási képesség. A program a lemorzsolódással veszélyeztetett gyerekek fejlődésében jelentette a legnagyobb segítséget. A kipróbálás alapján adtuk ki a programcsomag javított változatát. A gyerekek sokoldalú fejlesztéséhez új, élményszerű tartalmakat biztosít, gazdagítja a résztvevők zenei eszköztárát és európai játékdal-ismeretét. A *Látható hangok* fejlesztő módszer a jelenlegi óvodai programot újszerűen és komplexen gazdagítja, megkönnyíti az óvodából az iskolába történő átlépést.



*Fráter György Általános
Iskola, Gyergyóremete
A víz napja rendezvény
egyik jelenete*

„ÚTRA KELÜNK, KIRÁNDULUNK”

Bolykiné Szűcs Mónika ózdi óvodapedagógust kérdezte a *Látható hangok* programról Bozsik Viola

A Dr. Antal-Lundström Ilona által kidolgozott, *Látható hangok* elnevezésű kommunikációs fejlesztő programot¹ jelenleg több magyarországi településen is alkalmazzák, sok óvodapedagógus és tanító végzi el a továbbképzést.² Ózdon Bolykiné Szűcs Mónika óvónő nagycsoportosai vesznek részt a programban, a Sajóvárkony-Táblai Összevont Óvodában, melyet Juhászné Völcsék Mária vezet.

Ózd felé kanyarogva az út melletti házak ablakaiban egyre szaporodnak az „Eladó” táblák – ezt

hol a tulajdonos, hol az OTP hirdeti. A falvakban közmunkások tisztítják a közterületeket, uniós plakátok, italboltok, kínai áruházak előtt. Ózdon az elhagyatott ipartelepek között visz az út a sajóvárkonyi óvodába, mely ezen a borús, hűvös decemberi délelőttön meglepően barátságosnak tűnik. Az óvodavezetői iroda ajtaja nyitva áll – biztos nemcsak miattam, mert ahányszor elhaladunk előtte a nap folyamán, mindig úgy találok. Itt fogad Juhászné Völcsék Mária óvodavezető, s mesél röviden

magukról: 2011 óta referenciaintézményként működnek, két jó gyakorlatuk van, az *Utazás a Föld körül* program, mely a különböző kultúrák megismerésének, toleranciára, emberségességre nevelésnek az eszköze, a másik az *IPR bevezetése és hatékony alkalmazása*, ennek része a Bozsik-program és a Látható hangok. Egy másik óvónő

vel és Völcsék Máriával elindulunk megnézni a foglalkozást: a gyerekek hangosan köszönnek, pislognak a pesti újságíró felé. Megszólal a zene,

**Dóri, a kék madár,
Réka, a szürke elefánt**

elindul a vonat a parasztudvarba, az állatok közé. Az első dal a vidám zenészekről szól, az első sort hallgatják magnóról – „Az én nevem a hegedűs, a vidám hegedűs” – a továbbiakat kell énekelni és mutogatni – „Az ő neve a hegedűs, a vidám hegedűs”, persze van, aki nem bírja ki, és éneklí az elejétől, más meg annyira próbál az első sor alatt csöndben maradni, hogy még a száját is befogja két kézzel nagy igyekezetben. A gyerekek körbeülik a szolmizációs fát, melynek egymás fölötti ágain laknak

¹ A program rövid összefoglalását adja Dr. Antal-Lundström Ilonának a jelen riporthoz tartozó, a megelőző lapokon olvasható írása.

² A program iránt elkötelezett óvónők közé tartozik Halász Erika a budapesti Gyöngyszem Tagóvodából és Endrészné Götz Julianna a szerencsi kistérségből. Béres Erika a Manó Múzeum foglalkozásait vezeti Kaposváron, Nyíregyházán a Borbányai Százszorszép Óvodában pedig Császiné Arany Csilla a program felelőse.

a színes papírállatok: **Dóri**, a kék madár, **Réka**, a szürke elefánt... Csúsznak egyre előrébb, dalokat, állathangokat, hangszereket ismernek fel: „Mivé változott a kotkodácsolás? Dobolássá, bizony, ott a piros pont!” Megfejtik, mély volt-e vagy magas, hosszan szólt vagy röviden, szomorú volt vagy vidám? Tovább szövődik a mese, megjelenik egy varázsló: – Mivé varázslalak benneteket? – Jó gyerekek –, kéri Mónika néni, – Jó gyerekek ezek már így is, igaz? – kérdez vissza Andrea néni, a varázsló, mire Mónika néni megnyugtatja őket: – Jó gyerekek, bizony. Így békák lesznek inkább. Ezt követő-

en a programhoz tartozó feladatlapok (*Kalandozások a hangok birodalmában*) egyikének megoldása következik az asztaloknál: – Kösd össze az állatot azzal a hangszerrel, amivé alakult! – a legkisebbek eközben színezhettek. Azután előkerülnek a saját készítésű hangszerek: vécpapír-gurigából, mackósajtós dobozból. Mi lesz azokkal, akiknek nem jut? – Ők tapsolnak majd, és közülük választok karmestert! Ritmust olvasnak egy tábláról, rázzák a gurigát, ütik a dobot, mígnem Andrea néni vissza nem varázsolja őket az óvodába. Egyértelmű, hogy a gyerekek szeretik, és jól ismerik ezeket a tevékenységeket. Szűcs Mónikával az egyik különteremben beszélgetünk, s ebéd nélkül nem engednek haza, gyalogolni se, hoznak-visznek az állomás és az óvoda között. Völcsek Mária csak annyit kér, vigyem jó híriket.

– *Honnan az érdeklődés a Látható hangok iránt? Úgy tudom, ebben az óvodában te kezdted el ezt a módszert.*

– 2010-ben, amikor még a tiszatarjáni óvodában dolgoztam, szóba került, milyen továbbképzésekre lehet jelentkezni.

Az ottani óvodavezető küldött, „Te úgyis zenés vagy!” felkiáltással. Valóban, zenévit szerveztem akkor már három éve, Tiszatarjánban, Tiszakeszin és Mezőcsáton is. Nem tudtuk tehát előre, hogy mi is ez a program, sőt, egy jó darabig nem is indult, mert nem gyűlt össze elég jelentkező. Csaknem egy évet vártunk, mire végre sor került rá, és teljesen más volt, mint bármely más továbbképzés, melyen addig részt

minden egyes feladatot
gyakorlatban, gyakorolva
tanított meg

vettem. Mert mi is szokott lenni? A résztvevők leülnek, meghallgatják az előadót, aki a végén megkérdezi, milyen volt, vagy esetleg ad egy feladatot. Na, hát Ilona nem.

Az első pillanattól az utolsóig elhalmozott feladatokkal: csapatokba osztott bennünket, s csak úgy pörögtek a tevékenységek: hang-jel kapcsolathoz készíts foglalkozástervet, mutasd be, hogyan tanítanál be egy új dalt (a *Látható hangok* gyűjteményéből), írd a társaiddal közösen musicalt. Vagyis minden egyes feladatot gyakorlatban, gyakorolva tanított meg, hogy aztán tudjuk használni. Fantasztikus volt! A jelenlévők közül választott ki Ilona néhányunkat, akikről azt látta, aktívan, lelkesen veszünk részt, tényleg tetszik nekünk a program. Egy másik, háromnapos továbbképzésre invitált, ahol képesítést szereztünk arra, hogy taníthassunk.

Legközelebb akkor kerültem kapcsolatba vele, mikor egy pályázatra hívta föl a figyelmünket: a kiírásban tehetségműhelyeket támogattak kimondottan hátrányos helyzetű, roma származású gyerekeknek. Beadtuk és nyertünk. A kapott pénzből (500.000 Ft) indítottuk be a programot a putnoki kiscsoportomban, ebből szereztük be a szükséges eszközöket is. Csakhogy ott ez megszakadt, mert egy év után lejárt a szerződése, és eljöttem onnan.

Itt Ózdon viszont minden kolléganőm részt vett a képzésben, melyet a város finanszírozott, szintén pályázati pénzből. Én segítettem a foglalkozások megtervezésében, hiszen ez nemcsak egy egyszerű körjárat, hanem ritmikus tevékenység, hanem komplex program. Hangsúlyos benne a hang–jel kapcsolat felismerés. A program ritmustapsolni, olvasni és lejegyezni is tanítja a gyerekeket. A dalokkal pedig a szókinccset bővítjük, és az emlékezetet fejlesztjük.

– *Milyen gyakorlati tudnivalókat érdemes átadni valakinek, aki bele akar vágni a programba?*

– Azt tanácsolnám annak, aki fontolgatja, hogy belevág a programba, ne a könyvet vegye meg, hogy majd föllapozza, bele-bele nézeget, hanem végezze el a továbbképzést. Ott majd kiderül, valóban akarja-e ezt csinálni, össze tudja-e egyeztetni a saját értékrendjével. Akad, akit zavar, hogy a *Látható hangok* nem a magyar óvodákban megszokott évszakok szerinti logikát követi. Vagyis hogy a tavaszi madarak szólóját és kórusát például tél közepén vesszük. Én ezt megmagyarázom annyival, hogy képzeletben bármi lehetséges, s nem tapasztaltam, hogy a gyerekeket megzavarná. A múltkor például a „kirándulás” alkalmával mondtam a gyerekeknek, vigyázzanak, nehogy rálépjenek a csigákra. Ekkor lépett be a terembe a karbantartó, rögtön neki is kiabálni kezdtek: „Vigyázz, Tamás bácsi, rálépsz a csigára!” Tamás bácsi állt és értetlenkedett, hát hol van itt csiga, a gyerekek meg még mutogattak is, hogy itt meg ott.

Van, aki azért nem szereti a *Látható hangokat*, mert nem magyar dalokra épül.³ Én úgy gondolom, magyarok vagyunk,

tanítsuk a magyar dalokat, de Magyarországra is annyi külföldi települt már be, kerülhet olyan iskolába, élethelyzetbe a gyerek, hogy más kultúrájú osztálytársai is lesznek. Lehet, hogy épp a zenén keresztül tudnak majd kapcsolatot teremteni. Azt tapasztalom, a *Látható hangok* mozgásos, vidám, fülbemászó dalaira nagyon fogékonnyak a gyerekek. Az egyik anyukától hallottam vissza, hogy kislánya azzal állított haza, „Anyá, ez volt életem legjobb óvodai napja!” S a miéltre kifejtette, azért, mert „Mónika nénivel útra keltünk és kirándultunk.” Épp nem volt sehol hely, logopédiai, fejlesztő foglalkozás, gyógytorna folyt a külön termekben, így a tornaszobában matracokra ültünk le, s ez, hogy kijöttünk a csoportszobából, madarakat és hangszereket hallgattunk, ilyen nagy élmény volt számára. Nekem ez elég. A program segítségével új elemekkel bővíthetjük a napi szinten előírt tevékenységeket. Ezekből olyan sok van, hogy akad olyan hét is, amikor összesűrűsödnek a programok, és nem jut idő a *Látható hangokra*. Azonban ha egy hét kimaradással elővesszük, rögtön felveszik a fonalat a gyerekek.

Tavaly szeptemberben húsz óvónő is jött Pestről megnézni a programot. Még csak két hete jártunk óvodába, volt egy csomó új gyerek. Nagyon izgultam, hogy fognak-e még emlékezni a tavaly tanultakra, de nem volt mit tenni, elkezdtem a foglalkozást a szokásos felvezetéssel: „Gyerekek, most elmegyünk kirándulni!” Erre a hat új gyerek kézen fogva elindult az ajtó felé! Az óvónők kuncogtak a háttérben, amíg tisztáztuk az új gyerekekkel a „képzeletben” fogalmát. A többi gyerek viszont emlékezett, és tudták. Ez megerősített engem is, hogy akkor csak odafigyeltek, csak

³ A 120 európai népi gyermekjátékdalt összegyűjtő könyv lehetőséget ad a jelenlegi óvodai dalkincs bővítésére, a fejlesztő programnak azonban nem kötött része, a dalok szabadon felhasználhatók vagy elhagyhatók. (Dr. Antal-Lundström Ilona pontositása)

megtanulták, csak megmaradt bennük, hogyan csináltuk előző évben.

Arra rájöttem, hogy nincs értelme előre betanítani egy műsort. Nagyon meglátszik ugyanis, és nem hiteles. Valamint hiába az előzetes tervezés, ennek ellenére is adódhatnak váratlan helyzetek. Putnokról van egy élményem: évvázóra betanultunk egy műsort a *Látható hangok* alapján. Ennek része volt, hogy a kiránduláson elmegyünk a barlang mellé, ahol horkol a medve – őt a kolléganőm játszotta el –, s lassan kell lopakodni, föl ne ébredjen. Alszik ez az álmos medve, énekeltük utána. Gyerekek, ki horkol? – kérdeztem, s a válasz meg is érkezett az egyik kisfiútól: „Hát Mártika óvó néni!” Ezért nem is tanítok be már semmit előre, hanem azokra a tevékenységekre építem a foglalkozást, amit amúgy is tudnak.

Óvodánkban nem teljesen életkor szerinti bontásban vannak a csoportok, így nálam is akad néhány kisebb gyerek. A *Látható hangok* foglalkozás ideje alatt sokszor a kolléganőm foglalkozik velük, hogy ne zavarják a nagyobbakat, meglegyen a csend, amiben figyelhetünk a hangokra. Ez fontos, mert a szalagon egy-két hang igen-csak próbára teszi az embert, a jávorszarvast például a férjem sem ismeri fel, pedig vadász. Én például azt sem tudtam, hogy a róka ugat, ami pedig a borzot illeti, nemhogy a hangja, de maga az állat sem ismerős a gyerekeknek. Ezekre tehát külön készülni kell, hogy ezt megbeszélhessük, megismertethessük a gyerekekkel.

A programhoz tartozik egy feladatlapos füzet, ezt csak nagycsoportos kortól érdemes elkezdni, előtte legalább két évet kell foglalkozni a program szerint a gyerekekkel, hogy hatékonyan lehessen használni. Még Putnokon a kiscsoportom mellett összegyűjtöttem néhány nagycsoportost is külön erre a foglalkozásra, hogy akkor

zenét hallgatunk, feladatlapozunk. Hiányzott azonban az alapozás, kiderült, van, aki nem tud kört, háromszöget, négyszöget, ikszet rajzolni. Előbb ezeket kellett pótolni, s mire eljutottunk oda, hogy a hangokra figyeltünk, elemezni próbáltuk hosszúság, magasság alapján, fél óra is eltelt. Itt Ózdon középső csoportban is próbálkoztam már az írással, de akkor még nehéznek bizonyult, most viszont, hogy nagycsoportosok, már jobban érdeklődnek.

Ennek kapcsán egyszerű gyakorlati tudnivaló, hogy a bal-jobb ellentétet, az írás irányát éppen csak elsajátító gyereket megzavarhatja, hogy a hallott hang leírásának az állatok szájából kijövő buborék (mint a képregényekben), melybe a hang jelét írniuk kellene, a feladatlapos kiadványban hol jobbról, hol balról kezdődik. Tehát ha az oldal jobb oldalára rajzolták az állatot, melyhez így jobbról induló buborék tartozik, elbizonytalanodhat a gyerek, aki addigra már begyakorolta, hogy mindig bal oldalon kezdünk, s esetleg rossz irányból, jobbról kezdi el lejegyezni a hangokat. A végeredmény a báránynál például, akihez hullámvonalat kell rajzolni, helyes lesz, hisz egyenletesen béget, azonban már

a kakas hangjánál, ahol a kukurikú lenről indul, majd emelkedik („Fölszad a szemétdombra.” – így magyaráztam nekik), rossz lesz a rajz, ha rossz

irányból kezdi. Erre tehát előzetesen fel kell hívni a figyelmet.

Van, hogy a program tematikáját az óvoda mindennapi eseményeihez kötöm, így jobban tudnak vele azonosulni a gyerekek. Például a szomorú és vidám hangok megkülönböztetése is része a *Látható hangoknak*. Volt egy kislány, aki valamilyen csillogó-villogó, mozgó műanyag ketyerére vágyott, s napokig attól zengett az óvoda, hogy neki olyan kell, és legyen neki a

a szomorú és vidám
hangok megkülönböztetése

Mónika néni, meg a vezető Marika néni is vegyen neki, mert az anyukájától nem kaptott. Ennek kapcsán foglalkoztunk a szomorúsággal, ezt boncolgattuk, lerajzoltuk, ki mikor szomorú, és mikor örül.

Azt gondolom, semmit sem érdemes erőltetni. Ha valakinek csak a dalok tetszenek, akkor csak azokat tanítsa meg a gyerekeknek, igazítsa az adott csoporthoz a programot. A *Látható hangok*ban eredetileg tudatosan nem kap helyet például a szolmizáció. Mi viszont ezt fontosnak gondoltuk. Töprengtünk, mit lehetne tenni, végül az lett a megoldás, tanuljanak szolmizálni is a gyerekek, de ha bárki jön bemutató foglalkozást nézni, elmondjuk, hogy ez nem a program része, hanem a mi kiegészítésünk hozzá. A zeneovis múltamból hozom ezt, a gyerekek pedig nagyon élvezik.

A szolmizációs fánk tegnapi készült el, az egyik kolléganő férje asztalos, az ő keze munkája. Az állatokat pedig színes papírból, vécepapír-gurigából alkottuk, nagyon egyszerűen és olcsón elkészíthetők tehát. A régi fánkra tépőzárral lehetett őket fölragasztani, most a falécekre ültethetjük a hangokat jelképező állatokat. Örülök, hogy elkészült – az óvodavezető asszony ötlete volt – a gyerekek ugyanis nagyon lelkesek, foglalkozás közben egyre közelebb csúsznak a fához, s a régi, ami kartonból készült, mindig fölborult. Ezt most még túlságosan stabil is, ketten bírjuk csak arrébb tolni.

– *Milyen hatásait figyelték meg a programnak?*

– Kiscsoportban még nem olyan látványos a változás, ekkor még csak a dalokat vezetjük be, s az állathangokról beszélgetünk. Ebben az életkorban az utánzás

a lényeg, mozgással, játékkal, dalokkal. A putnoki kiscsoportom kiemelkedő volt abban, hogy bekapcsoltam a magnót, és az első néhány hang után rögtön tudták, melyik dal következik.

Mostani nagycsoportosaim pedig rengeteg dalt tudnak fejből. Az idei év anyagából novemberre húsz éneket ismertek kívülről, az egész szöveget végig, pedig nem rövid dalok. Csipkerózsika meséje például kilenc versszakos, én sokszor papírról „puskázom”, melyik jön. A gyerekeknek kilenc képes kártyát nyomtattam, kiszíneztem, ők nézik a képet, én olvasom a hátuljáról titokban a szöveget. A programban levőkön kívül természetesen tanulunk más dalokat is.

Ők tehát az első nagycsoport, akikkel foglalkozom, így még nincs visszajelzés arról, később érzékelhetően jobban teljesítenek-e az iskolában.

(Egy másik csoporttal nagycsoportos korukban foglalkozott egy kolléganőm, ők már iskolások, de mivel csak egy évet vettek részt a programban, nem ugyanazt az eredményt kapnánk, mint ha három évig folyamatosan részt vettek volna benne). Nem is biztos, hogy egy csupa hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyereket tanító, megfáradt pedagógustól kapnánk visszajelzést. Nagyon nehéz az itteni iskolában, már az alsósokkal is. Jó lenne pedig a visszacsatolás.

Biztos vagyok azonban abban, hogy a program hasznos. Mire a gyerekek elsőbe mennek, nem idegen már nekik a hullámvonalak, cikkcakkok, egyenesek rajzolása, tudják, hogy balról jobbra haladunk, meggyőződés az is, hogy a szótagolás is könnyebben fog menni. A beszédfejlődésük és az érzelmi fejlődésük is kimagasló, ezt Dr. Antal-Lundström Ilona is írja, s én is tapasztalom. Be nem áll a

mire a gyerekek elsőbe mennek, nem idegen már nekik a hullámvonalak, cikkcakkok, egyenesek rajzolása

szájuk, sokat vannak körülöttünk, óvónők körül, minden érdeklőket, s mesélnek ők is a családjukról. Néha elnézem azokat a csoportokat, ahol nem alkalmazzák ezt a programot: ott játékidőben a gyerekek egymással játszanak, s csak árulkodni mennek oda az óvo nénihez, ha valamilyen verekedés, veszekedés támadt. A mieink nem, közülük mindig van, aki mellettünk marad. „Most mit csinálsz, óvo néni? Most ezt miért csinálsz, óvo néni? Segítsek kívágni? Hozok neked ollót! És most hova mész, énekelni? Hallottuk, mikor énekelte a tornaszobában, nagyon szép volt!” Mindenhez akad hozzáfűznivalójuk.

– *Hogyan viszonyul a többi csoport azokhoz a gyerekekhez, akik részt vesznek a Látható hangokban?*

– Részt vehetne mindenki, nálunk ugyanis minden óvónőnek van hozzá képsítés, de talán én szeretem a legjobban, a mi csoportunkban foglalkozunk ezzel legtöbbit. Habár az állomásos dalt minden csoport tudja, s valamennyire a karácsonyiakat is. A részt vevő gyerekek sok pozitív visszajelzést kapnak, például a *Várkonyi Napokon* a nagyszínpadon léphettek fel, ügyesek voltak. Nagyon szeretik a foglalkozást, és kéri is, hogy legyen. Büszkék rá, hogy ezt csak ők tudják, bizonyítani akarnak. Énekeltek már nyugdíjba vonuló kollégának a vezető óvónő kérésére. Mondta, hozzuk ki a szolmizációs fát. Több se kellett a gyerekeknek, rögtön kérni kezdték, hogy de akkor még a *Dó-ré-mi*-set is, mert azt már régen énekeltek, és akkor már a *Csipkerózsikás*at is, alig akart vége szakadni a műsornak.

– *A Látható hangok programot kiemelten ajánlják hátrányos helyzetű gyerekeknek, mondván, esetükben érhető el vele a leglát-*

ványosabb fejlődés. Milyen küzdelmeitek vannak, milyenek a helyi viszonyok?

– Hozzánk a környékbeli gyerekek járnak, legyenek akár hátrányos helyzetűek, akár nem, akár romák, akár nem, illetve sok a vegyes házasság is. Sokat tud nyújtani az óvodánk, jól felszerelt, meg is szoktak lepődni, akik először járnak itt, mennyi mindenünk van. Rengeteg pályázaton indulunk, benne vagyunk a Bozsik-programban, focizni visszük a gyerekeket, van műfüves pályánk, alkalmazzuk a mozgáskotta módszert. Talán ez is hozzájárul ahhoz, hogy megmaradt a vegyes összetétel.

Természetesen vannak konfliktusok is a szülőkkel, de alapvetően jó a viszony. Van viszont néhány család, akikkel rengeteget küzdünk. Ha kell, itt bent megfürdetjük a gyereket, tiszta ruhát adunk rá. A kapott adományokban akad ünneplő ruha is, legutóbb Mikuláskor segítettünk így ki pár gyereket. Ezeket itt helyben mossuk és tároljuk. Kaptunk hétköznapi ruhákat, csizmákat is, ezt szétszöttük, van gyerek, aki a mai napig azt a csizmát hordja, amit tőlünk kapott. Az inge is megvan még, igaz, már csak egy gombja maradt... Néha el-eltűnik egy cipő. Egy ilyen esetben egyik kollégánónk elment a „kínaiába”, és saját pénzéből vett egy másikat a kislánynak, akiét ellopták.

Fontos, hogy a kommunikációban egyenlő partnernek tekintsük a szülőt. Ne forduljon elő, hogy mivel én óvónő vagyok, akkor ezáltal különb is. Persze, ha azt gondolom, igazam van, azért kiállok, nem szabad félni a szülőtől, de meghallgatom őt is. Emberi módon, normálisan beszélünk, próbáljuk elfogadni egymást. Sok múlik ezen. A minap az udvaron az egyik gyerek föllökött egy kislányt, aki lehorzsolta a térdét. Az anyuka nekem szegezte a kérdést: „Hol volt az óvónő?” Mondtam, hogy a

húsz gyerek közül pont nem erre a kettőre figyeltem, hanem épp azt akadályoztam meg néhány méterrel odébb, hogy le ne lökje egyik gyerek a másikat a mászókaról. Ott voltam – hiszen ott kell lennem – de nem tudok ennyi felé figyelni. Ezt elfogadta: „Hát jól van, nem azért mondtam.”

Itt a szülők megadják a tiszteletet, talán amiatt is, hogy a vezető óvónők elérhető, ott van a folyosókon, elbeszélget a szülőkkel, s ha valamilyen probléma van, akkor elmagyarázza, mi a dolga a szülőnek. Talán azért is, mert érzi, hogy a gyerekek javát akarjuk. Van például sószóbank is. Ha valamelyik gyerek köhög, náthás, a szülők gyakran kérik, vigyük be, s eleget teszünk a kérésnek, igyekszünk a kedvükben járni. Azt mondhatom, hogy az én csoportom nagyon jó, a szülők együttműködőek, támogatóak, ha kérünk valamit, hozzák. Nálunk ez így működik. Mikor idejöttem, furcsa is volt, hogy minden szülő rám köszönt a folyosón, magázódva ráadásul, akkor is, ha egyik gyereke se járt hozzám.

– *Mindezzel együtt sem lehet könnyű...*

– Az a legnehezebb, mikor egy szülővel nem tudok zöld ágra vergődni, mert ilyenkor tudom, hogy a gyerekekkel se fogok. Ha megfeszülök is, és a jóra tanítom, akkor se tudok vele mit kezdeni az otthoni körülmények miatt. Azért csen a cukorkából, azért rágja meg az almát játékidőben, mert éhes. Éhesen jön reggel, s délután én vagyok az utolsó, aki aznap enni ad neki, ha hazamegy, már semmi sincs. Több családban súlyos gondokkal küzdenek, munkanélküliséggel, szegénységgel, szenvedély-

betegségekkel. Ezt nem tudom megoldani, nem tudok rajtuk segíteni.

– *Mesélnél-e végezetül egy lelkesítő, jó élményt? Van-e gyerek, akinél személy szerint nagy változást hozott a program?*

az a legnehezebb,
mikor egy szülővel nem
tudok zöld ágra vergődni

– Putnokon volt egy három-négyéves kislány, aki egyáltalán nem beszélt. Se az óvónőkhöz, se

a többi gyerekekhez. A beszoktatása is nehezen ment, állandóan sírt. Elkezdtük a *Látható hangokat*, nagyon sokat énekeltünk. Mindig késett az ebéd, a kis asztaloknál ülve is énekléssel múltattuk az időt. Próbáltam bevonni a tevékenységekbe, gyere rajzolni, gyere énekelni, suttoztam neki. Egyszer-egyszer visszasuttozott. Játszottunk olyat kismikrofonnal, hogy bekapcsoltam a zenét, és aki akart, jöhetett énekelni. Egyszer ez a kislány is rábólintott tétovázva a kérdésre, ki is jött. Alig hallhatóan suttozott a mikrofonba, de a végén nagyon megtapsoltattam a többi gyerekekkel, mondtam nekik, én hallottam, hogy milyen szép volt. Örültek, hogy megszólalt, ha csak egy cseppet is. Ahogy ezt sokat gyakoroltuk, szép lassan felszabadult, előrelendítette, hogy ki mert állni a többi gyerek elé az általa választott dallal. Március környékére beszélt és énekelt.

A *Látható hangokkal* rengeteg a sikerélmény. Sokan érkeznek hozzánk épp emiatt. A látogatókat rendszerint meglepi, mennyi mindent tudnak a gyerekek, milyen sok dalt ismernek. Ebből látom, hogy jól csinálók valamit, ez visz előre, az ilyen alkalmak. Új dolog is, amivel foglalkozunk, sokaknak tetszik, nemcsak nekem. A gyerekek szeretik, és ez a lényeg.



GHIURCA / GYURKA VALENTIN

„Már-már feledésbe merülő csángó táncaink”

Bemutakozás¹

KITEKINTÉS



1975 nyári melege meghozta édesanyám számára a születésem nehéz fájdalmait. „Amikor az első sérések (fájdalmak) levettek, az ógredába (udvar) voltam, és hétvége lehetett, mert épp akkor haladt el a házunk előtt az a teherautó, amely a sántérről (munkatelep) szállította haza a

de senki sem említette, hogy az általunk beszélt nyelv Ungariában hivatalos nyelv

munkásokat. Este már hívtuk es a bábaaszszonyt, hogy segítsen világra jönnöd.” Én voltam édesanyám hetedik gyermeke a kilenc közül. Hatan nőttünk fel, négyen vagyunk életben.

Édesapám kőművesként dolgozott a környező városokban, Bákóban (Bacău), Onyesten (Onești), vagy a messzebb lévő Csíkszeredában (Miercurea Ciuc). Édesanyám szegényes körülmények között nevelgetett bennünket a külsőrekecsini (Fundu Răcăciuni) kis vályogházikónkban, s közben darabka földjeink megdolgozásával foglalkozott.

Nekem és a testvéreimnek nyolcéves korunkig a jószágok legeltetése volt a feladatunk, utána már kapanyélre kerültünk. A mezei munka mellett iskolába is jártunk. (És nem

fordítva.) Igyekeztünk románul megtanulni, mert a falu határain kívül már románul kellett beszélünk.

¹ Cseres Tibor *Őseink földje, Erdély* regényéből való, a lap hátsó, külső borítójára került idézetéhez kapcsolódva került szóba Cseres Tibor moldvai útja, melyről Ilia Mihály számolt be lapunkban. Ebből lett egy kis világhálós keresgélés, így találtam rá Gyurka Valentin életrajzára a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége honlapján (csango.rmpsz.ro). Cseres édesanyja küzdelme a magyarságáért az író erdélyi és moldvai csángó témájú regényeiben, elbeszéléseiben folytatódik, a nehéz küzdelem jelenkora pedig kiolvasható Gyurka Valentin soraiból. A közölt írás a honlapon olvasható szöveg szerkesztett és a szerző által bővített változata. (T. G.)

Szüleink sose beszéltek Magyarországról, az iskolában tanultunk földrajzot, és tanultunk R. P. Ungariáról mint szomszédos országról, de senki sem említette, hogy az általunk beszélt nyelv Ungariában hivatalos nyelv. Az iskolában akkoriban egy kis könyvtár működött (néhány éve megszűnt), ahova ötödikesként léptem be először, és néhány barátommal versengve olvastuk a rendelkezésre álló könyveket (Jules Verne volt a kedvencem). Állandóan a könyveket bújtam, és édesanyám, ezt látva, nagy nehezen beleegyezett, hogy középiskolába mehessenek.

1989-ben felvételiztem Bákóban, a 4-es számú Kémiai Líceumba. Ceausescu leverésével a helyzet megváltozott, édesapám egyre nehezebben tudta fizetni a kollégiumi ellátásom.

1991 júliusában, egy felhőszakadás után, a Rekecsin patak árvi-ze előntötte a falunkat és a környező falvakat, nagy pusztítást okozva.

Egy fiatal erdélyi teológus segítségével 1991-ben sikerült bekerülnöm a Borbáth Erzsike néni vezetésével működtetett csángó oktatási programba. Bákóból a csíkszeredai Székely Károly Könnyűipari Szakközépiskolába iratkoztam át, és 1995-ben leérettségiztem.

Csíkszeredából az utam Budapestre, a Nemzetközi Előkészítő Intézetbe vezetett, ahol egy évig készültem a felsőfokú továbbtanulásra. 1996-ban a Gödöllői Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar művelődésszervező szakának nappali tagozatára nyertem felvételt, ahol 2000-ben kommunikáció szakirányú képzésen főiskolai diplomát szereztem.

Főiskolai éveim alatt és utána rádiózással (főiskolai rádió, budapesti Civil Rádió), kulturális rendezvények szervezésével (külsőrekecsini táncbör és fesztivál),

újságszerkesztéssel (főiskolai *Zsebszíráf, Külsőrekecsini Curierul Sperantelor Noastre – Reményeink futára*) és filmkészítéssel (*A Jászberényi Csángó Fesztivál Története* [30p], *Sztrigójak – Szelleme avagy „Szép asszonyok”* [7p]) foglalkoztam. Részt vettem ifjúsági szervezetek alapításában, munkájában is (Apáczai Csere János Szakkollégium, Via Spei – Remény Útja Csángó Ifjúsági Szervezet, MIK – Magyar Ifjúsági Konferencia, MISZSZ – Magyar Ifjúsági Szervezetek Szövetsége, MCSMSZ – Moldvai Csángómagyar Szövetség).

2000-ben feleségül vettem egy tizenegy gyermekes csángó család egyik lányát, Bálint Krisztinát.

voltam kőműves, burkoló,
kertész, takarító és
irodavezető

2000 decemberében részt vettem az első *Csángó Cselekvési Terv* megfogalmazásában, majd 2001-ben, Külsőrekecsinben az is-

kolán kívüli foglalkozások beindításában, amellyel kezdetét vette a jelenleg is működő Csángó Oktatási Program.

2001 augusztusában megszületett az első fiam, Valentin, és kölcsönpénzből a feleségemmel megkezdtuk Külsőrekecsinben egy kis ház építését.

Anyagi nehézségeink miatt 2002 őszén a családommal Budapestre költöztem.

2002 és 2008 között Budapesten, különböző albérletekben laktunk, és a többi csángó vendégmunkás sorsában osztozva voltam kőműves, burkoló, kertész, takarító és irodavezető. Mindezek mellett, együttműködve a budapesti Máltai Szeretetszolgálat által működtetett csángó irodával, megszerveztük és működtettük a Csángó Népfőiskolát, ahol több mint 80, csángó származású vendégmunkás gyarapíthatta ismereteit magyar nyelvből és számítástechnikából, s vittük őket tanulmányi kirándulásokra, kulturális programokra is.

2003-ban megszületett a második fiam, Sebestyén. Anyagi helyzetünk továbbra sem javult. 2008-ban, családomat Budapesten hagyva, Olaszországban vállaltam munkát, ennek eredménye egy felejtethetlen családi nyaralás volt Velencében, a Velence környéki strandokon és az olasz Alpokban.

Olaszországból visszatérve Budapestre, 2008 őszén úgy döntöttünk, hogy hazatérünk Moldvába, az időközben lakhatóvá tett külsőrekecsini házunkba. Hazaköltözésünkkor a kisebbik fiam óvodás, a nagyobbik már elsős volt, és a román nyelv megtanulásával küszködtek.

2009 tavaszán az MCSMSZ-nél

kezdtém el dolgozni, mint tanító Dumbravén² (Újrekecsin) faluban, ahol beindítottam a magyar nyelvű, iskolán kívüli foglalkozásokat. Október 3-án megszületett a harmadik kisfiam, Sándor.

2011 tavaszán, agyvérzésben elveszítettem 41 éves Péter testvéremet, aki a külsőrekecsini néptáncsoport táncosa volt. Szeptemberben, egy olaszországi vonatbalesetben meghalt a legidősebb testvérem is, Misi, aki több mint tíz esztendeig Budapesten dolgozott, és állandó vendége volt a budapesti csángó táncházaknak. Vele és Tündik Tamással, a Gyepük Népe Alapítvány létrehozójával indítottuk el a külsőrekecsini néptánc és népdal tábort. Novemberben, hetven évesen elhunyt édesanyám is (Kati néniként ismert népdalénekes és adatközlő).

2011 nyarán néhány külsőrekecsini fiatal segítségével létrehoztuk a

Külsőrekecsinért Egyesületet, a magyar közösség megerősítésért.

2011 őszén, Dumbravénbe új magyar tanár jött Szegedről, Majzik Tamás, én a 2008-ban felavatott külsőrekecsini Gyermek Házához (Magyar Ház) kerültem, ahol egyebek mellett a népdal és a néptánc tanításával foglalkoztam. Több mint ötven külsőrekecsini és dumbravéni gyermek sajátíthatta el évente a már-már feledésbe merülő táncainkat. Gyerekeink tanár kollégáim segítségével több táborban is részt vettek, ahol bemutathatták a tanultakat. 2012-ben és 2014-ben a táncsoport a Külhoni Magyarok Találkozásán szerepelt és bemutatta táncgyománnyainkat a budapesti Szent István ünnepség két színpadán is.

2012 őszétől átvettem a bákói magyar nyelvi oktatást, ahol közelebb kerültem a többi csángó faluból kikerülő fiatalokhoz is. A moldvai csángó falvakban csak a nyolc osztály elvégzésére van lehetőség, a családok igye-

keznek a közeli városba küldeni a gyerekeiket, ahol több középiskola és továbbképző működik. A középiskolába bekerülő fiataloknak kérvényezniük kell a magyar nyelvű órákat, de legalább tizenhat jelentkező kell az indításhoz. A magyar oktatástól eleső fiataloknak a Letea Gimnáziumhoz tartozó Ion Luca Általános Iskolában szervezünk magyarórákat heti három alkalommal. Délutánonként két óra a kérvényezett és engedélyezett keret. 2012/2013-ban huszonhárom fiatal járt a magyarórákra, ez töredéke a csángó falvainkból kikerülő fiataloknak.

épp abban az életkorban szűnik meg a diákok magyarságának iskolai megerősítése, amikor a legnagyobb szükségük lenne rá

² Dumbravén a legfiatalabb csángó település, a Rekecsin patak 1991-es pusztítása után települtek ide az emberek a szomszédos Külsőrekecsinből.

Bákó fontos helyszín lenne a Csángó Oktatási Programban, hiszen a jelen helyzet szerint épp abban az életkorban szűnik meg a diákok magyarságának iskolai megerősítése, amikor a legnagyobb szükségük lenne rá. Román többségi környezetbe a csángó gyerekeknek magyarként való beilleszkedése nagyon nehéz. Emiatt a legtöbben elutasítják magyarságukat, mert azonosulni akarnak új osztálytársaikkal, új barátaikkal.

Szükség volna a moldvai magyar kultúrát ápoló intézményre a csángó térség központjában,

Bákóban, identitástudatot formáló, megőrző, erősítő programokkal, hogy a csángó fiatalok magyarként akarjanak élni.

2012-ben, alapos tájékozódást követően, a MNC (Magyar Népfőiskolai Collegium) segítségével Külsőrekecsinben, Klézsében és Forrófalván egyhetes felnőttképzést indítottunk, a főbb témakörök a mezőgazdaság, az egészségügy, a falusi turizmus és a társadalomismeret.

2013-ban, hagyományörzőként visszakérültem a külsőrekecsini Gyermek Házához, ahol több mint kétszázötven gyermeknek tartottam és tartok jelenleg is iskolán kívüli foglalkozásokat. Az iskolában magyar nyelvet oktató két tanító segítségével igyekszünk gyerekeinknek minél több lehetőséget teremteni, hogy erősödjenek magyarságukban. Részt veszünk minden Moldvában szervezett magyar rendezvényen, a magyar tantárgy-

versenyen, népdalvetélkedőn, mesemondó találkozón, tánctalálkozón, szavalóversenyen, ez utóbbit legutóbb május 30-án, Külsőrekecsinben rendeztünk meg.

2014-ben a külsőrekecsini néptáncsoport a *Naputánjáró* (napraforgó) nevet kapta, jelenleg három csoporttal (kicsi, nagy és felnőtt) működik, és több, mint 60 tagja van.

Idén jelentkeztünk a *Felszállott a páva* televíziós vetélkedőre, a borospataki területi válogatón a kicsik húszfős csoportjával, illetve egy népdalénekes szólistával szerepeltünk.

2014 szeptemberében megszületett a negyedik kisfiam, és decemberben István névre kereszteltük.

A Külsőrekecsinért Egyesület elnökeként tagja vagyok a Csángó Tanácsnak, amely összefoglalja a moldvai, erdélyi és magyarországi csángó szervezeteket. Jelenleg a bákói magyar iskola és/vagy kulturális központ létrehozásáért dolgozunk.

Egyesületünk részt vesz a magyarországi támogatással (többek közt a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.) folyó programokban, restauráltuk a külsőrekecsini magyar feliratú régi útmenti keresztet, zajlik a dumbravéni katolikus templom építése, szabadtéri színpad, tájház készül, tábortokat és más helyi oktatási, sport- és kulturális rendezvényeket szervezünk.³

Külsőrekecsin, 2015. június 23.

igyekszünk gyerekeinknek minél több lehetőséget teremteni, hogy erősödjenek magyarságukban

³ <http://www.kulsorekecsin.hu/>; <https://www.facebook.com/Kulsorekecsin?ref=bookmarks>

POSPISCHILL PÉTER**Beatles vagy Titanic?**

– Avagy mi lesz velem a liverpooli egyetemen...

A JELENTKEZÉS

A jelentkezési folyamat gyors volt és ingyenes. Az én sikeres jelentkezésemhez négy dologra volt szükség, és feltehetően egy csipetnyi szerencsére. A négy feltétel a diploma, ajánlólevelek, a Personal Statement (PS) (magyarul: személyes közlés, vallomás, számadás, mérleg) és az előírt nyelvvizsga (IELTS) volt. A diplomakivonatot angolul is kézhez kaptam még a végzés után Budapesten, nem kellett hitelesíteni, elfogadták. A nyelvvizsga a British Council által szervezett, angol felsőoktatásba jelentkező, nem angol anyanyelvű diákok nemzetközi vizsgája, ahol az adott intézmény által meghatározott eredményt kell elérni a bejutáshoz. A vizsga minden feladatrészben az egyetemen előforduló élethelyzeteket modellezi és kéri számon, például az egyetemen később mindennapossá váló esszét kellett már a nyelvvizsgán is írni, és a halott szöveg értésére is csak egyszer van esély, ahogy az egy szemináriumon vagy előadáson is történne. Az értékelés nem a megszokott; különböző nyelvi szinteket lehet elérni, így senki sem bukhat meg vagy mehet át a vizsgán, hanem „csupán” visszajelzést kap arról, hogy hol tart a nyelvtudása, hiszen minden egyetem más minimumszintet szab meg a bejutás feltételeként. Az általam megpályázott egyetemen a 6.5 pontos minimumot szabták meg, amit én a

7.5-es átlagteljesítménnyel szerencsésen abszolvtam is. Az ajánló levelek terén a munkaadóim nem jöhettek szóba, hiszen az ajánló akadémikus háttérrel kellett, hogy rendelkezzen. Szerencsére a főiskolám támogatott, így az ajánlásokat is sikerült beszerezni. A legkritikusabb a már említett PS megírása volt; ez a hazai motivációs levél rokona, de tulajdonképpen sokkal több annál. Ebben eddigi életutamat kellett bemutatnom (tanulmányaimat, munkatapasztalataimat, készségeim fejlődését), hogyan állt össze logikus események sorozatává, ami csak oda vezethetett, hogy jelentkezsem az adott egyetemen, továbbá, hogy mit szeretnék elérni az egyetemen megszerzett képesítéssel és tudással. A szigetországi felsőoktatási kultúrában kiemelten esnek latba a tanórán kívüli tevékenységek, az önkéntes munka, a sport és hasonló, hiszen ezek a személyiséget is jellemzik és készségfejlesztésre is alkalmasak. A képességek fejlesztésében itt nagyon erősen hisznek, minden tantárgynak van külön kézikönyve, egyfajta tanmenet ez, ami a tanulási programot, a követelményeket rögzítették, és ebben szerepel az is, hogy milyen módon és milyen készséget, képességet fog fejleszteni az adott tárgy. De ezekről bővebben majd később, a lényeg, hogy a készségek és képességek demonstrálására a PS-ben is volt lehetőség. Ennek a megírása igen nagy kihívás volt, 24 évesen összegezni az életem történéseit,

mintha azok teljesen logikusan épültek volna egymásra és vezettek volna addig, hogy a két hónappal korábban általam még nem is ismert egyetemen szeretném folytatni a pályafutásomat. Sőt, már azt is tudnom kellene, hogy milyen területen és mit fogok kezdeni azzal a tudással és tapasztalattal a jövőben. Azt gondolom, ez nem így működik, hiába tervez meg mindent az ember, mindenesetre ezzel a szintű tudatossággal (és egyben enyhe naivitással) én nem rendelkezem. Ennek ellenére elkészült, a tizenkettedik újraírás és foltozgatás után lettem elégedett az írománnyal. Mikor mindez készen lett, tavaly április közepén jelentkeztem az általam kiválasztott hat egyetemre. Az egyetemek a mesterszakos jelentkezéseket egyenként kezelik, nincs egységes rendszer, így egy közönséges e-mailben jelentkeztem a csatolt dokumentumokkal. Az egyetemek reakciója kifinomultabb volt: néhány nappal a jelentkezésem után létrehoztak számomra egy személyes oldalt az adott egyetemi honlapon, ahol a bejelentkezés után láthatam, hogyan áll a felvételi folyamat, szükségük van-e még valami dokumentumra, van-e valami tennivalóm. Először találkoztam ezzel a szolgáltatáscsomaggal, mely azóta is segít. Nem számítottam rá, hogy egy távoli országból küldött e-mailre máris egyetemi e-mail címet és profilt kapok. Mind a hat egyetem három héten belül elbírálta a jelentkezésemet, tanulmányi ajánlatot kaptam tőlük. Egy héttel később megkaptam légitóstán az üdvözlő csomagokat, hogy jobban megismerhessem őket és a megpályázott szakot, elláttak bőven olvasnivalóval.

A jelentkezés mozdítórugója a tanuló választása. Miután megkaptam az ajánlatokat, dönthettem, hogy melyiket fogadom

el, nem kellett felállítanom sorrendet. Ezt az eljárást inkább hasonlítanám egy állásra történő jelentkezéshez, mint felvételi folyamathoz, jól esett, hogy partnerként kezelnek.

Minél tradicionálisabb és elismertebb egyetemre szerettem volna menni a számomra elérhetőek közül; az elsőbbséget a liverpooli egyetem élvezte nálam, hiszen Liverpoolból indult világkörűli útjára a Beatles, valamint a Titanic is, bár jobban szeretek az előbbire gondolni. A választásban azért más is szerepet játszott. Sokat számított, hogy a választható tantárgyakat érdekesnek találtam, az egyetem a Russell Group¹ alapító tagja, és a különböző egyetemi ranglisták alapján a világ első egy százalékába tartozó felsőoktatási intézmény. Az egyetem több mint 150 alap- és 150 mesterképzést indít, három campust üzemeltet, Liverpool mellett Londonban és Kínában is jelen van, 24 000 hallgatója több mint 70 országból érkezik, és kilenc Nobel-díjas nyomán jár nap mint nap az egyetem folyosóin. A jelentkezés folyamata összességében hihetetlenül gyors és könnyű volt; egy hónappal a jelentkezésem elküldése után már mind a hat egyetem visszajelzett. Döntöttem, szeptembertől irány Liverpool, ebből a városból pedig sokfelé vezethet az utam, s remélem, inkább a Beatlest követve majd, mint a Titanicot.

AZ AKTÍV TANULÁS

16 éve tanulok, ebből nagyjából hat éve tudatosan, a különböző tárgyakat más és más stratégiával. Mivel elég sok időt töltöttem tanulással, hozzávetőlegesen ismerem az erősségeimet és gyengeségeimet, annak a

¹ A Russell Group 24 rangos, nemzetközileg is kiváló egyesült királyságbeli egyetemet összefogó szervezet.

módszertanát, hogyan is tanulok a leghatékonyabban. A hatékony tanulás pedig a második legkézenfekvőbb megoldás idő megtakarítására, amit azután másra tudok fordítani. Diákként a 17. évetem kezdtem Liverpoolban, és azt képzeltem, hogy ennyi elég is lesz nekem, ez lesz az utolsó évem. Úgy éreztem, 2 diploma megszerzése és 2 idegen nyelv elsajátítása után, a gazdasági és üzleti területén ennyi elég kell(ene), hogy legyen az érvényesüléshez; ha mégsem, akkor valószínűleg a duplájával sem térülne meg a befektetett munka és idő.

Az első szemeszteren túl vagyok Liverpoolban. Továbbra is azt gondolom, ez az utolsó évem a tanteremben – de aligha ez az utolsó, ami tanulással telik.

A gimnáziumban és a főiskolán az oktatás és a tanulás rendje nagyjából megegyező volt számomra. A gimnáziumi órák főiskolai előadásokká alakultak, melyeket írásbeli vagy szóbeli számadás követett. A sablon itt is hasonló, van azonban valami más: itt az oktatást áthatja az „aktív” tanulás gondolata, ebben hisznek – és nekem nincsenek ellenvetéseim.

Az egyetem a nemzetközi diákoknak heti rendszerességgel szervez előadásokat arról, hogy mit is várnak el tőlük, mi is történik velük a korábbiakhoz képest másként. Ezeket az előadásokat különböző tanár csapatok vezénylik le. Az egyetemnek van két támogató/segítő csapata a világ más tájairól jött diákjai számára, az egyik a karrierépítésben, a másik a nyelvi problémákban segít. Heti rendszerességgel szerveznek ingyenes, szabadon látogatható előadásokat, szemináriumokat. Az egyik előadásorozat a mester fokozathoz szükséges képességeket/készségeket tárgyalja, s hogy mit várhatnak el az ezen a szinten végző diákoktól a munkaerő-piaci szereplők. Az előadások témája például a kritikai szemlélet fejlesztése, a prezentációs készség javítása, az esszé és a jelentésírási technikák

és praktikák bemutatása. Itt érkezünk el oda, hogy az említett „aktív” tanulás alapot öltjön. Az a közvélekedés az egyetemen –, bár mint mindennek, ennek is van kutatási háttere –, hogy ha csak előadásokat tartanak, akkor az információ nagyságrendileg 5 %-a „marad” meg a diákokban. Ha könyvet olvasunk, javul az eredményességünk, 10–20% várható. Az „aktív” tanulás, amikor érvelni, vitatkozni kell, ennél is nagyobb hatékonyságot ígér.

A legtöbb tantárgynál vannak a szemeszter során beadandó házi dolgozatok. Ezekben az általában esszé formában készíthető dolgozatokban az adott tantárgyhoz kapcsolódó témáról kapott állítást, tételt kell cáfolnunk, megerősítenünk, megvitatnunk, saját gondolatmenetünkkel, de persze szakirodalomra támaszkodva. Ennek az esszének az elkészítéséhez meg kell ismernünk az adott téma főbb elméleteit, a folyó szakmai vitákat: egy kis világot kell felépítenünk magunkban az adott kérdésről. Ha ez kész van, akkor nem szabad azt leírni, hogy „hányan lakják”, „miféle emberek és állatok élnek ott”, „milyenek a folyók és rétek” – nem arra kíváncsiak, mennyit olvastunk. Azt kell mérlegelnünk, hogy ebben a megismert világban kik a „barátaink”, ők hogyan gondolkodnak, hogyan segítenek minket a megértésben, és kiknek nem hiszünk, hiába is kardoskodnak az álláspontjuk mellett. Ezek után el lehet kezdeni tervezni az esszét: hogy mit kezdjek az olvasottakkal, hogyan és miért lettek barátaim és kritikussaim olyan emberek, akikkel soha nem találkoztam. Így értelmezve az adott kis világot, eljutva remélhetőleg a feladat megoldásához. Míg ezen a folyamaton átmegyek újra és újra, tantárgyról tantárgyra, én is belekerülök az adott téma szellemi vérkeringésébe. Azzal, hogy folyamatosan mérlegelek, döntök, az adott tudományterületen kialakult világképem mentén összesítem a tudásomat,

kritikailag bemutatom az általam olvasottakat, aktívan tanulok. Az erősségét és a gyengeségét csak azután tudom kimutatni bárminek, miután már kívülről-belülről ismerem.

Így lett az utolsó évem, ami tante-remben telik, az első évem, amikor egy párhuzamos univerzumban tanulok, és sok gondolkodóval építkezünk együtt kis világokat egymás után, azzal, hogy olvasok, gondolkodom és gondolataimat, következtetéseimet leírom. Nem tűnik úgy, mégis aktívan tanulok. Másként, mint eddig. Ezt onnan tudom, ahogyan a folyamatot megélem, és ahogyan emlékszem. Könnyű tehát kitarítani eredeti elhatározásom mellett, hogy ez nem az utolsó évem lesz, ami tanulással telik.

AZ ELSŐ SZEMINÁRIUM

Adott a helyzet, új tantárgy első hete, kedden előadás, csütörtökön szeminárium. Rendben, volt már ilyen, elolvastam, amit kellett, az előadást értettem, kezdtem megismerni a tárgyat, az alapvető elméleteket és vitákat. A szemináriumra két cikkből kellett kiemelten készülni, elolvastam őket, többnyire értettem is. Gondoltam, sima ügy lesz a szeminárium, megbeszéljük, hogy miről szólnak, mik lehetnek a különbségek és egyezőségek, majd levonjuk az általános konzekvenciát, hogy az adott helyzettől függően mindkettő igaz. A szemináriumot szerencsére nem én tartottam.

Csoportokban dolgoztunk, minden csoportnak egy ötperces prezentációt kellett készíteni egy óra alatt. Nekiláttunk a munkának a fentiek szerint, de mire már az általam titkon várt konzekvenciához is eljutottunk volna, odaért a csoportunkhoz a professzor, mi megmutattuk büszkén – legalábbis én büszke voltam a teljesít-

ményünkre –, hogy mit írunk majd fel a táblára, amit ő egy mondattal szétzúzott: „Én tudom, hogy miről szólnak a cikkek, a többiek is tudják, mert ők is elolvasták, mi lenne ha ehelyett...?” Vége, kész, ennyi volt. Megütöttek szavai, pár másodpercig azt hittem, hogy nem jó, amit eddig csináltunk. De így folytatta: „Ha a két cikket hasonlítjuk össze, az egy elég szűk metszet. Lépünk távolabb. Kik írták őket? Milyen országból származnak, milyen tudományterületen alkotnak? Kiknek írták szerintünk ezt a cikket, vagyis hol publikálták?” Minden kérdéssel úgy hatolt mélyebbre, ahogy a hagymát szokták bontani, rétegenként, és mégis szélesedett a téma. Ez után a körülbelül másfél perc után elegánsan továbbállt a következő csoporthoz. Mi meg ott maradtunk, és életemben először, mikor rávilágítottak a munkám gyengeségeire, egy kicsit sem éreztem rosszul magam. A hozzáállás különbsége lenyűgöző volt. Erre építettük tehát az előadásunkat, hogy a szóban forgó két gondolkodó háttere és tudománya miként jelenik meg az elméleteikben. Az elemzés új értelmet nyert, új irányt vett, és valóban találtunk válaszokat.

A tantárgy témája a stratégia volt, a két szerző pedig mindenben különbözött. Míg az egyik szerző egy amerikai közgazdász volt és a menedzsereknek címezte a cikket teóriája gyakorlati alkalmazásáról, a másik szerző európai szociológus volt, aki a többi akadémikusnak jelezte, hogy paradigmaváltásra lehet szükség ezen a területen. Rendben, ez tényleg egy tanulási folyamat, elkészült, újra, jöhet a prezentáció. Miután túl voltunk rajta, kaptunk egy kérdést a professzortól: „Ezek után mégis kinek hisztek?” Nem gondolom, hogy ez volt a célja, de ismét azt a furcsa, de mégis kellemes érzést éreztem, hogy még mindig nem egyenesedtünk fel, csak kúsunk a földön, mint egy gyerek. Elképesztően

nehéznek éreztem a kérdést, így hát a szokásos okfejtéshez menekültem, jobb híján, hogy az adott helyzetben, az adott cégen és a körülményeken múlhat a döntés. Meglepetésemre úgy tűnt, egyetért. Majd így folytatta: „azért nem használunk tankönyvet ennél a tantárgynál, mert a tankönyvek leegyszerűsített kivonatai, összefoglalt kis igazságai az adott tárgynak. Nektek nem csak ezeket kell ismerni. Sőt, ha valaki elétek áll bármilyen témában egy folyamatábrával, hogy az elmélete szerint ez így működik a gyakorlatban, akkor ne higgyetek neki. Nektek látnotok kell, hogy mennyire komplex a témakör, mennyi különböző el-

mélet és gondolkodó működik a területen, egymásnak gyakran teljesen ellentmondva. Fontos, hogy ismerjétek fel, milyen sokféle álláspont és értelmezés létezik, hogy amikor majd menedzserként kerülnétek döntés elé, akkor az adott helyzethez tudjatok találni odavaló érveket, kérdéseket, elméleteket, hogy legalább azt lássátok, az érmének kettőnél sokkal több oldala van.” Ismét le voltam nyűgözve...

Ezzel vége is lett az első szemináriumnak. Nagyon izgatott és boldog voltam. Hozzáállás- és szemléletváltásra nem számítottam, nagyon örülök, hogy megtörtént.



*Fráter György Általános Iskola, Gyergyóremete
Óvodai foglalkozás*



*Fráter György Általános Iskola,
Gyergyóremete
Kézműves foglalkozás*





FORRAY R. KATALIN: AZ IDŐ FOGSÁGÁTÓL SZABADON –
TANULMÁNYOK A CIGÁNYSÁG ISKOLÁZTATÁSÁRÓL
ÉS FELEMELKEDÉSÉRŐL. ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ,
BUDAPEST, 2013.

Fehérvári Anikó: Gondolatok a cigányok oktatásáról

A kötet Forray R. Katalin oktatás-
szociológiai, romológiai tanulmányainak
gyűjteménye. A szerző három nagy feje-
zetbe válogatta az írásokat, melyek egy-
részt szemléletformáló hatásúak, másrészt
tudományos eredményeket közvetítenek,
ugyanakkor hitvallásnak is tekinthetők. A
kötetben a kilencvenes évekből származó
cikkek mellett olvashatunk egészen frisse-
ket is, így a könyv lapjairól
jól azonosíthatók a szerző
karrierjének állomásai,
amint pusztán szemlélődőből
a társadalom aktív formáló-
jává válik.

A korai tanulmányok érdekessége,
hogy az akkor leírt problémák, kérdéssel-
vetések ugyanúgy szólnak a máának is. Így
az első fejezet két tanulmánya, a *Multikul-
turális/interkulturális nevelés* és a *Cigány-
kutatások és nevelésszociológia* időszerűbb,
mint keletkezésekor. A multikulturalizmus
eszméje azóta sem tudott gyökeret verni a
magyar társadalomban, így az oktatásban
sem, sőt, fokozódott az idegenellenesség. A
másik írás azt tárgyalja, milyen felfogásban
közelítettek a magyarországi kutatók a
cigány-vizsgálatokhoz, minek tekintették,

hogyan definiálták a cigányságot: társadal-
mi rétegnek, etnikumnak vagy életstílus-
csoportnak? A szerző leginkább ez utóbbi
megközelítést tartja a legjobb megoldásnak
a másik két felfogás egyoldalúságainak
kiküszöbölésére. Úgy véli, hogy a társadal-
mi réteg-megközelítés túlhangsúlyozza az
asszimilációs törekvéseket, míg az etnikai
megközelítés csak a különbözősége fókusz-
szál.

Ezt a gondolatme-
netet viszi tovább a
Nemzetiségek, kisebbségek
tanulmány is, mely azt a
kérdést járja körül, hogy

szociális, vagy nemzetiségi problémáról
van-e szó. A hagyományos nemzetiségi
oktatást felváltó multikulturális nevelés
tudná feloldani ezt a kettőséget, s akkor
nem válna eldöntendő kérdéssé. A szerző
megállapítja, hogy a hivatalos oktatáspolitiká-
ban (Nat). A kilencvenes években egy-
aránt lehetett cigány felzárkóztatási képzést
és cigány nemzetiségi képzést is indítani.
Utóbbi többnyire nyelvoktatást jelentett, és
a felzárkóztató programokat sem dolgozták
ki kellőképpen szakmailag. Így aztán jogi,

szociális, vagy nemzetiségi
problémáról van-e szó

finanszírozási és tartalmi szempontból is visszaesés alakult ki, melynek értékelése adatok hiányában nem volt lehetséges. Az 1998-as írás óta a helyzet csak annyiban más, hogy ma már vannak adataink a cigány nemzetiségi oktatásról, ezek szerint az ellentmondások súlyosbodtak. Friss kutatások azt mutatták ki, hogy a roma/cigány kultúra, hagyomány megőrzését, valamint az identitás megerősítését célzó kisebbségi programok nem tudnak érdemben hozzátenni a tanulói teljesítményekhez, az érintett iskolák eredményessége egyáltalán nem javul. Mivel ezek a programok kiegészítő normatíva igénylését teszik lehetővé, illetve kedvező osztálylétszámok mellett valósíthatók meg, sok esetben a plusz forrásokhoz jutás ösztönzi csak az iskolákat ilyen jellegű képzések indítására. Más kutatások a lemorzsolódás és a cigány kisebbségi programok közötti kapcsolatot vizsgálva kiderítették, hogy nem mutatható ki pozitív kapcsolat a lemorzsolódás megelőzése és a kisebbségi pedagógiai program léte vagy nem léte között.

Az idő fogságától szabadon című írás azt járja körbe, ki is a cigány, mi is a cigányság. A szerző szemléletesen mutatja be az ipari társadalom időhöz való viszonyát, illetve azt, hogy az iskola hogyan kezeli az időt, és ez mennyiben áll szemben a cigány családok tradicionális időkezelésével. Talán bizakodásra adhat okot, hogy időközben a posztmodern társadalom időszemlélete közelebb került az időnélküliséghez, a különböző idősíkok (szabadidő-munkaidő) egymásba csúszásához, ugyanakkor az iskola még mindig ragaszkodik az idő korábbi értelmezéséhez.

A fejezetzáró írás a cigányok egészségi állapotával foglalkozik. A szerző itt is igyekszik leszögezni, hogy erről – mármint

általában a cigányok egészségi állapotáról – nem lehet beszélni, hiszen sok, egymástól eltérő csoportot különböztethetünk meg a cigányságon belül. A rossz egészségi állapot oka nem a cigányság, hanem a szegénység (az alultápláltság, a depresszió vagy a spon-tán vetélés gyakoribb előfordulása, mint a mélyszegénység velejárai), mely azonban a

cigányságon belül sajnos sokakat érint. Ennek bizonyítékául Forray R. Katalin külön elemzi a cigány értelmiségiek egészségi állapotát, melyet egészen más – nem a szegénységből, hanem a kisebbségi létből faka-

dó – tünetek jellemeznek. Ilyen például az üvegplafon-szindróma, amely egyértelműen kimutatható a megfelelési kényszerben szenvedő, frusztrált cigány értelmiségiek körében.

A *Kutatási tapasztalatok* fejezet empirikus terepmunkákat ismertet. Az első három kistéleplülések helyzetének elemzésén keresztül mutatja be a cigány gyerekek oktatásának általános problémáit: az általános iskola befejezése után általában csak a szakiskolai képzésben találnak helyet maguknak, már az iskoláztatás kezdetén egy elhibázott pedagógiai helyzetértékelés áldozataivá válnak, melynek következménye, hogy később is sikertelenek lesznek az iskolában. Ráadásul a tanárok gyakran áthárítják ennek felelősségét. Nemcsak az iskola, a társadalmi környezet sem támogatja a cigány gyerekek iskoláztatását: gyengén szervezett, hiányos működésű a civil szféra, a kisebbségi önkormányzat is. Ez az írás 1998-ban született. A Pécsi Egyetemmel 2014-ben az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet közösen végzett egy kutatást a roma/cigány gyerekek oktatásáról, s a helyzet azóta sem változott.

nem mutatható ki pozitív kapcsolat a lemorzsolódás megelőzése és a kisebbségi pedagógiai program léte vagy nem léte között

A következő írás alapjául szolgáló kutatás helyszíne szintén a déli országrész, ezúttal azonban már kilépünk az iskolából: a tanulmány a cigány fiatalok munkavállalási lehetőségeivel foglalkozik, egyúttal feltárva az iskolarendszer hiányosságait, hibáit is. Így például rámutat arra, hogy sok cigány fiatal középfokú végzettség nélkül lépett ki az iskolarendszerekből, holott általános iskolai eredményeik alapján képesek lettek volna magasabb iskolai végzettség vagy szakmai képzés megszerzésére. A tanulmány

másik fontos megállapítása a munkahelykeresés során elszenvedett látens vagy tényleges diszkriminációra vonatkozik. Megállapítható, hogy leginkább a sötét bőrű, jellegzetes nevű falusi asszonyoknak a legkilátástalanabb a munkaerő-piaci helyzete. Ez a diszkrimináció nemcsak a munkavállalásnál figyelhető meg. Szakiskolai vizsgálatok kimutatták, hogy már gyakorlati helyet is ritkábban találnak a roma fiatalok számára, mert a munkahelyek nem fogadják őket szívesen. A tanulószerveződések száma is szignifikánsan alacsonyabb a roma szakiskolai tanulók esetében. Érdekes, hogy míg az előző kutatásban azt tekintették cigánynak, akit a környezete annak tartott, addig a munkakeresés esetében egyéni önbevallás alapján vizsgálták a romákat.

Az *Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkeimet* című írás az első fejezet gondolatvilágához tér vissza, ahhoz a kérdéshez, hogy ki a cigány, milyen életstílus, mely kulturális jellemzők alapján írható le a cigányság.

A *Ki a cigány?* kérdés, és a válasz adatokkal való megragadásának nehézségei abban az elemzésben is előkerülnek, amelyben Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottságát taglalja a szerző a népszámlálási (önbevalláson alapuló) ada-

tokon keresztül. Nyilván más eredményekre jutunk egy hivatalos kérdőívvel, mint egy kvalitatív vagy akár kvantitatív kutatással. Ugyanakkor azt a szerző is kiemeli, hogy akár népszámlálásról, akár kutatásról van szó, becslött adatokkal dolgozunk, így a népszámlálás is tekinthető egyfajta becslésnek. A tanulmányból megtudhatjuk a fővárosi cigányok demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatottsági adatait. Látható, hogy a cigány népesség rossz foglalkoztatottsági mutatói leginkább – de csak

az iskola, a társadalmi környezet sem támogatja a cigány gyerekek iskoláztatását

részben – aluliskolázottságukkal magyarázhatók. A szerző arra is kitér, hogy ugyanolyan iskolázottság esetében sem egyforma a foglalkoztatottság mértéke. A diszkriminációs index éppen ezt a külön-

séget mutatja be végzettségi szintenként. Csak a legmagasabb (felsőfokú) végzettségknél van hasonló esélye a cigány és nem cigány munkavállalóknak az álláskeresés során, az alacsonyabb végzettségi szinteken már kirívó az eltérés cigányok és nem cigányok között.

A *Muzsikusnak lenni* tanulmány az előző empirikus vizsgálatoktól eltávolodva, egy tipikus cigány mesterséget mutat be, annak történetét, művelőit, illetve a cigányzene iránti fogyasztói kereslet változását. Az írás fókuszában az a támogató program áll, mely a cigány zenészek foglalkoztatását elősegítendő, az élőzene hagyományait igyekszik újjáéleszteni a szórakozóhelyeken. (Érdekes volna tudni a 2007-ben indult program eredményeiről. Én úgy látom, hogy a tehetségkutató műsorokban feltűnt tehetséges roma zenészek látványos sikerei inkább illúziókat táplálnak, s nem a valódi esélyeket tükrözik.)

A kötet utolsó fejezete a cigányság oktatáspolitikai kérdéseivel foglalkozik. A *Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás*

kelet-közép-európai szemszögből elemzi a különböző kormányzati magatartásokat. Albánia, Szerbia, Bulgária, Horvátország, Románia és Szlovákia törekvéseit két eltérő szemléletmód jellemzi. Míg az egyik a nemzetiségi, kisebbségi hovatartozásra épít (társadalmi beilleszkedés a kulturális identitás erősítésével), addig a másik a hátrányos helyzetre koncentrál (társadalmi beilleszkedés a szociális helyzet javításával). A szerző megállapítja, hogy a vizsgált országok egyikére sem jellemző csak egyik vagy csak másik politika követése, általában a kettő együtt érvényesül, ami természetesen a többségi értékrenddel is összefügg. A rendszerváltások után azok az országok erősítették a nemzetiségi identitást, amelyek a nemzeti identitást is hangsúlyozták, és azok az országok vezettek be inkább szociális helyzet javítását szolgáló programokat, amelyek az uniós csatlakozásra készültek. A bemutatott stratégiák jellemzően felülről lefelé építkezők és ellentmondásokkal terheltek, például éppen azoknak az elveknek kellett olykor ellentmondaniuk, amit képviselni kívántak (vagyis az antidiszkriminációt képviselve keveredtek diszkriminációba). Ugyanakkor a szerző is felhívja a figyelmet arra, hogy minden ország alapvető célja és jól felfogott érdeke egy cigány középréteg kialakítása.

A tanulmány egy rövid fejezetben a magyar oktatáspolitikával is foglalkozik. Megállapítja, hogy nálunk is érvényesül a felzárkóztató, tehetség gondozó, illetve a nemzetiségi, kisebbségi jelleg is.

A 2010-es, eredetileg az *Educatio* folyóiratban megjelenő írás már részletesebben foglalkozik a magyar oktatáspolitikával, bemutatva a kétezres évek deszegregációs programját a közoktatásban, illetve a felsőoktatási fejlesztéseket. A szerző külön ír a

romani és a beás nyelvoktatásról, valamint a tanárok nyelvoktatásáról. Itt is visszatér ahhoz a dilemmához, amit már a politikáknál is bemutatott: szociális vagy kulturális szempontból definiálható-e a cigányság? És ismételten a kulturális álláspontot vallja. Ez a véleménye jelenik meg a *Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai* című írásában is, ahol az EU romák társadalmi beilleszkedéséről szóló keretstratégiájának a kérdéseivel foglalkozik. A tanulmány bemutatja az uniós elveket, melyek mentén a stratégia kialakult, kiemelve, hogy alapvetően ez a dokumentum is szegénységi problémaként tekint a cigányságra. Forray R. Katalin arra hívja fel a figyelmet, hogy a cigányság nem egységes, sem etnikailag, sem szociálisan. Így a problémák is sokfélék. A szerző emellett is érvel, hogy a stratégia beavatkozásainak alapjául szolgáló,

a cigányság nem egységes, sem etnikailag, sem szociálisan

az amerikai fekete lakossággal kapcsolatos példák gyakran nem hozhatók párhuzamba az európai cigányság problémáival. Helyette inkább alternatív megoldásokra kellene

törekedni. Forray az észak-európai országok példáját említi, és azt hangsúlyozza, hogy a stratégiaépítéshez egyrészt bővíteni, pontosítani kellene a cigányságról való tudásunkat, másrészt nem egyszerűen csak szegénységi problémaként kellene megjelenítenünk, hanem kulturális identitáshoz is kellene kapcsolni a megoldáskeresését.

A *tankötelezettség kora* című írásban a szerző a tankötelezettségi korhatár leszállítása kapcsán arról beszél, hogy ez az intézkedés éppen a cigányság oktatásán nem segít. Az *Alternatív stratégiák* című tanulmány bemutatja a deszegregációs törekvéseket, az Integrált Pedagógiai Rendszer elterjesztését, illetve a másik utat: a nemzetiségi oktatás bevezetését. A fejezet utolsó tanulmánya teljes egészében

a felsőoktatással, a cigány értelmiség ki-nevelésének lehetőségeivel foglalkozik. A történeti és a rendszerváltás utáni minták, ösztöndíjprogramok és kollégiumok mellett bemutatja a 2010 után alakuló roma szakkollégiumokat is.

Forray R. Katalin könyve részletes helyzetelemzést ad az elmúlt 25 év oktatáspolitikai irányairól, beavatkozásairól, arról,

hogyan a különböző kormányzatok hogyan gondolkodtak a cigányságról, és problémáinak megoldásáról. Mindezt a gondolkodást belehelyezi egy kelet-közép-európai, valamint egy tágabb európai kontextusba is. A könyv fő csomópontjai, vitapontjai: ki a cigány, valamint milyen megközelítést kell alkalmaznunk a cigányság problémáinak megoldási kísérlete során.



*Fráter György Általános
Iskola, Gyergyóremete
Az iskolai kórus fellépése*



*Diákok a biatorbágyi
testvériskola
vendégszobájában*

**BOROS JÁNOS: IDŐSZERŰ ETIKA. ESSZÉK
A FELELŐSSÉGRŐL. ISKOLAKULTÚRA, VESZPRÉM, 2013.**

**BOROS JÁNOS: SZENVEDÉLY ÉS SZÜKSÉGSZERŰSÉG.
FILOZÓFIAI VÁZLATOK. ISKOLAKULTÚRA, VESZPRÉM, 2014.**

Somogyvári Lajos: Az írástudók felelőssége a XXI. század elején

Az *Iskolakultúra-könyvek* sorozatban kiadott filozófiai tárgyú kötetek témájuknál és megközelítésükénél fogva több tudományág művelőinek érdeklődésére is igényt tarthatnak. Boros János két művének gazdag jelentésrendszeréből csak azokat a momentumokat villantom fel, melyek a neveléstudomány, az oktatás-nevelés gyakorlata szempontjából elsődleges jelentőségűek.

A felelősséget olyan kulcsfogalomnak érzem, mely mindkét könyvet jellemzi. Recenzióm címe egyszerre utalás erre a felelősségre, és reflektálás Julien Benda 1927-ben megjelent írására. *Az írástudók árulása* nagy hatást gyakorolt saját korában, a benne kifejtett gondolatok ma is aktuálisak.

Az értelmiségi (az írástudó) a nyugati társadalomban évszázadokon át érvényesült irányító-vezető szerepe a XX. században megkérdőjeleződött, mikor az Igazság, a Szép és a Jó elvont fogalmainak keresését felváltotta a gyakorlati cselekvés filozófiája, és a gondolkodók egy része ideológiák szolgálatába állt. Benda szörnyű katasztrófát jósolt ennek következményeként, s ha a náciizmus vagy az államszocializmus (marxizmus) rendszereit felidézzük, akkor beláthatjuk, a jövődőlés nem tévedett. A

második világháború végén az atombombba kifejlesztése a kérdést immár az egész emberiség létkérdésévé tette: mit kezdünk azzal a tudással, mely e tudás birtokosait is veszélyezteti?

Aligha jó válasz a tudósok bezárkózása saját akadémiai közegekbe – abba a térbe, mely a mindennapok emberétől elzárt világ. Napjaink újabb válságfolyamatai, a 2008-as pénzügyi összeomlás és az ezzel összefüggő, az egész világot érintő politikai problémák (egyesekek már a demokrácia válságáról beszélnek) egyre hangsúlyosabban vetik fel a tudományok felelősségét abban a tekintetben, hogy milyen válaszokat képesek adni a tudósok a mindannyiunkat érintő globális kérdésekre. Az UNESCO társadalomtudományokról szóló 2013-as jelentése (*World Social Science Report 2013 – Changing Global Environments*) felszólítja a különböző tudásterületeken dolgozó szakembereket, hogy gondolják újra előfeltevéseiket, teóriáikat és módszertanukat annak érdekében, hogy a valós világ problémáinak megoldásában részt tudjanak venni.¹ A felelősség egy új dimenziója merül itt fel: újra gyakorlati cselekvésről van szó, de immár a XX. század történeti

¹ A teljes szöveget lásd itt: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/reports/world-social-science-report-2013/> (2015. 06. 23.)

tapasztalatainak fényében újraértékelve a lehetséges tudományos gyakorlatokat, a tudós és a hétköznapi ember viszonyát.

Boros János saját diszciplínája szemszögéből közelít a fentebb kifejtett kérdésekhez, s egyúttal le is bontja tanulmányaival a filozófia hagyományos határait. Az író által érintett témák sora (a morális cselekvés lehetőségei napjaink társadalmában és tudományos életében; etikaelméletek; a demokrácia filozófiai megalapozása) az egyetlen Igazság keresése helyett a párhuzamosan, egymás mellett létező igazságok elfogadásának lehetőségét ajánlja fel.

A filozófiáról és etikáról való gondolkodás látszólag nem túlságosan aktuális a jelenlegi közéleti vagy tudományos diskurzusokat tekintve. A filozófus szerző azonban ennek éppen az ellenkezőjét bizonyítja be: sem a tudós, sem a tanár részéről nem spórolható meg a morál elveinek folyamatos újrafogalmazása, a helyes gyakorlati élet definiálása. Ez állandó munkát kíván tőlünk, felelősségvállalást önmagunk és tágabb közösségünk felé, hiszen ezt a tudást közvetítenünk kell tanítványainknak, a nem-tudósoknak, az érdeklődőknek. Boros alapvető szándéka a nyugati felvilágosodás örökségének, projektumának folytatása, a racionális gondolkodás világfeltárásként való értelmezése és a demokrácia elméletének saját szempontú kidolgozása. Ezt az alapvetést természetesen lehet kritizálni euroatlanti szellemiségű gyökerei miatt – a kritikai alapállás a nyugati gondolkodásmód egyik fő jellemzője! –, de nem szabad megfelelkezni saját kontextusunktól való függőségünkről, értelmezéseink időhöz, térhez kötöttségéről.

Boros elismeri ezt a fajta helyzeti függést, ezért követi végig a nyugati gon-

dolkodás fő áramlatának kialakulását a kantai etika, a francia racionalizmus vagy az amerikai pragmatizmus bemutatásával. (A két könyv ennél fogva rövid bevezetesként is olvasható a szerző saját filozófiatörténetéhez.) A múlt megismerésével egy jövő felé irányuló cselekvést alapoz meg a szerző. A jövőre irányulás nyitottságot is jelent, mely oldani kívánja a hagyományosan szigorú diszciplináris elkülönülést. De nemcsak tudományelméleti következményei vannak a fent leírt gondolatoknak. A múlt megismerése és a jövő megalapozása kapcsán

hangsúlyosan merül fel a nevelők és a nevelés felelőssége is.

Heller narratív etikáját is megidézi az *Időszerű etika*. Eszerint a filozófiát úgy integrálhatjuk legkönnyebben

a gyakorlati erkölcs tudása mindig személyekhez és helyzetekhez kötött

saját életünkbe, ha önmagunkat, saját identitásunkat teremtjük meg az általunk választott példaképek és viselkedési modellek segítségével. A nevelői személyes példamutatás, a jó megmutatása csak egyik dimenziója a pedagógusok felelőségének. A gyakorlati erkölcs tudása mindig személyekhez és helyzetekhez kötött, nem lehet kötelező alapelveket előírni, hiszen akkor visszajuthatunk az igazság monopolizált-ságához. (Az egyetemes tudást kínálta például a marxizmus – követői szerint csak ők tudták az igazságot, a történelem igazságát, ami végül majd győzelemre vezet a benne hívőket.) Ez tehát a másik vetülete a felelőségnek: olyan autonóm, másokat is elismerő gyermekeket, fiatalokat nevelni, akik saját sorsukat felelősen alakítják, és nem engedik többé, hogy egy csoport kisajátítsa a tudást, s így a másik feletti hatalom gyakorlásának eszközévé lehessen. Az ilyen iskolázottság, műveltség hiányát jelezheti a fanatizmus és az elvakult hit, melyek az embert képtelenné teszik az önreflexióra és

a valódi párbeszédre. Ezért mond védőbeszédet Boros János a középiskolai filozófiaoktatás ügyében, az ugyanis segíthet egy jobb minőségű együttélés kialakításában.

A két kötet sok témát érint, melyekről érdemes elgondolkodni: a géntechnológia alkalmazásának etikai következményei, a legújabb elme- és tudat-kutatások, a mobilkommunikáció ontológiája, a zene filozófiája vagy a posztmodern állapot jellemzői. Valamennyi téma háttérben ott van a felelősség problematikája, ami felveti a tudósok illetékességének és ezen illetékesség határainak kérdését. Jogunk van-e

ezért mond védőbeszédet Boros János a középiskolai filozófiaoktatás ügyében

beavatkozni az emberi evolúció folyamatába a génmanipulációval? Helyettesíthetik-e számítógépes programok és szimulációk az emberi agyműködést? A felgyorsult információáramlás, a virtuális tér terjedése mennyiben vezet az emberi közösségek és identitások felbomlásához? A másság és különbözőség tolerálása, a sokféleség elismerése nem vezet-e önfeladáshoz, a csoporttudat eltűnéséhez?

Csak néhány kérdés zárásul, melyeket napjaink felelősen gondolkozó embere nem kerülhet meg, és saját válasza kialakításában nagy segítséget kaphat Boros János köteteit olvasva.



*Fráter György Általános Iskola, Gyergyóremete
A diákszínház fellépése*



FAZEKAS , ÁGNES: *Effective Schools – Changing Practices*

Keywords: *effectiveness of schools, effective development, curriculum development, knowledge-intensive schools*

This article is a collection of case studies about the effectiveness of schools, concentrating on some significant organisational conditions for their effective development. Its basic premise is that those schools are able to realise a high quality educational practice on the long-term where teachers renew their knowledge from time to time, they cooperate to create new knowledge, and share it with each other. The study takes its examples from the development narratives of five cases, which we have come to know within the frames of a qualitative research realised at the Faculty of Education and Psychology of the Eötvös Loránd University,

investigating the mechanisms of realisation of developments of the European Union. It highlights that from the point of the effectiveness and successful development of schools, it is of pivotal importance how open teachers are to change, to what extent are they capable and willing to react to outside impacts, do they effectively operate knowledge-sharing platforms, is it characteristic to overstep curricular boundaries, does the teachers' body's working environment support the creation and sharing of new knowledge, and is it characteristic to cooperate with other schools.

POLÓNYI, ISTVÁN: *Who Will Become the Masters?*

Keywords: *Bologna system, Master's degree, higher education, admissions*

This study elaborates on the most important demographical characteristics of students applying and being admitted to Master's degrees, while also touching upon the characteristics of their study paths in higher education, based on general admission data and the statistical analyses of the Hungarian Central Statistical Office (KSH). Hungarian higher education has adapted the Bologna system from 2005.

Due to mass higher education, Master's degrees should be more differentiated than previous (five-year) university degrees, they should provide deeper knowledge and they should also be up-to-date with economic, scientific and technical innovations. That is, a wider and wider choice of Masters should be needed, yet, their number is decreasing since 2014. Applicants for Master's degrees reached a peak in 2011,

and it has been unsteadily declining since. Within the applicants, the ratio of women has also decreased for Master's degree places financed by the state, which can be attributed to the non-intentional effects of Hungarian higher education policy: the decreasing of state-financed Master's degree places affected more degrees which were popular mostly among women. The average age of Masters students is the same since 2010 (approximately 28 years). If we look at full-time students, we can see a slight increase in the average, which can be attributed to longer Bachelor studies. An ever increasing ratio of Hungarian Master education takes place in the capital city: in 2014, 53,2% of Masters students studied

in Budapest. Almost all full-time Masters students started their degrees in the year of getting their Bachelor diplomas, or the year after. 60% of them continued their studies in the very same institution where they did their Bachelors. Master's degrees found their place in the Hungarian higher education system, although there are still debates about whether their content is well harmonised with Bachelor degrees, the fact that it cannot be implemented in some areas of study and about the marketability of holders of Master diplomas. Yet, because it is given that higher education is now massified, returning to the traditional, non-Bologna system is not realistic anymore.



*Fráter György Általános
Iskola, Gyergyóremete
Kézilabdatorna*



A fiú focisapat

Veszprémi Attila

XXXII. OTDK,
*Tanulás- és
tanításmódszertani –
tudástechnológiai szekció*
Sárospatak, EKF CK, 2015.
április 8–10.

Két publikációs különdíjat ajánlott fel az Új Pedagógiai Szemle az idei, XXXII. OTDK Sárospatakon rendezett tanulás- és tanításmódszertani – tudástechnológiai szekciója két versenyzőjének.¹ A rendezvényre azonban nemcsak ezért volt érdemes ellátogatnunk, hanem a hangulat, a kiváló szervezés és a pedagógiai nyitottság miatt is.

ELSŐ NAP

2015. április 8-án megállítótáblás fiatalok fogadják az érkezőket Sárospatak állomáson. Különbusz vár a rendezvénysorozat résztvevőire, és elgurítja őket a szervező Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kárának épületéhez. Az Új Pedagógiai Szemle

munkatársaként érkezem, VIP-besorolást kapok. Hamar megérzem, hogy ez a szerep itt egyáltalában nem visszás: a hallgatókat ugyanolyan szeretettel fogadják, mint engem. Az épületben és azon kívül is könnyű információhoz jutni, a felelősök elérhetők, tudnak segíteni és segítenek is. A háromnapos rendezvény eseményeiről, helyszíneiről, előadóirol, időpontjairól jól szerkesztett füzet tájékoztat. Nagy a forogtag, 34 év után újra OTDK-szekció Sárospatakon.

Az első nap a készülődés, az ünneplés. A zsűri előkészítő értekezletére a Szemle munkatársaként nemcsak bejutok, hanem személyesen hívnak, várnak. Az értekezlet nyitott ajtók mellett zajlik a Kar épületének dísztermében. A bemutatások után, a pontozás, értékelés menetének megbeszélésén túl szó esik az erősödő szekcióról, az előzetes bíráló szakaszban megoldott problémákról, és itt érzékelem először azt az egyenrangúsító partneri bizalmat, ami a hallgatók, versenyzők felé távollétükben is irányul. A plágiumvizsgálatok eredményének taglalásakor egyetlen általánosító értékítéletet sem hallok. Rögtön ez után el is hangzik: ez egy támogató, befogadó, jó hangulatú rendezvény, *és nem más*. A pozitívumok kiemelése a feladat, és nem negatívumokkal való riogató. Dr. Sándor Zsuzsa ügyvezető elnök, dr. Steklács János szakmai bizottsági elnök, dr. Hauser Zoltán és dr. Poór Zoltán SZB-tagok mind-

¹ A helyezett és díjazottak teljes listája megtalálható a szekció honlapján: http://otdk.ekfck.hu/download/Helyezett-dijazottak_OTDK_2015.pdf

annyian elmondják: csak a jóért vagyunk itt, a konstruktív és érthető bírálatért, a biztatásért, a dicséretért, no és a prezentációkat követő vitákon előforduló rosszmájú megjegyzések kiküszöbölése és kezelése végett. Itt csak nyertesek legyenek, akik között majd lesz néhány győztes, a *verseny* szót akár felejtjük is el, a rivalizálásnak itt nincs helye – mondja Poór Zoltán.

A megnyitóünnepség és a kulturális programok egy része a főiskola épületével szemközti Művelődés Házában zajlik. A megszokott formák most sem változnak: köszöntőbeszéddek és szövegmondó vagy énekes gyerekek, főiskolai hallgatók váltják egymást a színpadon. A hallgatóságához intézett köszöntőbeszéddek ugyanaz a nyílt bizalom hatja át, mint amit az előkészítő értekezleten tapasztaltam. Megint átélhetem hát, milyen jó, amikor a szerepek átjárhatók. A különböző korosztályok más-más nyelvet beszélnek ugyan, de azért inkább csak érintgetjük egymást a korlátok őrzése helyett. Ha a hallgatók bőrébe bújok, mulathatok azon, hogy időnként csillogó szemű ifjaknak neveztetünk egy-egy ünnepélyen, ha pedig oktatói szerepet öltök, megakaszthat egy-egy hanyagság a tudományos munkában. Szerep *nélkül* azonban ezek nemigen számítanak: egészen jól érezhetem magam a lehetőségek kontextusában, és akár meg is hatódhatom pusztán attól, hogy itt nincs, aki bántson. A résztvevőknek korábban kiosztott, Mezey Barna OTDT-alelnök instrukciójára egyszerre föltett, kartonból készült bagolyszemüveg üzenete egyfelől semmiféle ellentétben nem áll a pályakezdek tudományossága felé irányuló komoly elvárásokkal, másfelől a közös

a jóért vagyunk itt,
a konstruktív és érthető
bírálatért, a biztatásért,
a dicséretért

akár meg is hatódhatom
pusztán attól, hogy itt
nincs, aki bántson

hülyéskedés egyben komoly közös tér is. Nem feltétlenül kellenek oldalak, együtt lehetünk ebben is, abban is. Ha van valami, ami kritika tárgya kell, hogy legyen, az nem egymás nyelve, akarata, tudása vagy stílusa, hanem egész más. „A pedagógiai reform olyan, mint egy temető átköltöztetése. Rendkívül költséges és minimális a belső támogatottsága” – idézi a ma is aktu-

ális Mark Twaint Steklács János. Kicsivel később újra az amerikai írótol kölcsönöz, meggondolásra ajánlva a következőt: „Az oktatási rendszer a felnőttek szervezett védekezése a gyerekek ellen.” Majd

hozzáteszi: „Hiszem, hogy önök, akik itt vannak, ezt megcáfolni jöttek most ide.” Aros János polgármester is idézettel él köszöntőjében, mégpedig Gyarmathy Évától: „A tehetség nem rejtőzködik, csak annyira, amennyire a környezet rejtettnek nézi. [...] A tehetség természetes módon jelen van a mindennapokban, de az értékítélet könnyen skatulyába helyezi felületes szempontok alapján.” Dr. Kelemen Judit dékán adatokat sorol: 150 hallgató, köztük hét határon túli, 129 pályamunka, 23 intézményből. 13 tagozat és 47 zsűritag.

Az ünnepségek gyerekeket mozgó pillanataira nagyon kényes vagyok – rossz hagyományak tartom a művészeti pro-

dukciók esemény-illusztratív használatát, ha amatőr, ha profi, különösen gyerekekkel –, itt azonban nem érzem rosszul magam, mikor ez következik. Talán az elhangzott beszéddek miatt, s talán azért, mert pár órája benne voltam egy valóban partneri, befogadó, a hadakozást nyíltan elutasító térben, s így nincs miért színlelésnek feltételeznem azt a finoman paradigmaváltó tu-

dományos önreflexiót, amiről a választott szövegek beszélnek az adott helyzetben. (Orbán Ottó *Érdeklődő* című verse, illetve *A kis herceg* geográfus-jelenete, melyet egyébként egy főiskolai hallgató és egy alsós fiú játszott.) Ebben a légkörben még Nemes Nagy Ágnes amúgy kizsigerelt *Nyári rajza* is tulajdonképpen a pedagógia képi fordulatáról szól a számomra.

A nyitóünnepség második felében dr. Poór Zoltán tart rövidre fogott plenáris előadást a tanítás és tanulás közös kontextusáról. „Birtokviszony-változás történt abban a folyamatrendszerben, amelynek mi mindannyian részesei vagyunk. Immáron tanulásunk van a közép-pontban, és e mögé sorakozik be a hagyományosan tanításnak nevezett dolog, a tanulás támogatása. (...) Meg kell tanulnia mindenkinek a saját fejlődésének birtokosává, tulajdonosává válni.” A pedagógusok és a diákok kompetenciafejlődésének összefüggéseit taglalva, a konnektivizmus értékét hangsúlyozva így fogalmaz: Ha ezt mi komolyan vesszük, akkor „nem tudunk lemaradni. Éppúgy fejlődünk, mint a ránk bízottak.” A tantárgyköziség fontosságáról szólva többek közt megemlíti a finn példát is: „Elindultak már más társadalmak a felé, hogy az emberiség egyébként egy és oszthatatlan kompetenciahalmazát nem skatulyákra bontják, hanem tevékenységeken keresztül tartják meg és tevékenységeken keresztül fejlesztik tovább.” Előadását nemcsak a lelkesedés hatja át, hanem az önzetlenség öröme is, s ebben a pillanatban ez a legfontosabb üzenet.

A meghirdetett lovasbemutatóra kiáramlik egy kisebb tömeg, én lemaradok,

de különben is összefutok egy régi barátommal, aki előadóként érkezett. Beszél nekem a dolgozatáról, majd egészen jó, szellemes, nem minden karakter nélküli táncprodukciókat látunk a színpadon, helyi gyermekcsoportoktól.

MÁSODIK ÉS HARMADIK NAP

Az első nap estéjén nehezemre esik összeállítani a másnapi „órarendemet”, mert sajnálom, ami kimarad. Végül tizenhárom prezentációra sikerül bejutnom, négy különböző tagozaton. Ezek közül emelek ki néhányat.

A Kisgyermeknevelés és óvodapedagógia tagozaton kezdem a délelőttöt *Szabó Hajnalka* óvodapedagógus szakos hallgató beszámolóján. Az előadó

a két Kodály-örökös, Forrai Katalin és Kokas Klára zenepedagógiai gyakorlatát és módszertanát hasonlítja össze, elsősorban az eltérésekre fókuszálva, rávilágít a zenei források, a személyiséghez és a zenei alfabetizmushoz fűződő attitűdök és az átélés különbségeire a két pedagógus között.

Pozitív élménynek nevezi a nehézséget, ahogy kutatása során újabb- és újabbféle átgondolnivalóval találkozott, és nem rejti véka alá, hogy a munka a mindennapi életét is befolyásolta. A zsűri kérdésére, hogy maj-

dani pedagógusi gyakorlatában melyik módszert választaná mintaképpül, a válasza: Forrai Katalinét. A Kokas-féle módszer alig-irányító pedagógusi szerepétől inkább tartana. Ehhez képest kevésbé mutatják a félelmet a további kutatást előirányzó

meg kell tanulnia
mindenkinek a saját
fejlődésének birtokosává,
tulajdonosává válni

pozitív élménynek nevezi
a nehézséget, ahogy
kutatása során újabb- és
újabbféle átgondolnivalóval
találkozott

kérdései, például ez: nevezhetünk-e bárkit zenei analfabétának, ha nem tud kottát írni-olvasni, de befogadja a zenét?

Az *Anyanyelv- és drámapedagógia* tagozaton folytatom. *Glósz Nóra* magyartanár, nyelv- és beszédfejlesztő tanár előadását hallgatom. Ő a közoktatásban részt vevő, autizmussal élő diákok nyelvi képességeit vizsgálta. 14–19 éves, ép értelmű, integráltan oktatott autista fiúkkal dolgozott, érdekes eredményekről számol be. Az autizmusspecifikus jegyek mellett – összhangban a fiúk pedagógusainak megfigyeléseivel – feltűnt számára a fiatalok nyelvi humora, s hogy értik és alkalmazzák az iróniát. Ezen túl, kontrollcsoportos szövegértési vizsgálatban az átlagot tekintve meghaladták a kontrollcsoport teljesítményét – ez pedig a szakirodalomnak ellentmondó adat.

Az autizmusspecifikus konkretizáció és a tiszta logika érdekes példája volt a Szent Ágoston-i idézet értelmezésének esete. A fiúknak itt el kellett dönteni, hogy a medve és az ördög azonos-e egymással. A medve egyik bűne az idézet szerint a paráznság. „Habár nem a témának feltétlenül megfelelő szöveget alkottak, saját gondolatmenetük mindenképpen logikus volt” – állapítja meg az előadó. Az egyik fiú kifejtette, hogy mivel nem létezik medveházasság, a paráznság pedig a *házasságon* kívüli együttlét – nincs szó bűnről. Még halmazábrával is szemléltette mondanivalóját. *Glósz Nóra* kiemeli, hogy a gyakorló tanárok szerint az autista fiataloknak nem a nyelvi kifejezés vagy az empátia jelent problémát, inkább görcsösek, nem tudják *befejezni* a dolgokat. Az egyetlen lehetséges

az egyetlen lehetséges pedagógiai módszer az elfogadó, támogató, bátorító légkör és attitűd

az érzelmi híd biztos alappilléreken áll – mondja az előadó –, és ez a digitális korszakban nagy teljesítmény

pedagógiai módszer az elfogadó, támogató, bátorító légkör és attitűd – teszi hozzá.

Majd javasol: számos autista szerző készített önéletrést, amely egyaránt jól szolgálhatna önismert-fejlesztésre és társadalmi érzékenyítésre. A vitában erős, magabiztosan válaszol a kérdésekre, és

statisztikai adatokat is fejből idéz.

A következő előadó *Keksz Tünde* tanító szakos hallgató, aki a Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes logopédusok által kidolgozott, 2011-ben indult, Meixner-módszerbe integrálható Mesezene programról és lehetőségeiről beszél. Első mondata: „Egy 21. századi gyermek környezetéhez képest az iskola egy ingerszegény környezet.” Új módszerekre van szükség, melyek felveszik a cybervilággal szemben a harcot. *Keksz Tünde* a pezsgés és a mozgás iskolai lehetőségét fedezte fel a Mesezene-programban,

amelyben az elsős gyerekek mesefolyammal és az abba integrált zenezőrejjel tanulják a betűket. A gyerekek itt *élményeket* kapnak a hangok, betűk tanulásakor, s ezek kiépítik bennük a tanulási vágyat. Videókat is lá-

tunk, órarészleteket, vonatkozó, boldogan viháncoló vagy halkán együtt susogó gyerekeket és tanítóikat. A programban dolgozó tanítók négy év sikerről számoltak be, a szülők arról, hogy a gyerekek az órák után otthon is mesélnek. *Keksz Tünde* kutatása szerint a negyedikesek szívesen emlékeznek a mesékre, játékokra. Az érzelmi híd biztos alappilléreken áll – mondja az előadó –, és ez a digitális korszakban nagy teljesítmény. A módszer még nagyon friss, a hatásokat négy év távlatából még senki más nem kutattatta, ezért az itt kapott eredmények

nagy jelentőséggel bírnak. A kérdésekre válaszolva elmondja, hogy elvéve találni csak iskolát, ahol ezzel dolgoznak, Budaörsön, Törökbálinton, s leginkább konferenciák keretében kezdi szárnyát bontogatni a módszer.

Deák Márton János magyar nyelv és irodalom tanár előadásának címe *A problémacentrikus irodalom-oktatás előnyei és hátrányai a bruneri intuíciónfogalom alapján*. Az előadó nem is titkoltan paradigmaváltó mondanivalóval érkezett, Bruner, Knausz Imre és Bókay Antal fogalmait

hívja segítségül, hogy szemléltesse az analitikus irodalomoktatás és a használatos tankönyvek hiányosságait és erőnyeit. Jól látható a különbség aközött, amit az iskola (a tanár) tanít – és amit vár a diákoktól. De mi az elvárás? Miért *nem* jellemzően a legjobb tanuló az irodalomtanár kedvence? *Deák Márton János* hipotézise szerint azért, mert az irodalomtanár mint értő, intuitív olvasó, azt értékeli leginkább, ha a gyerek *közvetlen módon* jut el a szöveg mélyebb jelentésstruktúrájához (ahogy ő)! Az analitikus gondolkodás azonban könnyeben mérhető, így az „ötös” diákok és a saját ötleteket gyártó diákok halmaza néha teljesen különböző. Miért nem fejlesztjük hát tudatosan az intuíción? A problémacentrikus módszerre Arató László és Pála Károly ismert tankönyvcsaládjá (*A szöveg vonzásában I-III: Bejáratok; Átjárók; Kitérők*) az egyetlen következetes példa. Itt megjelenik a fókusz a tananyagban; a tanegység megtanulásának célja egy-egy olvasási stratégia elsajátítása (illetve a meglévők „beengedése”). Az előadó aztán – többféle tankönyvbéli példa említésével – végigszalad a posztmodern irodalomoktatás Bókay-féle kritériumain. Eszerint a tanulók *hermeneutikai fejlődését* nemigen

támogathatja a kronologikus tanmenet. Az irodalomtanítás többnyire nem befogadó-orientált, pedig az olvasás alapvetően *önismereti* jellegű tevékenység, így ez esetben rendszerhibáról is beszélhetünk. Az *élményközpontúságot* a feladatok sokfélesége,

a színházi, zenei, filmes kapcsolódások tehetnék lehetővé, a *hipertextualitás* fókuszából pedig láthatóvá válhat, hogyan „társalog” egymással a két mű. Ezen fókuszok hiánya kérdéssé teszi azt, amit az irodalomórán csinálunk, és hosszú távon azzal fenyeget, hogy az

irodalomoktatás egy érthetetlenül nagy óraszámú művészettörténeti képzés lesz, és semmi több. *Deák Márton János* a zsűri kérésére így beszél a hátrányokról: „Nem tudjuk, hogy pontosan melyek lennének azok, hiszen nem tematizáltuk még tömegesen az irodalomoktatást.” Úgy érzi, a lehetséges hátrányok inkább félelmek – például elveszhet az irodalomoktatásból a „helyes értelmezés” hamis pragmatikuma. Ha azt szeretnénk, hogy a diákok kritikai gondolkodóvá és értő olvasóvá váljanak, akkor el kell indulni a fent ismertetett úton, jellemzően kooperatív munkaformák keretében.

A délutáni tagozatok közül a *Környezeti nevelés – fenntarthatóság-pedagógia* címűt választom. *Bácskai Zsuzsanna* szociálpedagógus szokatlanul szenvedélyes előadását hallgatom. Dolgozatának címe egyszerűen ez: *A fenntarthatóságra nevelés pedagógiája*. Szentkálton és Herenden vizsgáldott, családokat és pedagógusokat kérdezett. A helyi törekvések egyik mozgatójaként, táborok, napközis táborok szervezőjeként kutatói motivációja deklaráltan túlmutat a megszokott kereteken, öt legfőképp az érdekli, hogyan *él bennük* a gondolat, tudják-e a megkérdezettek, *miért* van elemi

amit az irodalomórán csinálunk, és hosszú távon azzal fenyeget, hogy az irodalomoktatás egy érthetetlenül nagy óraszámú művészettörténeti képzés lesz, és semmi több

szükség a fenntarthatóság mély átélésére. A pedagógusok és a családok kérdőíves válaszaikban főleg a környezetvédelem elemeihez kötötték a fenntarthatóság fogalmát, a környezettudatosságot is főleg az önellátáshoz, a szociális jóllétepedig a lakhatáshoz és anyagi biztonsághoz. A diákok nem ismerik a fenntarthatóság globális fogalmakörét, felső tagozaton sem – állapítja meg az előadó. Baj, hogy a fogalom a reál tantárgyakban jelenik csak meg, holott fontos volna a humán oldalon is. A megkérdésztettek a témát általában konkrét tevékenységekhez kötik. Ez pedig nem tudatosság. Jellemző, hogy ismerik a magatartásformákat, de például kedvenc nassolási szokásaikról nem szívesen mondanak le. A célcsoportok környezettudatosnak állítják be magukat, de időnként még a tényleges szelektív hulladékgyűjtésig sem jutnak el. *Bácskai Zsuzsanna* a körülményekhez képest éles iskolakritikával élt. A fenntarthatóságra nevelés pedagógiájának nélkülözhetetlen eleme a fenntartható módon gondolkodó közösség – ennek támogatásához a közoktatás tartalmi és irányai is korrekcióra szorulnak – mondta. A kritikai hangvétel nyomán az időkeretet szétfeszítő beszélgetés zajlott a jelenlévők között. *Bácskai Zsuzsanna* elmondta, hogy tapasztalatai szerint a pedagógusok a tudatos fenntarthatósági programok elől elzárkóznak, amíg azok „kívülről” jönnek. Egy jó kezdeményezés csak az iskolán belüli, belső támogatottság eredményeképp tud megvalósulni. A fenntartható módon gondolkodó kritikus tömeg megjelenése volna az egyetlen megoldás az iskolában (is). Ehhez pedig a felsőoktatásból kreatív, elszánt pedagógusoknak kellene kikerülni. Közösségre, élménypedagógiára van szükség. A fenntarthatóságról akkor tudunk beszélni, ha van önismeretünk. Ha min-

a fenntarthatóságról
akkor tudunk beszélni,
ha van önismeretünk

denki tudja, hogy mire képes – és miért kell, hogy képes legyen. Hogy a szelektív gyűjtésből és a komposztálásból ne csak a tevékenységforma maradjon meg, hanem a gondolkodói tudatosság. Szó esik végül a hátrányos helyzetű gyerekek érdeklődéséről, az infrastrukturális akadályokról, az időhiányról, illetve kisebb – de igazán izgalmas – vita bontakozik ki a zsűri és az előadó között arról, hogy mely korosztályllyal kell vagy szabad a tudatosítással, a globális fogalmakkal dolgozni az iskolában. A zsűri tagjai szerint nem szerencsés 7–8. osztályosokkal ilyesmibe fogni, *Bácskai Zsuzsanna* viszont kifejezetten hiányolja ezeknél a korosztályoknál a kitekintést, a társadalmi egyenlőtlenségek, az erőforrások eloszlása, az igazságtalanság, a tőke, a pénz témakörében. A szenvedélyes hangvétel érezhetően mindenkire hat a teremben, befejezésül a zsűri tagjai kérik az előadót, lépjen túl a pesszimizmuson, publikáljon,

hozza nyilvánosságra kutatásait, döböntse meg és „nyissa ki” a szülőket.

Szabó Krisztián egyetemi hallgató a győrsági Fiáth János ÁMK Tagiskolában működő peda-

gógiai programról *Szivárványerdő projekt* címmel tartott előadást. Az alapvetően maga fejlesztette és vezette programot mutatta be, mely egyszerre szakkör, tábor, klub és mentorprogram, kutatás, illetve iskola- és tananyagfejlesztés. Az előadó alapkonceptiója szerint „kell egy olyan hely, ahol a gyermekek a negatív élményeiket kompenzálják, egyben a széles értelemben vett környezettudatos magatartást ki tudják alakítani. A minden korosztályra kiterjedő projektben a művészet, a természetismeret és a néprajz ötvöződik a környezeti nevelés tevékenységorientált módszereivel. Kulcsfogalmi az önismeret és a fenntartható közösség, pedagógiai szempontból a meleg légkör, az elfogadás, a tudatosság. Az

előadó maga készítette fotókat perget, s közben sorolja: a szakkör 3 éve működik, a visszhangja pozitív, „mindenki ugyanolyan fontos” – állapították meg a gyerekek. A program komplex és organikus, benne a szabad önkifejezés, a művészeti fejlesztés, a hazai termékek támogatása, a médiatudatosság és a szekrénykert is helyet kap. A *szakkör* keretében a gyerekek egyre mélyebben megismerik az erdőt, s ezzel kapcsolatban a rajzkészségeiket is tudatosan fejlesztik; az otthon művészi céllal rajzolók aránya másfél év alatt 34%-ról 84%-ra emelkedett körükben. A Szivárvány *táborban*, hasonló céllal, a szivárvány színei alapján erdei állatokkal, növényekkel ismerkednek a gyerekek. A *klub* főként 4–12. osztályosoknak szól, és a helyi sajtóosságok újrasisztetésével foglalkozik. A faluban a gyerekek interjúznak, valóságos problémákkal ismerkednek, főznek, és időnként illegális személtérakást fotóznak. Így jön létre kapcsolat a gyermekek és a falu között – mondja *Szabó Krisztián*. Az egy éves mentorprogramban azok vehetnek részt, akik tehetségesnek bizonyultak, de hátrányos helyzetűek vagy SNI-sek. Ők olyan képzésben, amely iránt érdeklődnek, egyéni fejlesztési tervet és mentort kapnak. A gyerekek munkái portfóliókban gyűlnek, a mentorprogramban helyet kapó diákokat pártatlan bírálók választják ki az előző munkáik alapján. *Szabó Krisztián* beszámolt a nagyfokú szülői támogatottságról, és a projekt családba begyűrűző pozitív hatásairól. A nagy elhivatottságról és munkabírásról tanuskodó előadás után a zsűri kérdésére az előadó elmondta: amint az egyetemet befejezi, akkreditációs folyamatot indít és konferenciát szervez.

A tagozat utolsó előadását *Sárospataki Barnabás* biológia-kémia-magyar szakos tanár, egyetemi hallgató tartotta *Természet-*

bűvár tábor szervezésének szakmódszertani és pedagógiai szempontú elemzése címmel. A természetbűvár táborhoz az erdei iskola áll legközelebb, ám a tábor semmiképp nem iskola, hanem *szabadidős* tevékenység, *szabadon* választott program, és alapvetően nem épül be semmilyen tantervbe vagy pedagógiai programba. A bemutatott tábor fő szervezője maga az előadó volt. Mivel a programok nagyon összetettek, nehezen tudtam volna ezeket módszertani skatulyákba illeszteni – mondja. Faismeret, élőhelyfelmérés, játékos versenyek, kerékpáros túra, gyalogtúra, akadályverseny, tábortűz, klipek népdalokra, főzőverseny, számháború, táncház... Szinte lerágott

csont, de *az élménypedagógia* nagyon fontos – mondja *Sárospataki Barnabás*. Egyik online bírálója szerint helyenként eltért a szakmában

kapcsolat a gyermekek és a falu között

megkövetelt merev nyelvezettől, ezért később függelékbe tette át a kifogásolt, élménybeszámolóra hasonlító részt. A tábor tartalmát azonban ténylegesen *ez* tükrözi – teszi hozzá. A legkevésbé az ismeretszerzéssel kapcsolatos célok valósultak meg, s leginkább az élmények. A „sokak által kiátkozott” versenyről az előadó elmondja, arról részletesebben írt, hogyan lehet jól csinálni, pozitív eredményeket kihozni belőle. *Sárospataki Barnabás* beszélt az általa show-élménynek nevezett kérdésköréről. Mozgalmasnak és izgalmasnak *kell* lenni, hogy egy tábor felvegye a versenyt a jelenlegi infokommunikációs eszközökkel, különösen a középiskolás korosztálynál, akik hajlamosak húzódozni a táborozástól, hiszen „lehet otthon is gépezni”. A korszerű ITK-s szemléletet tükröző prezentáción sorolt hipotézisekre az előadó maga lazán annyit mondott: a hipotézisekhez kevés *egy* tábor, hagyjuk is... Ami engem mostanában az előzőek kapcsán nagyon érdekel –

folytatta –, az a digitális eszközök bevonása egy efféle táborba. Poór Zoltán tegnap beszélt róla – idézte fel –, hogy a nyolcvanas években kamerákban gondolkodott. Nos, én lehet, hogy hamarosan *Terepfelmérés Google-szemüvegben* címmel fogok dolgozatot írni – fejezte be az előadását *Sárospataki Barnabás*. A zsűri megköszönte a lendületes prezentációt, azt, hogy a bírálókat alapján az előadó sok mindennek utánajárt, illetve érdeklődtek az általa említett, saját fejlesztésű növényhatározó-applikáció iránt. A zsűri tagjai végül feltették a kérdést: hogyan tudna meggyőzni egy tantestületet a felfedezés élményének fontosságáról? Élet-szerű a felvetés – felelte *Sárospataki Barnabás* –, mert már tanítok egy olyan iskolában, ahol ennek nincs gyakorlata. Szerencsére a vezetés nyitott: ha én azt mondom, hogy szeretnék ilyet csinálni, akkor a nyakamba borulnak, és azt mondják: *csináld...* Egyedül egy kicsit nehézkes, de vannak szimpatizánsok a tanári karban és a diákok között is.

Az előadások szüneteiben Szabó Barbarával, az OTDT szakmai referensével „terítjük” az Új Pedagógiai Szemlét. Délutánra a lap mind elfogy az információs pultról, a tagozatok előteréből és a kezemből. 16 óra után összeülnek a tagozati zsűri, majd a főzsűri. A helyezések szigorú rendszer szerint, pontszámok alapján alakulnak, a megbeszélés figyelmes és gördülékeny. Több különdíjat is kiosztanak, engem is bevonnak az ÚPSz-féle publikációs díjról szóló döntési folyamatba. A döntéseken túli, lelkes közlésemre, ti. hogy nyitottak vagyunk a fiatalok tudományos-pedagógiai megnyilvánulásaira, elkezdnek áradni a publikációs javaslatok, és szabályos programpontra lesz azok felsorolásából. Felpörgetett figyelemmel jegyzetek. A

hallgatóknak hallaniuk kellene, milyen partneri-kollegiális lelkesedéssel (és ténylegesen csillogó szemmel) ajánlják dolgozataikat a különböző zsűritagok. Erre is jó a tudósítói helyzet: itt vagyok, és elmondhatom ezt annak, aki nem lehetett tanúja. (Vesszőparipám lett ez a szemcsillogás, látom, de tényleg erről van szó, észre kell venni, hogy ez lehetséges. A hallgatóknál is hazudik a zavart nevetgélés: csak ott kell ülni prezentáláskor, amikor a kezdeti félelem *azért* oszlik, mert a légkör elfogadó. A bizonytalan előadó a rá irányuló figyelem nyomán elkezdheti élvezni is saját előadását, és kicsit elfelejteni a betanult tag- és hanglejtéseket. Többször átéltem ezt megfigyelőként, különböző tagozatokban.)

mozgalmasnak és
izgalmasnak kell lenni

A harmadik nap:
díjkiosztás és zárás.

Dr. Weiszburg Tamás

OTDT-alelnök mond remek beszédet, melyben többek között megállapítja: talán egyetlen olyan terület sincs a magyar tudományosságban, amelynek annyira rossz az érdekérvényesítő képessége, mint a gyakorlati pedagógiának. Ezért a többletmunka itt különösen becsülendő, a jelenlét örömteli, a verseny pedig inkább ünnep. A díjak átadása következik, aztán jó szövegeket és marimbazenét hallgatunk fiataloktól, a konferenciaszervezés jogát dr. Kelemen Judit, a Comenius Kar dékánja adja át dr. Szabó Péternek, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar dékánjának, majd a rendezvény bezárul. Dél körül még hivatalos vagyok egy szűk körű megbeszélésre, ahol a bírálókat módszertani javíthatóságán túl ismét a nyitottság, a befogadás a téma – mint ami megtartandó és továbbfejlesztendő. A szervezők megérdemelten hallgatják a sokadik köszönetet (többek közt az enyémet) munkájukért. Jó volt itt lenni.

Sándor Fruzsina

FutureGen Business Piquiq

Minden a középiskolában kezdődik, a szerelmek, a barátságok és a startupok is...

2015. április 18-án egy rendkívül jól szervezett, európai színvonalú üzleti rendezvény, egy *startup-nap* részesei lehettek azok, akik ellátogattak a FutureGen Business Piquiq elnevezésű (a jövő vállalkozógenerációja részére szervezett) eseményre, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumba. Az AKG e napon megnyitja kapuit és elérhetővé teszi azt a tudást, tapasztalatot, amely a diákok vállalkozási

képzésével kapcsolatban már közel 25 éve gyűlik az intézményben. A most második alkalommal megrendezett üzleti napra az iskola diákvállalkozóin kívül számos középiskolából hívtak

diákokat, hogy ismerkedjenek egymással, megosszák tapasztalataikat, és hogy kérdezzenek, tanácsot kérjenek az üzleti életben már elismert vezetőktől, szakemberektől. A rendezvény keretében kötetlenül, egymástól is kérdezve olyan extra tudáshoz juthatnak a 15–17 éves diákok, amely segíti őket abban, hogy a legjobbak lehessenek az ország diákvállalkozói közül.

Ezen a napon minden résztvevő be dobta a közösbe, amit cégvezetésről, marketingről, üzleti stratégiáról, médiaszereplésről, arculatról, rendezvényszervezésről, globális cégműködésről és általában az üzletről tud – miközben az általuk hozott ételeket és italokat piknik-módra, közösen fogyasztották.

Miután Horn György, az AKG pedagógiai vezetője megnyitotta az eseményt, a vendégek és az AKG-s diákok izgalmas előadásokat hallgathattak Nagy Pétertől, a Colabs egyik alapítójától, Kádár Tamástól, a Sziget Kulturális Menedzser Iroda Kft. cégvezetőjétől, valamint Margócs Nikolettától, aki még egyetemista, de már jártas a startupok világában. Mindhárom előadás vezérfonalát a vállalkozások, a startupok világa és az ezekhez kapcsolódó, eredményes megvalósításhoz vezető lépések, ötletek képezték. Jó volt látni, hogy ezek a sikeres szakemberek nem sajnálják sem idejüket, sem energiájukat arra, hogy odafigyeljenek a középiskolás diákokra, diákvállalkozókra, és tapasztalataikkal segítsék őket.

Az előadások után következett a diákvállalkozások színpadi bemutatkozása.

A regisztrált diákcégeknek öt percben kellett beszámolniuk az éves munkájukról, ezt pedig az öt tagú, támogató mentorokból álló szakértő zsűri nyilvánosan értékelte. A

még egyetemista,
de már jártas a startupok
világában

szakértők szigorú szakmai elvárásokkal szembesítették a prezentálókat, de mindezt rendkívül barátságosan tették. Gyakran kérdezték a számokat, számon kértek hiányzó részleteket, és tanácsot adtak, mely területen látnak még pótolnivalókat. Eközben megosztottak velünk néhány személyes történetet, sztorit is az üzleti életből – közelebbi betekintést nyújtva gyakorlatukba.

A diákcégek bemutatkozásaiból úgy tűnt, ezek a középiskolások egytől egyig olyan határozott kiállású, felkészült, céljakkal tisztában levő fiatalok, akik tudják, hogy mit akarnak: egy élhetőbb, szebb és kényelmesebb világot. Mai problémákat szeretnének megoldani, hulladékokból új értéket teremteni, környezetünket zöldebbé tenni vagy a diákoknak rendszeresen olyan

ételeket, italokat biztosítani az iskolájukban, amelyet ők maguk szeretnének enni-inni – és az se baj, ha ezek egészségesek, finomak, és gyorsabban hozzáférhetőek, mint ha a menzán állnának sorba értük.

A megoldásaik sem megszokottak, nem elég-szenek meg a hagyományos változatokkal. Amikor a nagy tányérjaiból díszter-nyakat készítenek, egyedi technológia kifejlesztésével is kísérleteznek. Mások étel- és italautomata üzemeltetésbe fognak az iskolájukban.

Valamennyi diákcégnek van hon-lapja és Facebook-oldala. Többségük a Twitteren is kommunikál, webshopon ke-resztül értékesít és kapcsolatait az iskolán kívül is építi. Kommunikációjuk globális, leveleznek amerikai szakemberekkel, és so-kuk alkalmazza a közösségi kommunikáció olyan trükkjeit, mint a videókészítés és a blogolás. (Sok diákcég arra is gondol, hogy bevételeiből rászorultakat támogasson.)

Ezek a diákok pontosan tudják, hogy nem elég valamit jól csinálni, tudni kell azt jól előadni, eladni is. Kivételes minőségben prezentálják magukat, többségük a Prezit is magabiztosan kezeli, színes, kreatív módon mu-tatják be termékeiket, szol-gáltatásaikat. Öntudatosan állnak ki a színpadra a nézők, szakértők elé, merik vállalni magukat, számítva rá, hogy hibázhatnak is, és elmondják, ha éppen valami nem sikerült. Érdekes volt annak a diákcégnek a bemutatkozása, amely, tagjai saját bevallása szerint inkább veszteséget termelt, mint nyereséget, és a diákok nyíltan szembenéztek a ténnyel: az adott projektben bizony nem sikerült cél-jaikat elérni. Magabiztosak és humorosak voltak. Leplezetlen öniróniájuk, beszólása-ik nemcsak a feszültséget oldották, hanem

hulladékokból új értéket teremteni

merik vállalni magukat, számítva rá, hogy hibázhatnak is

hatalmas derűtséget is kiváltottak a nézők soraiban – együtt neveltünk velük.

A támogató mentorok között ott volt a Sziget Fesztivál pénzügyi igazgatója, a Forbes magazin főszerkesztője, a Kitchen Bu-

dapesthez tartozó egyik sikeres startup, a Piquiq igazgatója és a Colabs fentebb már említett tár-s-alapítója, valamint régi diákvállalkozókból lett

sikeres üzletemberek is, szép számmal.

A diákok – azon túl, hogy lehetőségük volt a bemutatkozásra s beszámolhattak éves munkájukról – egy-egy öt perces „rapid randi” erejéig a meghívott szakem-bereknek, üzletembereknek, általuk nagyra tartott márkák képviselőinek tehették föl üzlettel kapcsolatos kérdéseiket, négy-szemközt. A lehetőséget nagyon sok fiatal kihasználta. Biztosak lehetünk benne, hogy a beszélgetésekben számos olyan tipp, ötlet és új meglátás hangzott el, amely a di-ákokat segíti, hogy ifjú vállalkozóként még sikeresebbek legyenek.

Az esemény végén a támogató mento-rok különböző felajánlásokat tettek. (Díjak nem voltak; nehéz is lett volna dönteni he-

lyezésekről, de nem is ez volt a cél.) A felajánlások igénybevitelével a diákok a kommunikációjukat erősíthetik: marketing-tanácsadás, arculati konzultáció, ötletelés

termékfejlesztéshez, segítség Google- és Facebook-kommunikációhoz, éves előfi-zetés a Forbes magazinra. Az egyik csapat különösen izgalmas ajánlatot kapott: szakértők társaságában ismerkedhetnek a Kokology nevű játékkal, amelyben saját maguk megismerésén keresztül a csapat-szellem erősítésre lesz alkalmuk. Egy másik diákcég irigylésre méltó lehetőséget kapott, meghívták őket a Sziget Fesztiválra.

Persze meg kell dolgozniuk érte; tőlük várnak tanácsot bizonyos kérdésekben. Ennél megtisztelőbb, nagyobb elismerést elképzelni sem lehet: azt csinálhatják, amiben jók, és azon a helyen, ahová rengeteg fiatal szeretne eljutni, nemcsak Magyarországon, hanem szerte a világban. A részvétel a Kitchen Budapest és a Colabs mentorprogramjában szintén növelheti a benne részt vevő diákok amúgy is rendkívüli felkészültségét.

A sok szakmai program mellett arra is volt idő, hogy a résztvevők a saját maguk készítette sütitket, a támogató cég pudingjait, valamint almát és egyéb csemegéket kóstolgathassanak, miközben egy másik szponzor frissen csavart gyümölcsből készült italaiból is lehetett kérni – hogy a résztvevők figyelme egész nap kitarson. A Forbes magazinokat, a HVG-könyveket és egyéb HVG-kiadványokat pedig az érdeklődők olvashatták és el is vihették magukkal.

Meglepetésként az egyik diákcég az iskoláját is értékelte. A diákok oklevelet készítettek az intézménynek, ezzel üzenve, hogy tudják: jó dolguk van ott, s köszönik, hogy az iskolájuk bízik bennük és támogatja őket üzleti elképzeléseik megvalósításában akkor is, ha előfordul, hogy hibáznak. Az oklevél az AKG-nak szólt – amely egyben megkapta a csapattól a „Legbevállalósabb Gimnázium” titulust is.

Izgalmas és tapasztalatszerzési lehetőségekkel teli nap volt ez, a résztvevők nagyon hasznosnak találták. Az AKG és a FutureGen szervezet szeretné, hogy a program minél több iskolába eljusson, hogy egyre több és több diák ismerje meg a Learning By Doing (a cse-

lekvő tanulás) alapelvét, s hogy tudják: „minden a középiskolában kezdődik, a szerelmek, a nagy bulizások és a startupok is”. A diákvállalkozási képzés Facebook-oldala: <https://www.facebook.com/futuregenofficial>. A FutureGen Business Piquiq esemény

oldala: <https://www.facebook.com/events/412726345573159>. Az érdeklődők itt olvashatnak bővebben a programról: <http://futuregen.hu>.

MPT-konferencia az iskolaszervezet átalakításáról

Expanzió és szervezetréform (a 9 osztályos alapiskola pedagógiai kérdései) címmel rendezett konferenciát 2015 tavaszán a Magyar Pedagógiai Társaság. A konferenciáról összefoglaló készült, melyet a Társaság elküldött az EMMI-nek is, jelezve, hogy szakmai egyeztetésre és együttműködésre kész.

Czunyiné dr. Bertalan Judit köznevelésért felelős államtitkár meghívta és fogadta az MPT képviselőit: Benedek András, Villányi Györgynét, Szabó András, Nahalka Istvánt és Kraiciné Szokoly Máriát. A megbeszélésről közleményt adott ki mindkét fél. A szerkesztőség mind a témát, mind a konferenciát, mind az együttműködés kezdeményezését és annak

kedvező fogadtatását is fontosnak tartja. Az expanzió (a kötelező iskolázás idejének növelése) akár fordulatot jelenthet a rendszerváltáskor megkezdődött, de azóta sem lezárt szerkezetátalakító folyamatban. Együttal a 2010-es közoktatási-köznevelési reformok

meghívták őket a Sziget Fesztiválra

azt szeretnénk, ha a döntés folyamata a lehető legátfogóbb és legmélyebb szakmai építkezés része lenne

szükséges korrekciójára is alkalmat adhat. Sikere és sikertelensége egyaránt évtizedekre szóló következményekkel járhat.

Imre Anna az elmúlt évtizedek iskolaszerkezet-átalakításait áttekintő-értelmező írása lapszámunk Látószög rovatában a szerkesztőség felkérésére készült; a megfontolt szellemi előkészítést javasolja. Ezt segítenék a magunk részéről azzal, hogy felajánljuk a lap hasábjait szakmai párbeszédre, s igyekezzünk részt venni a szakmai és a tágabb közvélemény tájékoztatásában. Azt szeretnénk, ha a döntés folyamata a lehető legátfogóbb és legmélyebb szakmai építkezés része lenne.

Ennek jegyében közöljük az alábbiakban az MPT tavaszi konferenciájáról szóló, a minisztériumnak is megküldött, a Társaság honlapján olvasható beszámolóinak a szerkesztett változatát. (A szerk.)

Vitaindító előadást tartott Radó Péter (nemzetközi összehasonlításokat végzett), Vekerdy Tamás (az iskolai kezdőszakasz fontosságát hangsúlyozta), Nahalka István (a tantervek lehetséges és szükséges átalakításairól beszélt), Szenes György (a jelenlegi szakképzési rendszer kritikai elemzésére vállalkozott). A három tematikus szekciót Fábry Béla (Iskolaszervezet és a nevelés-oktatás), Szabó András (A szakképzés helyzete egy szerkezetátalakításban) és Kraiciné Szokoly Mária (A felnőttképzés törvényi és szerkezeti változásai) vezette.

A konferencia mintegy 150 résztvevője között voltak a szervező MPT vezetői kollégiumának és elnökségének tagjai, főhatóságok (EMMI, NGM) középvezetői, a Hálózat a Tanszabadságért, a Hívatlanul-csoport, az Agóra Oktatási Kerekasztal képviselői. Jöttek vendégek vidékről és a fővárosból, a civil szférából és a közne-

velést segítő nonprofit szervezetektől is. Tanár, tanító, a szakképzés és a felnőttképzés vezető szakemberei, felsőoktatási intézmények oktatói, óvodapedagógus, gyógypedagógus, mozgálpedagógus, művelődésszervező és kórházipedagógus vitatták meg az alapiskolázás kiterjesztésének kérdését. Több generáció képviseltette magát, köztük a 30 évvel ezelőtti nagy innovációs küzdelmek hősei, a Zsolnai József vezette ÉKP-programból, az Önfejlesztő Iskolák elnöke, az ÁMK-mozgalom szereplői, a komprehenzív „Iskolatársulás 12”

több aktivistája, jelentős – egyebek közt szakképzési – nemzetközi projektek egykori vezetői, résztvevői, többen, akik ’93-ban a VI., sokan, akik 2008-ban a VII. Nevelésügyi Kongresszuson vállaltak

aktív szerepet.

A résztvevők részletes, a felelős döntés-előkészítést segítő problématerképet rajzoltak föl a kilenc évfolyamos általános iskola kapcsán. A köznevelés összetett társadalmi alrendszer; számos, egymással szorosan összekapcsolódó terület összehangolt működése révén lehet csak eredményes. Ezek a rendszerelemek egymással kölcsönhatásban vannak. Bármely rendszerelem – így az iskolaszervezet – megváltoztatása szükség-szerűen érinti a rendszer többi elemét is.

Éppen ezért nagyon fontos, hogy a változtatásokat megfelelően előkészítsék. Az információhiány, a szükséges párbeszéd és a társadalmi, szakmai konszenzus hiánya, majd a gyors bevezetés és az abból fakadó kapkodás a még jól működő rendszereket is tönkretelheti. Indokolt az oktatásirányítás intézményesített kommunikációja a szakmai szervezetekkel, a nevelés-oktatás érintettjeivel és érdekelt feleivel. Szükséges az oktatásügyi kutatások gazdagítása, egyben a nevelési-oktatási gyakorlathoz való

a magyar gazdasági és társadalmi valóságot kell tekintetbe venni az új struktúra kialakításakor

közelítése, hatásvizsgálatok folytatása. Más országokból hatáselemzés nélkül átvett rendszerek helyett a magyar gazdasági és társadalmi valóságot kell tekintetbe venni az új struktúra kialakításakor. Ekkora horderejű oktatáspolitikai döntést rendszer szinten átgondolva,

konszenzussal lehet csak bevezetni „agyontraumatizált” társadalmunkban. Ad hoc döntések, ötletelések helyett világos szerkezeti elképzelések szükségesek. Fontos, hogy a „9 évfolyam” ne legyen hatalmi játszma tárgya, szabad szakmai egyeztetés döntsön. Az állami

figyelem, támogatás „inkubátora” elengedhetetlen egy nagy közoktatási változáshoz, de megannyi kockázata van az állam „túlvállalásának-túlterjeszkedésének” is.

Mivel a 9 évfolyamos alapiskola nem egyszerű addíció (egy évfolyam „betoldása” – az oktatási rendszer bármelyik fokán – az egész szerkezet átalakításának kérdéseit, lehetőségeit, problémáit veti fel), a „9 osztályos” fejlesztés koncepciójának előtérbe kerülése alkalmas arra, hogy az oktatási rendszer valamennyi elkerült, elfojtott problémájának újrvizsgálására is. A szerkezetváltással összefüggésben újradefiniálendő az óvodától a felnőttképzésig ívelő egységes rendszerben a köznevelés cél- és feladatrendszere. Így a tervezett intézkedéssel kapcsolatban a következők szükségesek:

1. Annak vizsgálata, alkalmas-e a rendelkezésre álló **infrastruktúra** (az iskolaépületek, az IKT-eszközök, tankönyvek és egyéb taneszközök) a tervezett intézkedés támogatására.

2. Tisztázandók a **fenntartás**, tulajdonlás kérdései: elkerülhetetlen a fenntartás–finanszírozás többszektorsága. Fejlesztendő a nevelési-oktatási intézménynek

és a helyi társadalom, a szülői közösségek formalizált együttműködése. Vizsgálandó a helyi nevelési rendszerek kialakításának lehetősége.

3. El kell gondolkozni azon, hogyan

lehet biztosítani a nevelő-oktató intézmény és a pedagógus szakmai **autonómiáját** az intézmények és a pedagógus munkája mérésének-értékelésének megtartása mellett.

4. Föl kell tárni, hogyan lehet megteremteni a személyi feltételeket a 9

évfolyamos alapiskolához: a tervezett intézkedés a **képzettségi** előírások átgondolását, a pedagógusképzés átalakítását, továbbképzések indítását teszi szükségessé.

5. Megvizsgálandó, hogyan segítené a 9 évfolyamos (komprehenzív) általános iskola az **esélyegyenlőség** növekedését, a szelekció csökkentését. Elemzendő a különböző társadalmi csoportok érdekérvényesítő hatása az iskolázásra.

6. Fontos végiggondolni, hogyan érintené az alapiskola egy évfolyammal való meghosszabbítása a tartalmi szabályozást: hogyan változna a **tanterv**, az elsajátítandó ismeretek és kompetenciák, a kimeneti követelmények? Indokolt a Nat felülvizsgálata, átgondolást igényel a műveltségi területek helyzete, akárcsak a tantárgytanóra-osztály hármas rendszer és a modern nevelés-oktatás összefüggései. Meg kell vizsgálni a „kompetencia programcsomagok” használatát, ezzel összefüggésben az alapkészségek (kulcskompetenciák) megerősítésének lehetőségét. Ezt össze kell vetni a személyiségközpontú, gyermekközpontú oktatás normáival. Átgondolandó a mai iskola és a mai gyermekek világának

diszharmoníája, a tanóra-rendszer, a nevelőmunka időbeli rendje, hatása a gyermek fejlődésére, az iskolai nevelés-oktatás ismeretközpontúsága, az indokolatlanul részletes tartalom- és folyamatszabályozás, különösen a követelmények és a gyakorlat ellentmondásai összefüggésében.

7. A bevezetendő évfolyam jó lehetőséget kínálna a rendszer átgondolása folytán a **párhuzamosságok** kiküszöbölésére, egyszerre mind a párhuzamos rendszerek együttes értelmezésére. Összehangoltabb működést hívhatna életre a gyermek- és ifjúságvédelem, ifjúságügy, szociális ellátás, közművelődés, média és az oktatás között. Fontos lenne a gyógypedagógia és a köznevelés összekapcsolása (a differenciált, integrált nevelés révén), a gyermek- és ifjúságvédelem intézményeinek és a köznevelés intézményeinek együttműködése, a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltatók szerepének átgondolása.

Felvetődik a köznevelés szereplői köre bővítésének szükségessége: a kultúra, a művelődés, a sport, a művészetek, a gyermek- és ifjúsági mozgalmak, az egészségnevelés intézményei, minden egyéb, a neveléssel összefüggésbe hozható intézmény munkájának integrált értelmezése. Jobban fel kell készülni a speciális nevelési helyzetek kezelésére (pl. kórház-pedagógia, SNI-s tanulók oktatási rendszerben történő nevelése, az oktatásukhoz szükséges feltételek, szakemberek biztosítása).

8. Indokolt az életút-támogató **pályorientáció** rendszerének kialakítása, a pályaválasztási döntés „kitolása” későbbi életkorra (ezáltal komprehenzív iskola létrehozása). Az életpályaeépítési kompetenciák elsajátításának biztosítása a Natban megfogalmazott követelmény minden tanuló számára, azonban e feladat végrehajtása a gyakorlatban rendszerint elmarad. A

9. és 10. osztályba tolt iskolaválasztás nem jelent pályorientációt, ennek nincs meg az intézményi és finanszírozási háttere. Az iskolában a tanulókat a munka változó világára kellene felkészíteni: ez, akárcsak a pályaeépítés, döntési sorozatok összessége, amely a köznevelésben az iskolaválasztással csak megkezdődik. Fontos lenne tudatosítani, hogy a pályaválasztási érettség kora a 16. életév. A pályaelfogadás és az életen át tartó tanulás képessége biztosíthatja a munkavállalók számára a munka világában való tartós jelenlétet.

9. Kiemelkedik az alapiskolázás belső problematikája mellett a középiskola speciális alrendszere, a **szakképzés** helyzete. Efelől tekintve támogatható a 9 évfolyamos alapképzés bevezetése (6+3), és az arra épülő szakképzés, ha ez tartalmi változást is jelent (Nat-adaptációt).

Jelenleg teljes információhiány van a szakmai érettségi követelményekről. Mi a kötelező emelt szintű szakmai érettségi tárgy, s milyen előnyt élvez ez a szakirányú továbbtanulásnál? Mi a szakmai gyakorlat szerepe? Szétválík-e a gimnáziumi érettségi és a szakközépiskolai (szakgimnáziumi) érettségi? Alapfeltétel az érettségi szakmai és jogi egységének megőrzése.

Feltétlenül szükséges a szakmai tanárképzés helyzetének elemzése, mely évek óta leszálló ágba van, sőt – vélhetően az irreális bemeneti követelmények miatt – lényegében megszűnt (jelképes létszámú maradt). Lehetséges-e pedagógiai végzettség nélkül tanítani szakmai elméletet és/vagy gyakorlatot? A nehézségeket fokozza, hogy tíz éven belül a szakoktatók döntő hányada nyugdíjba megy. Számba kell venni a szakképzés humán erőforrás-szükségletét. Elengedhetetlen a szakmai tanári életpályamodell kidolgozása.

Egyelőre hiányzik az érdekeltségi viszonyok összehangolása a diák, a szülő, a

cégek és az iskola között. Fontos az NGM szakképzés-fejlesztési koncepciójának megismerése, társadalmi vitája, egyebek között az előírt tananyagtartalomról, az időbeosztásról, a cégek személyi és tárgyi adottságairól, a cégek és a szakképző intézmények együttműködéséről, a duális képzés jelenéről és jövőjéről. Hiányoznak a duális képzés megerősítésének személyi és tárgyi feltételei. Cégek hiányában a kötelező iskolai megvalósítás nehézkes (humán erőforrás-hiány, munkaidő-szervezés problémái), illetve, ha mégis sikerül, már nem is beszélhetünk duális szakképzésről. Egy-egy ágazat specialitásait is figyelembe kell venni, nem lehet teljesen általános, minden szakmára érvényes szabályokat alkotni.

10. Az alapoktatás kiterjesztését – mint a tudástársadalom kialakításának eszközt – az **egész életen át tartó tanulás** horizontjáról kell vizsgálni (beleértve ebbe magát a szellemiséget, de a csatlakozó intézményrendszert is). Az iskolarendszer szerkezetének újragondolásakor fontos figyelembe venni, hogy a kötelező iskoláztatás időtartama, tartalmi és formai, minőségbiztosítási követelményei, valamint a tanulási kompetenciát és motivációt megalapozó feladatai alapjaiban meghatározzák a felnövekvő generációk egész életen át tartó tanulását, azaz a kötelező iskoláztatást követő formális, nem formális és informális tanulási utakon megvalósuló általános és szakképzés lehetőségeit. Ezért a kilenc osztályos kötelező iskoláztatás kapcsán fontos elemezni és prognosztizálni, hogy ennek esetleges bevezetése milyen hatással lesz a szélesen értelmezett felnőttkori tanulás világára. Újra kell tehát gondolni a kötelező iskoláztatáson túli képzési rendszerek törvényjogi hátterét, szervezeti kereteit, a tanítás-tanulás változó szervezeti kereteit és módszertani lehetőségeit.

A felnőttképzés hatékony működésének és fejlesztésének kulcskérdése a professzionális andragógiai szakember-ellátottság biztosítása is. A köznevelésre épülő felnőttképzés szervezeti cél- és feladatrendszere Magyarországon nem jelenik meg az élethosszig tartó tanulási stratégia szemléleti rendszerében. A széttöredezettséget mutatja a törvényi háttér szétagoltsága, az intézményrendszerek egymásra épülésének hiánya, az egyéni szakmai életutak esetlegessége, s a felnőtt lakosság többségénél a tudatos, tanulásra épülő tervezés hiánya. Mind az államnak, mind az egyének egységben kellene gondolkodni a köznevelés, szakképzés és felnőttképzés keretében megvalósuló, szakmai életutakat és az egyéni boldogulást biztosító formális, nem formális és informális tanulási lehetőségekről.

A köznevelés működési deficitjeiből adódó feladatokat (például a lemorzsolódókat) a felnőttképzés megőröklí. Ennek hazai rendszere bizonyos „kiemelt” társadalmi csoportokra fókuszál, erre irányulnak a felnőttképzés fő finanszírozási forrását jelentő EU-s pályázatok is. Széles társadalmi csoportok maradnak ki a támogatott felnőttképzés lehetőségeiből. A képzések magánfinanszírozásának aránya jelentéktelen az alacsony jövedelmek miatt, továbbá a kis és középvállalkozásoknak nincs képzésfinanszírozási kerete. A törvényi háttér változása miatt beszűkült a vállalkozói felnőttképzési piac. A napi gyakorlat azt mutatja, hogy az új törvényi háttér (az állami elosztás a szakképzésben) veszélyeztetheti az ILO egyezményekben is lefektetett iskolaválasztás és a szakmaválasztás szabadságát. A gyakorlati szakemberek szerint a szakképzés-felnőttképzés egyik legnagyobb problémája az irányítás-felügyelet kamarához történő csatolása, valamint az elhamarkodott döntéshozatal a törvénykezés és a megvalósítás szintjén.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az érettségien az osztály várakozáson alul szerepelt. Talán túl jól sikerültek az írásbelik, s a megnyugtatóan magas pontszámok nem készítették tanulásra a diákokat. Talán az érettségire készülés, a komoly tanulás kultúrája kopott meg. Talán az iskolai tudás becsülete csökkent. Talán az érettségi vizsga szimbolikus értéke módosult. Talán a tanár-diák szövetség lazult meg. Talán az adott osztály közösségének a belső programja volt a hibás. Talán a diákok fejében formálódó jövőkép nem volt eléggé ösztönző. Tény, hogy mindössze két kitűnő érettségi született. A dadogós fiúé és a vak lányé. Nekik magukat kellett legyőzniük, vagyis a lehető legmagasabbra tették a mércét. Négy éven át. Pontosabban tizenkét éven át, így hát az érettségien is.

(Aztán jött a másik osztály, másik világ, más értelmezések, más tanulságok.)

Különös valami volt a *Folyóiratok, magazinok éjszakája* az idei *Múzeumok éjszakája* gazdag programválasztékán belül. Az Iparművészeti Múzeum több termében magyar folyóiratok asztalai sorakoztak, nem tudom az adatokat, talán száznál is több. Szakfolyóiratok, irodalmi, művészeti, kulturális lapok sokasága. (Koren Zsolt, a múzeum munkatársa szervezte meg ezt a nagy seregszemlét.) Lapunk is jelen volt OFI-s laptársaival, az *Educatio*val, a *Könyv és Neveléssel* és az *Új Közneveléssel* együtt.

A hangulat kicsit olyan volt, mint egy igazi vásárban, sok százan megfordultak a szellemi piacon. Érdeemes volt, hiszen a lapok többsége csak a friss számért kért pénzt, vagy olykor még azért sem. Lehetett tehát kosárra való olvasnivalóval hazatérni. Ismerkedni, beszélgetni, találkozni. Sőt, a folyóiratok bemutatkozására is lehetőség

nyílt, minden lap kapott negyedórát-félórát, igényei szerint. Négy helyszínen folyamatosan és párhuzamosan zajlottak a szerkesztőségek jelenetei. Többnyire beszélgetések, de volt kis koncerttől karate-bemutatóig sokféle változat. (Mi szerkesztőtársunk, Veszprémi Attila filmje segítségével próbáltunk – lapunk szövegmozaikjai és egy iskolafilm sajátos képsorai összeillesztésével – egy cseppnyi számvetést készíteni az elmúlt pedagógiai negyedszázadról. A tudás kissé keserű gyümölcsét megtűzdelve a remény, az értelmezés apró kis szögeivel.)

Nagyon tetszett, hogy mindenfélét voltunk, elkényeztetett vagy éppen éhkoppon tartott lapok, személyesek és közösségiek, vállalkozások és intézmények termékei, egymással párbeszédet nem folytatók, határon túliak is, felvidékiek, délvidékiek, erdélyiek. De fájlaltam, hogy amilyen sokan voltunk, legalább ugyanolyan sokan hiányoztak. Kozma Tamás jegyezte meg, én aztán meghökkenstem, nekem mennyire nem tűnt fel, hogy vidéki lapjaink hiányoztak. Mintha összebeszéltek volna.

Ennek a nagy bemutatkozásnak különös ízt adott, hogy a 2000 szerkesztői, Szilágyi Ákos és Margócsy István a folyóirat-kultúra alkonyáról beszélgettek a pódiumon, illetve onnan lejöve, közelebb húzódva azon kevesekhez, akik hallgatták őket. Mert minél elragadóbb volt a folyóirat-utca pezsgése, annál fájdalmasabb a bemutatkozások iránti csekély érdeklődés, vagyis hogy itt egy nagy lehetőség a nagy beszélgetésekre maradt kihasználatlanul, mintha igazán senki nem vette volna komolyan magát, annyira biztosan nem, hogy figyelt volna a többiekre. S a kedves látogatók is csak nézelődtek és nem érdeklődtek,

pedig míg ma már a főzés is attrakció, a szellemi konyhák, műhelyek, úgy látszik, már nem azok. Persze az is lehet, hogy a nagy beszélgetések kora lejárt. (Igaz, ilyenkor mindig újra indul az időszámítás.) Nem tudom, most hol tartunk éppen. Mindenesre az olvasáskultúrának vége, mondják Szilágyiék, egy másik, ismeretlen világ küszöbén vagyunk, a „magaskultúra” törvénytábláinak sincs tisztelete, a negyedszázaddal ezelőtti nagy szabadsághaj is

inkább légszomjba fordult, a példányszámok az egykoriaknak csak töredékei. (A miénk is.) A kétszáz éves magyar folyóirat-kultúra alkonyi időket él. Így lehet, de hát mit mondhat egy szerkesztő, akinek ez a pillanat adatott. (Alakítsa, formálja, színezzé felejthetetlenné.)

2015. június 23.

Takács Géza

*Fráter György Általános
Iskola, Gyergyóremete
Tantestületi kirándulás*



*Népviseletbe öltözött diákok
egy hagyományőrző rendezvényen*

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

[Az alábbi jelenet regénybeli elbeszélője egy erdélyi magyar nő, aki a harmincas évek végén egy konstancai középiskola diákja volt.]

„Egyik vasárnap úgy éreztem, hogy magamban a katolikus templomba kell mennem. Tömve volt a templom. A pap románul prédikált, de talán egyetlen román ember sem volt a misén, az imádkozók nagy része örmény s egyéb katolikus. A szent énekek is románul zengtek. Mindenki énekelt, hangosan, szívből. Én dermedten álltam, és nem tudtam bekapcsolódni a szárnyaló éneklő imába. A dallamot ismertem ugyan, magyarul kívül még latinul is a legtöbbször, sőt németül is, de románul egyiket sem. Elképedve néztem a mellettem álló fiatalemberre, akinek hatalmasan, egyedül szállóan dörgött a hangja, mert ő nem románul énekelt, hanem – hamarosan megértettem – örményül. Visszanézett némaságomra, bátorított tekintetével, s valósággal parancsolt. És én elkezdtem magyarul énekelni, egyre hangosabban én is. Ő nekem énekelt örményül, én őneki magyarul. A lelkemben valóságos katarzist éreztem.”

(Részlet Cseres Tibor: *Őseink földje, Erdély* című regényéből)

