

**UP
SZ**

UJ
Pedagógiai
Szemle

2017 / 9–10.

**A MAGYAR ÖKOISKOLAI HÁLÓZAT
MONITORING MEGKÖZELÍTÉSBN
AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATRÓL
DIÁKVÉLEMÉNYEK ELEMZÉSE ALAPJÁN**

Megyei Képzőművészeti Vetélkedők egy szolnoki iskolában

Az iskola és a politika – 2017

Színjátzó diákok Dániában

Hagyományörző fiatal roma zenészek biciklivel a Balaton körül

Szemle, Napló

**Dr. GYARMATHY ÉVA: NEUROLÓGIAI HARMÓNIA
ÉS DIVERZITÁS A DIGITÁLIS KORSZAKBAN
KELEMEN ELEMÉR: A MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG ÚJJÁALKULÁSA ÉS TEVÉKENY-
SÉGÉNEK ELSŐ ÉVTIZEDE (1967–1976)**



A képekről

Az alábbiakat olvastuk év elején egy levelezőlistán Lukács Noémi biológustól, a Szirák Polgárosodásáért Alapítvány kuratóriumának elnökétől, a sziráki képviselőtestület tagjától:

„Szirák Község Önkormányzata egy elég súlyos probléma előtt áll. A község által működtetett óvodába 50 gyermek jár, fele helybeli szülők gyermeke, másik fele nevelőszülőkhöz kihelyezett gyermek. Az óvoda 100%-ban szegregált, sőt, a roma családok közül a 'jobbak' szintén a környező települések falvaiba hordják át a gyerekeket. Az óvónők helyzete már mindezek miatt eleve nehéz, ezt a szülők időről időre sikeresen súlyosbítják. Részben az óvónőhiány, részben az elmondottak miatt hiába hirdetjük folyamatosan az állásokat, nem kapunk óvónőt, akit kapunk, hamar elmegy. Álláshely, lakás van.

Jelenleg két óvónőnk hiányzik. Az egyik szülő ezért a kormányhivatalnál feljelentette az óvodát, hogy törvénytelenül működik. A kormányhivatal, véleményem szerint kevésbé építő módon, törvényességi felülvizsgálatot rendelt el, és a működést az előírt személyi feltételek biztosítása esetén, vagy akkor tartja lehetségesnek, ha az önkormányzat vállalja a felelősséget a törvénytelen működésért. A szülők természetesen ragaszkodnak a működtetéshez és a két óvodai csoport fenntartásához. A gyerekek máshol történő elhelyezése, a környező falvakban való szétosztása a nevelési év folyamán, és egyébként is, se nem kívánatos, se nem megoldható.

Minden megoldási javaslatnak, profi tanácsnak örülünk. Leginkább pedig óvónőknek örülnénk, akár átmeneti időre, akár heti 1-2 napra is.”

Voltak azóta próbálkozások. De a helyzet lényegében nem változott. (A folyamatosan meghirdetett két óvónői helyre nem érkezik pályázat, bár volna szolgálati lakás is, s nyugdíjas pedagógusok pótolják ideiglenesen a hiányzó óvopedagógusokat.)

A sziráki óvoda gondja tehát azóta is megoldatlan. (Ahogyan más, hasonló helyzetű óvodáké is.)

A lapszám képeit (ezek a B2, 20., 40., 94., 122., 126. és 143. oldalakon találhatóak), beleértve a címlapon látható képet is, a sziráki óvodában készítette Veszprémi Attila, egy óvodai foglalkozás közben. (A Szerk.)



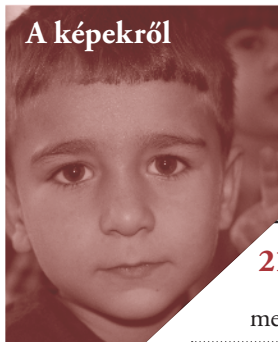
Aprófalva Óvoda, Szirák



67. évfolyam
2017 / **9–10.**

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

5 GYARMATHY ÉVA: Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban

TANULMÁNYOK

21 VARGA ATTILA – KÖNCZEY RÉKA – SÁLY ERIKA:
Értékelés a magyar Ökoiskola-hálózat működéséről, monitoring megközelítésben

41 BODÓ MÁRTON – MARKOS VALÉRIA – MÉZES JÓZSEF – SÁROSI TÜNDE – SZALÓKI MIHÁLY: Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében

MŰHELY

72 KELEMEN ELEMÉR: A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és tevékenységének első évtizede (1967–1976)

88 RAB BEATRIX: Megyei Képzőművészeti Vetélkedők egy szolnoki iskolában 2007–2016

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

95 FENYŐ D. GYÖRGY: Homo politicus – homo pedagogicus – Az iskola és a politika – 2017

PEDAGÓGIAI JELENETEK

110 FEKETE ANIKÓ: Dániában jártak a magyar színjátszó fiatalok

115 KAZARECZKI ÁKOS: Gandhisok a Gandhiért – kerékpáros koncertkörtűt a Balaton körül

SZEMLE

- 120** Janusz Korczak: Gettónapló (Büki Péter)
- 123** Trencsényi László (szerk.): A Magyar Pedagógiai Társaság 50 éve (Földes Petra)

ABSTRACTS

127

NAPLÓ

- 129** FÁBRY BÉLA: Esély – egyenlőség, különbség – kezelés
- 133** VESZPRÉMI ATTILA: Középiskolás diákok politikai szocializációja – konferenciabeszámoló

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a belső oldalakon Veszprémi Attila felvételei láthatók

-
- B4** Részletek Szabó Magda: *Abigél* című regényéből

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
HORVÁTH ZSUZSANNA | **KAPOSI JÓZSEF** |
KÁLLAI MÁRIA | **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** |
MÁTRAI ZSUZSA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | **SIMON MÁRIA** |
VESZPRÉMI ATTILA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Tartalomfejlesztési és Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványszerkesztő Központ

Felelős igazgató: Kamp Alfréd

1074 Budapest, Rákóczi út 70. III. em. 100/A

Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu

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

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:

Dr. Liptai Kálmán

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.

Terjedelem: 9 ív • Készült: 500 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott) • ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BODÓ MÁRTON PHD.

kutató (szociális készségek fejlesztése,
állampolgárságra nevelés, közösségi szolgálat) |
tudományos munkatárs | EKE OFI

BÜKI PÉTER

gyógypedagógus | szociálpolitikus

FÁBRY BÉLA

ny. történelem-pedagógia szakos tanár | az MPT
vezető munkatársa

FEKETE ANIKÓ

ének-zene-andragógus tanár |
színháztudomány szakos bölcsész |
doktorandusz | ELTE PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola | kreatívzene-tanár, drámapedagógus |
Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium |
Budapest

FENYŐ D. GYÖRGY

magyar szakos tanár | ELTE Radnóti Miklós Gyakorló
Gimnázium | Budapest

FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle

DR. GYARMATHY ÉVA

klinikai és neveléslelektani szakpszichológus |
tudományos főmunkatárs | MTA
Természettudományi Központ Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

KAZARECZKI ÁKOS

magyar nyelv és irodalom – biológia szakos
középiskolai tanár | Gandhi Gimnázium, Kollégium és
AMI | Pécs

KELEMEN ELEMÉR

az ELTE-TÓK ny. főigazgatója | Budapest

KÖNCZEY RÉKA

biológus | PhD.-hallgató | Eszterházy Károly Egyetem
NTDI | kutató-elemző | EKE OFI | oktató | NKE

MARKOS VALÉRIA

doktorandusz | Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Iskola

MÉZES JÓZSEF

köznevelési szakértő | szaktanácsadó | matematika-
kémia szakos középiskolai tanár | Balatonfűzfő

RAB BEATRIX

mentorpedagógus | tanító | rajztanár | vizuális- és
környezetkultúra-tanár (MA) | Szolnoki Fiumei Úti
Általános Iskola

SALY ERIKA

pedagógus | környezeti nevelő | pedagógiai fejlesztő |
EKE OFI

SÁROSI TÜNDE

doktorandusz | Eszterházy Károly
Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

SZALÓKI MIHÁLY

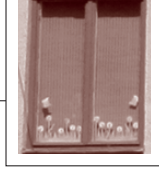
szociológus | pedagógus | vezetőképzési szakértő |
Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

VARGA ATTILA

pszichológus | pszichológia szakos középiskolai tanár |
a neveléstudományok doktora | tudományos
főmunkatárs | EKE OFI

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle



A tanulási zavarok iskolai kérdései¹

GYARMATHY ÉVA

Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban

LÁTÓSZÓG

BEVEZETÉS

Vida Gergő írásához csatlakozva fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy a diagnosztika fő célja a „kliensek” ellátásának megalapozása; a diagnózisnak a fejlesztő/terápiás terv kidolgozásához szükséges információként van értelme. Az ellátásnak a gyógypedagógiai/pedagógia/pszichológiai mellett törvényi aspektusai is vannak. Ezért a különböző szakmai/törvényi szempontok szerinti diagnosztikai kategóriáknak legalább közönfolyó viszonyban kellene lenniük egymással, ami jelenleg nincs így.

Mostanra sikerült teljesen kaotikussá tenni a szokásostól eltérő fejlődésű gyerekek ellátásának rendszerét. A szakmai/

törvényi kategóriák össze-vissza keverése miatt a szakemberek többsége nem tudja biztosan, hogy egy adott kategóriába ki tartozik. Felemás kritériumok szerint sorolják be a az egyes kategóriákba a gyerekeket, tanulókat. Például az SNI besorolásnak az egyik kiemelt, a BTMN

kategóriától megkülönböztető kritériuma, hogy a besorolás alapját jelentő zavar az egész életre kiható legyen. Számos BTMN kategóriába sorolt esetben látjuk azonban, hogy a gyermeknél egész életre kiható zavar van jelen. A

mostanra sikerült teljesen kaotikussá tenni a szokásostól eltérő fejlődésű gyerekek ellátásának rendszerét

BTMN besorolás egy teljesen elhibázott megközelítés eredménye, csupán az SNI kategória megcsonkításához kapcsolódó látszatmegoldás. Nem véletlen, hogy más országokban nem is létezik.

¹ Lapunk tavaszi lapszámában megjelent Vida Gergő tanulmánya: Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 3–4. sz., 16–33. A szerkesztőség azt gondolta – a tanulmány kritikus felvetéseit vitaindítónak tekintve –, hogy a szerző által megfogalmazott kérdésekkel további szakmabeliekhez fordul, véleményüket kérdezve. A 7–8. lapszámában jelent meg első reflexióként Erdész Ferenc írása, A gyógypedagógiai ellátás alapkérdései címmel, valamint 5–6. számunkban is olvasható három szöveg, melyek szorosan kapcsolódnak a témához: Kerényi Mari: *A negyedik gyermekünk – Szülői elbeszélés* (93–101.), Földes Petra recenzioja Kerényi Kata *Nem tudom, hogyan kell másnak lenni* című kötetéről (123–126.), Földes Petra: *Atipikus tehetségek – műhelykonferencia a Zöld Kakas Líceum szervezésében* (132–136). A beérkezett írásokat folyamatosan közöljük. (S várjuk olvasóink hozzászólásait is.)

Az olvasás, írás és számolás elsajátításának zavara például lehet olyan eltérés vagy sérülés következménye, amely az egész életen át megakadályozza ezeknek a készségeknek a kialakítását, és csak speciális terápiákkal érhető el, hogy képességeket sikerüljön kialakítani ezeken a területeken. Ez a súlyos formája a tanulási zavaroknak, amely a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia elnevezést kapja, és SNI kategóriába kerül. A mi BTMN kategóriánkba a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia olyan formái tartoznak, amelyek megfelelő fejlesztési és tanítási módszerekkel nem kellene, hogy zavarrá alakuljanak.² Az iskolai készségek elsajátítási zavarainak ezek a formái – a neurológiai eltérés mellett – a nem megfelelő tanítási módszerek hatására válnak súlyosabb, és így akár az egyén egész életére kiható zavarokká.

A három vagy négy betűvel jelölt gyerekek, tanulók azok, akik megkapták a besorolást, azonban legalább kétszer ennyi az írás, olvasás, számolás terén zavarokkal küzdő tanuló. A hiperaktivitás/figyelemzavar esetében pedig nagyjából az esetek 10%-a kerül szakemberhez, a többiekkel ellátás és támogatás nélkül küzd a család és az iskola.

Közben a szakértők is szenvednek a tisztázatlanság miatt. Különösen visszás helyzet, hogy nem egységesek a döntések, szakértői bizottságonként is jelentősen különböző lehet a diagnózis.

Ahogy az elnevezés is jelzi, ezek a zavarok elsősorban az iskola és a tanulók össze nem illése miatt alakulnak ki. Megszaporodásuk oka, hogy a megváltozott technikai-kulturális környezetben a gyerekek fejlődése is a korábbiaktól eltérővé vált, az iskolai tanítás azonban nem követte ezt a változást. Ez vezet a rendszerszintű zavarokhoz, és a diagnosztika jelenleg nem a megoldást támogatja, hanem a saját káoszával tovább bonyolítja a helyzetet.

Ha pedig lehet még növelni a bajt, akkor ott van a friss törvény,³ amely a BTMN-nel címkézett tanulóktól elveszi a felmentéseket. A helyzet ezzel persze nem oldódik meg, csak a zavar lesz nagyobb. Az atipikus fejlődésű gyerekek nem fognak meg-

a környezeti hatások megváltozása a gyerekek idegrendszeri fejlődését is megváltoztatta

tanulni írni, olvasni vagy számolni attól, hogy megbuknak vagy gyenge osztályzatokat kapnak, ha továbbra sem hatékony módszereket alkalmazó oktatásban részesülnek. Jó eséllyel sokan sajátos nevelési igényűvé válnak, és ezzel tovább terhelik az amúgy is túlterhelt ellátórendszert.

A gyerekek, adottságaiktól függően különbözően, de mind érintettek az idegrendszer érését befolyásoló környezeti hatások okozta változások által. Az idegrendszer érettsége, a neurológiai harmónia az intelligenciától független, viszont nagy jelentősége van az iskolai készségek fejlődésében. A környezeti hatások megváltozása a gyerekek idegrendszeri fejlődését is megváltoztatta, és az érés sok kisgyerek

² A hazai szakma egy része nem is fogadja el a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia kifejezést a BTMN szintűnek, vagyis „nehézségnek” titulált eltérések esetén. Ezzel szemben az Európai Diszlexia Társaság az olvasás elsajátításának specifikus zavarait diszlexiának tekinti (<http://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe>).

³ A Köznevelési törvény 56. § (1) szerint a tanuló, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő; a módosítás értelmében 2018. szeptember 1-től hatályos szöveg szerint ez a lehetőség csak a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozik. (a Szerk.)

esetében megkérik. Számukra az iskolai készségek tanulása szinte egyenes út a tanulási zavarokhoz.

A technika – különösen az ember társas-szellemi működése szempontjából meghatározó infokommunikációs technika – fejlődése gyorsul. A társadalomtudományok, a pszichológia és a pedagógia is lemaradásba került. Jelenleg még az események követése sem sikeres, pedig a felnövekvő generációk ellátásában már a megváltozott környezetnek megfelelő módszerekre és szabályozásra lenne szükség.

A társadalom ma még magára hagyja a gyerekeket a rendkívül gazdaggá vált infokommunikációs közegben. A hivatalos intézmények a legjobb esetben is gyanakodva, de inkább elutasítással vagy régi reflexekkel reagálnak az infokommunikációs-digitális kultúrára és a gyerekekre, akiknek a fejlődését nagyon erősen befolyásolja a környezeti változás.

Az atipikus fejlődés egyre gyakoribb lesz. A tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavarok kialakulásának közös idegrendszeri gyökerei vannak, de ugyanezek a különlegességek a tehetség fejlődésében is szerepet játszanak. Elsősorban az idegrendszer érettségének megfelelő tanítási gyakorlat segíthet, hogy az atipikus fejlődésből ne zavarok, hanem kiemelkedő teljesítmények legyenek. Ehhez pedig az eltérések megismerése mellett szükséges, hogy a diagnosztikát és a törvényi szabályozást a fejlesztés szolgálatába állítsuk. Az alábbi szakmai elemzéssel ehhez szeretnék hozzájárulni.

ATIPIKUS FEJLŐDÉS

A diszlexia, diszgráfia, diszpraxia, diszkalkulia, illetve a figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavarokról tudjuk, hogy nem teljesen különálló eltérések, hanem jól bizonyított módon közös idegrendszeri sajátosságokon alapulnak. Nagyon gyakori – különböző kombinációjú – együttes előfordulásuk is jelzi neurológiai rokonságukat.

Richardson és Ross (2000) vizsgálatai

szerint a gyakori együtt járás okai az agyi idegi átvitelben fontos szerepet játszó zsírsavak termelődése terén mutatkozó abnormalitások.

Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a mozgástervezés és -ko-

ordináció, a szekvencialitás,⁴ a ritmus- és időtartás problémái egyaránt jelen vannak a diszlexia, figyelemzavar és hiperaktivitás zavar esetén, ugyanúgy, ahogyan a gátlási és végrehajtó funkciók deficitje is, mely funkciók a viselkedés szabályozásában kapnak nagy szerepet (*Denckla és mtsai, 1985; Schonfeld és mtsai, 1989; Barkley és mtsai, 1997; Greenspan és Wieder, 1999; Piek és mtsai, 1999*).

Pauc (2005) szerint az együtt járás olyan gyakori, hogy a tünetcsoportot közösen, *megkésett fejlődés szindrómaként* lehet azonosítani. *Robert Melillo (2009)* a „Disconnected Kids” elnevezéssel élt. Elmélete szerint a két agyfélteke közötti csökkent idegi szinkronizációs aktivitásban jelenik meg a zavar.

gyanakodva, de inkább elutasítással vagy régi reflexekkel reagálnak az infokommunikációs-digitális kultúrára

⁴ Szekvencialitás: sorrendképzés, a dolgok megfelelő sorrendben való felfogása.

Mindezek a zavarokként azonosított sajátosságok azonban nagyon sok tekintetben az erőteljes tehetségfejlődésnek is alapját képezhetik, tehát az atipikus fejlődés körébe tartozik a tehetségfejlődés is (Gyarmathy, 2009), amely szintén gyakoribbá vált az utóbbi évtizedekben.

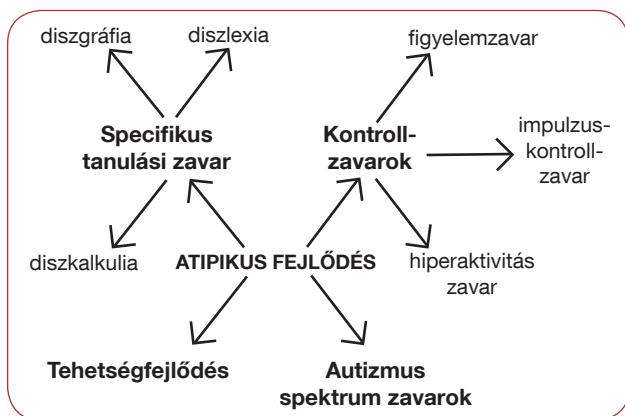
A zavarokként diagnosztizált különlegességeknek egymással és a tehetségfejlődéssel is összefüggésbe hozható megjelenése és a közös idegrendszeri háttér folyamatok egymást átfedő fejlődési sajátosságokat jeleznek.

AZ ATIPIKUS FEJLŐDÉS FORMÁI

Az atipikus fejlődés eltérő formáinak hátterében közös idegrendszeri sajátosságokat találhatunk; ezek határozzák meg a szindróma alapjait. Ugyanakkor az egyéb belső és külső tényezők hatására különböző hangsúllyal és kombinációban jelenhetnek meg a kognitív eltérések az olvasásban, számolásban és írásban, illetve a figyelem és a viselkedés tartásában, az észlelésben és az információfeldolgozás konkrét folyamataiban vagy éppen a kiemelkedő kognitív fejlődésben (1. ábra).

1. ÁBRA

Az atipikus fejlődés megjelenési formái



FORRÁS: saját szerkesztés

Az atipikus fejlődés mindegyik formájára igaz, hogy

- a szokásostól eltérő idegrendszeri működésen alapul,
- az egész életre kiterjedően előnyei és hátrányai vannak,
- az intelligenciától csak részben függ,
- erőteljesen függ a környezettől.

Ez utóbbi kitétel miatt érthető, hogy a 21. század jelentősen hatott az atipikus fej-

lődés megjelenésére. A környezeti hatások következtében gyakoribb megjelenése miatt előtérbe került mindegyik különlegesség, és így a vizsgálatuk is. Egyértelművé vált a rokonságuk, és az is, hogy *a neurológiai harmónia központi szerepet játszik abban, hogy az atipikus működéseknek az előnyei és ne a hátrányai kerüljenek előtérbe.*

Ezért rendkívül fontos megismerni az idegrendszer fejlődését befolyásoló és az utóbbi évtizedekben nagy mértékben és

sokrétűen megváltozott környezeti hatásokat, valamint idegrendszeri működéseket és fejlődési folyamatokat.

FIZIKAI ÉS BIOLÓGIAI KÖRNYEZETI HATÁSOK

Ha nem is tudjuk pontosan a vegyszerekről, gyógyszerekről, tisztítószerokről, adalékokról vagy a benzingőzről, az ólomról stb., hogy milyen hatással vannak a fejlődő idegrendszerre, azt tudjuk, hogy hatással vannak rá. Sokféle toxikus anyaggal kerül kapcsolatba az ember, amelyeket szervezetének védelmi rendszere többé-kevésbé hatástalanítani tud. A megnövekedett és természetellenes terhelésekkel szemben azonban már olykor védtelen. Számos szakember hívta már fel erre a veszélyre a figyelmet.

A szintetikus anyagokat tartalmazó élelmiszerek és a fejlődési zavarok kapcsolatának hosszú kutatási története van már (például *Feingold*, 1974; *Rowe*, 1988).

Healy (1990) *Endangered Minds* című könyvében a modern civilizáció mérgeit mutatja be. Az egyik ilyen mindennapi mérgünk, az Aspartam nevű édesítőszer fenil-alanint tartalmaz, ami átjut a vér-agy gáton,⁵ és nagy mennyiségben felhalmozódva fenilketonuriát⁶ okoz. Az újszülötteknél szűrrik, hogy a fenil-alanin lebontására alkalmas enzim termelődésének genetikai okokból nincs-e akadálya, mert a fejlődő idegrendszert károsítja a fenil-alanin, és értelmi fogyatékosság alakulhat ki. Ezért, ha a lebontás nem biztosított, szigorú diétával védik meg az agyat. Ugyanakkor a fenil-alanin a pezsgőtabletták és

más termékek édesítéséhez nyaklóló nélkül használt vegyi anyag.

Az élő szervezet működését befolyásoló anyagok közvetve is hatással lehetnek az agy fejlődésére. Például az antibiotikumok használatával megszorodnak a bélműködési zavarok miatt kialakuló neurobiológiai eltérések. A (gyakran vegyi anyagok okozta) emésztési zavarok felelősek lehetnek mentális zavarokért, ezt a kapcsolatot a „Gut and Psychology Syndrome” szakki-fejezés írja le (*Campbell-McBride*, 2005, 2010).

Az antibiotikumok tönkreteszik a bélflórát, így a bélrendszer mérgező anyagokat termel és juttat az agyba. Megszületéskor a gyerek az anya abnormális bélbaktériumait kaphatja meg, és ez újszülött kortól kezdve ártalmas bélflóra fejlődéséhez, és az agy korai toxikációjához vezethet. Az erre hajlamos gyerekeknel ez megnövelte a fejlődési zavarok kialakulásának veszélyét (*Wender és Kalm*, 1983; *Ward*, 2001; *Campbell-McBride*, 2005, 2010).

A mobiltelefonok és egyéb mesterséges sugárzások, az egyre növekvő számú elektromos eszközök, amelyek mágneses és elektromos teret gerjesztenek, fiziológiai hatással vannak az agy fejlődésére (lásd például *Cotgreave*, 2005; *Ferreri és mtsai*, 2006). Emellett az infokommunikációs eszközök megváltoztatták a szellemi környezetet, a kultúrát is, ami meghatározó a gyerekek fejlődésében.

A sok és gyorsan elérhető információ, a gazdag kommunikációs tér átalakította a mindennapokat. Kivéve az iskolai tanításban/tanulásban töltött időt, ami megmaradt a 14. századi kolostorokban elindult módszereknél.

⁵ Vér-agy gát: Egy szorosán összekapcsolódó sejtekből álló hálózat, ami arra szolgál, hogy megakadályozza a káros anyagok központi idegrendszerbe való bejutását, miközben más, fontos anyagokat átenged.

⁶ Fenilketonuria: anyagcserezavar.

MOZGÁS ÉS ÉSZLELÉS

A könnyen elérhető információ és tudás azt a látszatot kelti, hogy szükségtelenek a valódi tapasztalatok, pedig az emberi idegrendszer számára meghatározó a környezettel való közvetlen, aktív kapcsolat.

Az észlelésünk alapjait a mozdulatok képezik. A mozgásszerveződés sikeressége kihat a gondolkodás szerveződésének hatékonyságára. Az

intermodális kalibráció, az észleletek és a mozgás összerendezése sok tekintetben nemcsak a kognitív funkciókat alapozza meg a testséma és a világ precíziós észlelésén keresztül, hanem

az én észlelését is (*Morgan és Rochat, 1997; Murata és Ishida, 2007*).

A test és a testrészek helyzetének változásával változó vizuális kép jut az agyba a tárgyakról. Az alak- és formaállandóság az ujjak mozgása és a vizuális leképezés mellé a testhelyzet, a fej és lényegében az egész poszturális (tartási) és proprioceptív (testérzékelő) rendszer együttműködése kell. Az egyensúlyt is megalapozó vesztibuláris rendszer a mozdulatok és az észlelés összehangolásában alapvető (*O'Regan és Noë, 2001; Phillips-Silver és Trainor, 2005*).

A szenzomotoros szinkronizálás, a neurális adaptáció és az automatikus feldolgozás a ritmustartás felépülésén keresztül fejlődnek (*Repp, 2005*). A ringatás és a ritmusos tevékenységek a hatékony idegrendszeri információfeldolgozás kialakulásában és fenntartásában meghatározóak.

A mozgásélmények korlátozottsága a kisgyerekeknek különösen nagy károkat okoz, mert a szenzomotoros integráció,

amelyet az egyensúlyrendszer működése erősíthet, nem alapul elégséges tapasztalatra; az inaktivitás miatt számos fejlesztő tevékenység hiányzik a kisgyerekek életéből.

IRÁNYÍTÓ FUNKCIÓK

A tevékenységek során tapasztalja meg a kisgyerek a saját határait, lehetőségeit – ez

az önirányításának, a férendszerének és általában a végrehajtó funkcióinak fejlődését segíti elő. A folyamatba bekerülő akadályok és hiányok az erre hajlamos személyeknél már az egész életre kiható

zavarokat okozhatnak.

A vizsgálati eredmények jelzik, hogy a környezeti ingerekkel interakcióban ható gének felelősek a kontrollfunkciókban mutatkozó eltérésekért is (*Wallis, Russel és Muenke, 2008*).

A megváltozott környezeti hatások és a virtuális világ mind több tevékenységre való kiterjedése egyre többek

számára a szükséges aktív tapasztalatokban való hiányhoz vezet, így kialakul a kontrollfunkciók zavara, amit a neurológiai alapú teljesítményzavarok egyik fő okaként tartunk számon.

a mozgásélmények korlátozottsága a kisgyerekeknek különösen nagy károkat okoz

aktív tapasztalatokban való hiány

INGERGAZDAGSÁG

A környezet ingergazdagsága korrelál a képességfejlődéssel. Minél ingergazdagabb a környezet, annál erősebb fejlődés jön létre. Emiatt azok a gyerekek, akik hozzájutnak az infokommunikációs korszak vívmányai-

hoz, korábban elképzelhetetlen tudásokat szereznek már kisgyermek korukban. Nyilvánvaló, hogy azok az agyak, amelyek az ingerekre bármilyen okból fogékonyabbak, most különösen lubickolhatnak az ingergazdagságban, és fejlődésük másokhoz képest is jelentősen gyorsabb, sőt átütő lehet (Gyarmathy, 2014).

Sokak számára azonban nem elérhetőek az infokommunikációs eszközök, így a korábbinál nagyobb lemaradásba kerülhetnek széles rétegek, miközben a megváltozott környezet rájuk is hat. A többi fiatalhoz hasonlóan, de jelentősen kevesebb tudással, az idegrendszeri zavarok náluk is kialakulhatnak.

A gyorsan változó információk feldolgozására szocializálódó fiatalok idegrendszere nehezen viseli a statikus, ingerekben szegényebb helyzeteket. A megszokott, vagyis normális az lett, ha egyszerre több feladatot végeznek és változó helyzeteket kell kezelniük.

FIGYELEM ÉS FÓKUSZ

A nagyon sok inger feldolgozása a rövid távú memória működéséhez kapcsolódik az agyban. A jelen digitális infokommunikációs környezet ennek kedvez, míg a fókuszált, kevés ingert feldolgozó működés a hosszú távú megjegyzést erősíti.

Minél gazdagabb az információ, annál kevesebb az egységnyi tartalomra jutó figyelem. Vagyis sok inger esetén a felületes információfeldolgozás lesz a jellemző. Ráadásul eltérő idegrendszeri működések felelnek a több és a kevesebb inger feldolgozásáért.

A striatum⁷ a nagymennyiségű inger feldolgozásáért és a rövidtávú memóriáért felelős, és elsősorban az elmélyült gondolkodást nem igénylő, mechanikus feladatokat irányítja. A hippocampus⁸ döntő szerepet játszik a hosszú távú emlékezeti folyamatokban, és ez a rendszer akkor

működik, amikor kevés ingert kell kezelni.

Sok inger esetén és több feladat végzésére váltva, az agyi tevékenység súlypontja áttevéődik a hippocampusról a

striatumra, ennek minden következményével együtt (Simon, 1971).

A sok és változó inger világában a striatum van edzésben, és így nem az elmélyült figyelemre, hanem a multitaskingra, vagyis az egyik feladatról a másikra váltásra áll rá az idegrendszerünk. A kisgyerekek fejlődő neurológiai működései esetében mindennek sokkal mélyebb nyomai és következményei vannak.

AZ IDEGRENDSZER ÉRETTSÉGE

A fentiek gyors és közel sem teljes betekintést nyújtanak a digitális korszakban felnövekvő gyerekek fejlődési sajátosságaiba. Ennyiből is kiderül azonban, hogy a napjainkra jellemző, és messze nem a korábbi évszázadokban megszokott – az idegrendszeri folyamatokat a módszeres információfeldolgozásra felkészítő – ingerkörnyezetben az idegrendszer érése megkéshet, sőt egész életen át tartó hiányok és eltérések alakulhatnak ki.

A zavar első jelei akkor észlelhetők, amikor a szokásos nevelési-tanítási eljárásokkal fordulunk a gyerekek felé, és nem

⁷ Az agytörzs része.

⁸ A homloklebeny része.

személyre szabottan, de még csak nem is a jelen generációjára optimalizált módszerekkel. A tanulási, beilleszkedési és viselkedésbeli zavarok ennek következtében alakulnak ki.

A közösségekben való tevékenységnek és az iskolai készségek elsajátításának sikerességét is a neurológiai érettség, az idegrendszer állapota és működése határozza meg. Ezért az idegrendszer érettségéhez mérten lehet feladatokat és elvárásokat állítani a gyerekek elé.

Az iskolai készségek elsajátítását csak az erre érett idegrendszerrel szabadna elkezdni. A legfontosabb részképességek, a mozgás-észlelés összhangja, a két agyfélteke közötti kapcsolat, az irányító és automatizáló folyamatok működésének felépülésével jut el a gyermek oda, hogy – hatékony információfeldolgozó rendszer birtokában – zavarok kialakulása nélkül tudjon komplex készségeket elsajátítani.

Az olvasáshoz, íráshoz és számoláshoz szükséges részképességek nyolcéves korig fejlődnek, de nagyon nagy eltérések lehetnek. Van, aki már háromévesen kisdidiákat túlszárnyaló részképességekkel és képességekkel rendelkezik, de vannak, akiknél sokkal hosszabb ideig tart az érés. Az adottságtól és a környezeti hatásoktól is függ a fejlődés. Az értelmi képességek csak részben játszanak szerepet az iskolai készségek fejlődésében, legfőképpen a megérett funkciók kidolgozásának tekintetében jelent előnyt az intelligencia.

A gyerekek a korábbinál jelentősen több, a tudást és intelligenciát fejlesztő ingerhez juthatnak, viszont sokkal kevesebb az idegrendszer érését támogató szenzomotoros aktivitás. Így, bár növekszik a na-

gyon okos és intellektuálisan kiemelkedő fejlődést mutató kisgyerekek aránya, több lett a neurológiai alapú teljesítményzavarokkal küzdő kisdidiák is. Ráadásul ez a két populáció eléggé nagy átfedést is mutat.

A kultúra változása nem okozna ennyi zavart, ha a megváltozott körülmények között jellemző idegrendszeri fejlődésnek megfelelő környezetet alakítanánk ki. Ehhez a feladathoz azonban felül kell bírálni a „normalitásról” és a „tipikus fejlődésről” meglévő nézeteinket.

KULTÚRAVÁLTÁS ÉS DIVERZITÁS

növekszik a nagyon okos és intellektuálisan kiemelkedő fejlődést mutató kisgyerekek aránya, több lett a neurológiai alapú teljesítményzavarokkal küzdő kisdidiák is

A könnyen elérhető információk korában a gyerekek már óvodáskorban is önállóan kielégíthetik az érdeklődésüket és élményigényüket, miközben persze számos korábban szokásos tevékenység kimaradhat, ami könnyen hiányokhoz vezethet.

Ráadásul az egyéni fogékonyságuknak megfelelően válogathatnak a gyerekek az ingerek és tevékenységek között, ami azt jelenti, hogy a fejlődésük a korábbiaknál sokkal színesebbé válik.

Az ember kikerült az információszűkösség korlátja alól, és megjelent a fejlődési utak sokfélesége. A jelen generáció elsősorban abban különbözik a korábbiaktól, hogy sokkal diverzebb: a természetes sokféleség jobban megmutatkozik, mint korábban, és a korábbi homogenitásra építő egységes tanítás most már végképp nem megfelelő.

Sliwka (2010) szerint (2. ábra) az eltérések szemléleti módjának változása változathat a gyakorlaton.

2. ÁBRA

A homogenitás, heterogenitás és diverzitás

EGYFORMASÁG	MÁSSÁG	SOKFÉLESÉG
Az eltéréseket nem veszi figyelembe, mindenki ugyanazt az eljárást kapja.	Az eltéréseket felismeri, és ezeket mint kihívásokat kezeli.	Az eltéréseket értéként kezeli az egyéni és közös tanulásban.
HOMOGENITÁS SZEGREGÁCIÓ	HETERIGENITÁS INTEGRÁCIÓ	DIVERZITÁS INKLÚZIÓ

FORRÁS: Sliwka (2010)

A jelenből nézve a korábbi nagyon szűk ingerkörnyezet a fejlődést egy irányba terelte, az oktatás pedig, a homogenitás képzetével, az elvárásainak nem megfelelőket abnormálisnak és a rendszerből kirekesztendőnek tekintette. A szegregáció, a „Tigetosz” látszólag megoldotta a helyzetet.

Az ingerkörnyezet gazdagodásával azonban egyre inkább megjelentek az eltérően fejlődő gyerekek, amit „másságként” azonosított a rendszer. Az egyre nagyobb tömegekről szóló problémát már nem lehetett figyelmen kívül hagyni. A kirekesztettek sokasága felnőve kezeletlen sötét tömeggé válhat, és a kitágult lehetőségek közt parttalan sodródás vár rá.

Az integráció felemás megoldás. A „másság” ugyan elismert, és cél, hogy ne maradjon ellátatlan senki, de a rendszer által kivetetteket ugyanabba a rendszerbe akarja visszaintegrálni, amely kivetette őket. Módszertani megújulás hiányában ez

fából vaskarika, és sok kudarcral jár. Helyi, akár pedagógusi ambícióra megindult az új módszerek bevezetése több helyen is, de rendszerszintű változásra van szükség.

A valódi megoldás az inklúzió feltételeinek biztosítása. A sokféleséget értéként azonosítva, a rendszer már nem eltűri,

hanem értéként kezeli az egyéni utakat, és az egyénre szabott tanulással a zavarok jelentősen csökkenthetők. A természet a sokféleséget részesíti előnyben, és az egyéni utak értéket jelentenek. Ebben az irányban kell a gyerekek fejlődésével fog-

lalkozóknak is szemléletet váltani.

Az óvodai és iskolai ellátásnak fel kell készülnie az egyenetlen fejlődésű kisgyerekekre, sőt, az egymástól is nagyon különböző kisgyerekekre, különben az oktatás a kognitív fejlődésnek nem támogatója, hanem akadálya lesz.

Az óvodai és iskolai ellátásnak fel kell készülnie az egyenetlen fejlődésű kisgyerekekre, sőt, az egymástól is nagyon különböző kisgyerekekre

TANÍTÁSSAL GERJESZTETT TANULÁSI ZAVAR

A fejlődés sokféleségét jelzik az iskolai készségek elsajátítására való érettségben mutatkozó nagy életkori eltérések, de minden gyerek esetében igaz, hogy az idegrendszer fejlődése nyolc-kilenc éves korig különösen erős. Ebben a korai szakaszban fejleszthetők a leghatékonyabban az alapvető idegrendszeri funkciók, viszont nem ekkor tanítható a legjobban a gyerek. A tanulásra majd csak ezután lesz készen.

Nagyjából az általános iskola harmadik évfolyamán lehet először a módszeres tanulásra számítani. A nyolcéves kor előtti szisztematikus tanulásra szorítás, amit a közoktatás a gyerekekre erőltet, sokszorosan visszaüt. Bár sok kisgyereknek már évekkorábban megfelelően érettnek tűnhet az idegrendszere, ez még nem jelenti azt, hogy a szándékos figyelme és memorizálásra való képessége is megérett. Nagyon intelligens kisgyerekek a rész-képességbeli hiányt értelmükkel kompenzálják, és megesik, hogy sokáig nem is derül ki a neurológiai eltérés.

Az éretlen idegrendszerrel megkezdett olvasás, írás és számolás helyett az ezekre való felkészítésre van szükség. A tanulási zavarok arányának növekedését az okozza, hogy a kisdíákoknak a fejükben még nem létező idegrendszeri funkciókat kellene megmozgatniuk az iskola által elvárt bonyolult készségek elsajátításához.

A szükséges idegrendszeri működések hiányában, a kisgyerek agya más, rendelkezésre álló funkciókkal oldja meg az iskolai készségek tanulását. Ezáltal nem a megfelelő idegrendszeri folyamatok erősödnek meg, és mire megérnének a szükséges területek, a korai kezdés már jelentős pusztítást okozott az agyban. A gyerekek fejlődéséhez

nem illeszkedő tanítás így akár generálhatja is a tanulási zavarokat.

Mindig voltak gyerekek, akik értelmi képességeiktől függetlenül, a többieknél lassabban fejlődtek a részképességek terén. Az idegrendszeri érés módja és sebessége egyénenként nagyon eltérő lehet. Még a nagyon optimálisan fejlesztő környezet sem segít, ha az érés jelentősen eltér a szokásostól. Ilyen esetben akár egész életen át megmaradhatnak a részképességbeli gyengeségek. Az ennyire atipikus fejlődés ritka, és a korai fejlesztés és utána a megfelelő tanítási módszerek ezekben az esetekben is csökkenthetik a zavarok súlyosságát.

Az egyéni eltérések nagy spektrumon mozognak, és napjainkban, a szenzomotorosan hiányos életmód következtében azok, akiknek az idegrendszere az átlagosnál kicsit is több megerősítő ingert kívánna, sokkal lassabban fejlődnek. Az előző évszázadban a gyerekek nagyobb része érett idegrendszerrel került iskolába, most azonban ez az arány egyre csökken, és ezt figyelembe kell venni a tanítás megtervezésénél (*Gyarmathy és Kucsák*, 2012).

FIZIOLÓGIAI KÖRNYEZET ÉS A NEUROLÓGIAI HARMÓNIA

Az agyi működések harmóniája érdekében fiziológiai szinten is megfelelő környezetet kell biztosítani. A neurológiai alapú teljesítményzavarok kialakulásában szerepet játszó biológiai hatások lehetnek

- ártalmas behatások,
- mérgező anyagok
- a működéshez szükséges alapanyagok hiánya.

Az ártalmas hatások között az egyik legkevésbé azonosított probléma a zajszennyezés. *Chang és Merzenich* (2003)

patkányokkal végzett kísérleteikben azt találták, hogy a differenciált hangok segítik az agyban a leképeződést, míg a környezeti zaj gátló hatással van az agy tanulási képességére. A differenciálatlan zajos környezetben felnövő gyerekek ezért nagyobb eséllyel küzdenek neurológiai teljesítményzavarokkal.

Az egyéni különbségek azonban nagyon jelentősek, és a fejlődésre is eltérően hathatnak adott környezeti tényezők. Például *Söderlund* és munkatársai (2010) vizsgálatából kiderült, hogy a figyelemzavarokkal küzdő gyerekeket segíti a tanulásban a fehér zaj,⁹ míg a figyelni képes gyerekeket zavarja.

Nem csak a tudományos kísérletek eredményeire kell azonban figyelnünk, hanem, és főképpen a gyerekek egyéni preferenciáira. A statisztikai átlag kevesekre igaz, és a gyakorlatban nagy eltérések lehetnek.

Az agy hatékonyságára jelentős hatással van, hogy mit eszik a gyerek. Számos vizsgálat mutatott ki kapcsolatot az agy működésében lényeges szerepet játszó zsírsavak hiánya és a neurológiai alapú teljesítményzavarok között (*Colquhoun* és *Bunday*, 1981; *Aman*, *Mitchell* és *Turbott*, 1987; *Wainwright*, 1992). A korábban említett *Cambell* (2010) szerint könnyen emészthető, tápanyagban gazdag étrenddel megelőzhető az áteresztő bél szindróma, amely a védelmet jelentő vér-agyagáton átjutó mérgekkel idegrendszeri eltérésekhez vezet.

A sokszor ellentmondó szakirodalmi adatok összevetése alapján a következők lehetnek az agyi folyamatok fiziológiai

háttérét pozitívan befolyásoló táplálkozási beavatkozások:

- fermentált ételek, 10 probiotikumok
- omega 3 zsírsavakat 11 tartalmazó ételek, csukamájolaj
- vitaminokban gazdag ételek, különösen az A és D vitamin, valamint megfelelő mennyiségű napfény
- zöldségek, kevés szénhidrát

Az egyéni preferenciák, az ételek hatása és a táplálkozási szokások megfigyelésével és tudatos vizsgálatával megbízható információk szerezhetők az egyénről, és így a neurológiai harmóniát diétával is lehet támogatni.

A KULTÚRA ESZKÖZEIVEL A NEUROLÓGIAI HARMÓNIAÉRT

A korábbi évszázadokban és a természetközeli kultúrákban számos tevékenység az idegrendszer pontos és harmonikus működésének kifejlesztésére és fenntartására

szolgált. Ilyen tevékenységek a mozgás, a művészet és a stratégiai játékok. Ezek a tevékenységek azonban szinte kikoptak a mindennapokból, és terá-

piák léptek a helyükbe, pedig a mindennapi tevékenységekben sok lehetőség van az idegrendszer szervezetségének növelésére.

A szenzomotorium rendszeres edzése a kulcs a neurológiai harmónia fenntartásában, és ez segíti a gyerekeket az iskolai készségek elsajátításához szükséges idegrendszeri folyamatok kialakításában.

Egyensúlyrendszer: A mozgás és észlelés összerendezésében szervező szerepe van az

a neurológiai harmóniát diétával is lehet támogatni

⁹ Fehér zaj: állandó hangnyomásszintű, véletlenszerű zaj, például egy hangszóró zúgása.

¹⁰ Fermentált étel: baktériumokkal erjesztett étel, pl. sajt, savanyú káposzta.

¹¹ Omega-3 zsírsavak a többszörösen telítetlen zsírsavak csoportjának tagjai.

egyensúlyrendszernek. A gyerekek szeretik a hintázást, forgatást és forgást, később a gördeszkázást és biciklizést. Különösen azok aktívak az ilyen tevékenységekben, akiknek az idegrendszere erre éhes, és így lesz elegendő idegrendszeri átvivő anyag az idegi kapcsolatok létrejöttéhez.

Az óvodában, iskolában, de otthon is jó, ha mindig elérhető a hinta, hágcsó vagy mászókötel, amin lógázhatnak a gyerekek. A tánc, ugrókötelezés, ugróiskola és trambulín is kiváló fejlesztő. Az *Ayres terápiában*¹² használt eszközök is hasonló hatást érnek el.

Ritmustartás: Az idegrendszer alkalmazkodása, a sortartás, iránytartás, a szemmozgás irányítása az automatizmusok kialakítása által általánosan megalapozza a szenzomotoros hatékonyságot. Ringatás, ritmusos versek, mondókák, énekek és ritmusjátékok, ritmushangszerek, de egyéb hangszerek is kiváló fejlesztő tevékenységekre adnak lehetőséget, és ismét a tánc, mint fejlesztő mozgás, kiváló lehet.

Ujjetudatoság: Az ujjak a téri-vizuális viszonyok leképezésében játszanak jelentős szerepet, így érthető, hogy az ujjetudatoság az olvasási képesség megalapozásához elengedhetetlen. Minden kézzel végzett munka, diópucolás, térszagyúrás, formázás, barkácsolás, válogatás, varrás stb. fejlesztő tevékenység is. A hangszerezés zenetanulás vagy egyéb billentyűzet-használat is az ujjak tudatos irányításához segít hozzá.

Az origami, bábozás, ujjas árnyjátékok, az ujjakkal végzett mozdulatokhoz kötött mondókák is kiváló fejlesztést jelentenek.

Rosta Katalin és munkatársainak: *Hüvelykujjam...* című könyve¹³ jól használható gyűjtemény ehhez.

A három hangsúlyos területen végzett tevékenységek mellett az idegrendszer érésének támogatásához a tudatos fejlesztésre is szükség van.

TERVEZETT SZENZOMOTOROS FEJLESZTÉS

A mindennapi foglalkozásokba vitt tudatos, tervszerű fejlesztés a pedagógia részévé fog válni. Sokféle lehetőség van erre. Mindegyik megfelelhet a célnak, a neurológiai harmónia megalapozásának. Itt egy sok gyakorlati anyaggal felépített rendszert mutatok be.

A szenzomotoros fejlesztésnek három fő területe, és ezen belül is három-három alterülete különíthető el (*3. ábra*). A mozgásra épül az észlelésnek a mozgáshoz kapcsolása, és ezek sikeres felépülése esetén a szekvenciális feldolgozás különböző dimenziói. A nyelvi szekvencialitás már a fonológiai tudatossághoz vezet, amely az olvasás-írás meghatározó eleme.

Ez a rendszer segít, hogy a játékokat, feladatokat az idegrendszeri érésnek megfelelő sorrendben tervezzük be a foglalkozásokba.

Az egészen fiatal kisgyerekeknél, az óvodai kiscsoportban és otthon is el lehet kezdeni a testséma, a téri orientáció és az egyensúlyrendszer fejlesztését. Ez az intenzív mozgásfejlesztés legalább nyolcéves korig fenntartandó, az egyéb mozgásos tevékenységek, sport és tánc mellett, amelyek a továbbiakban is jó, ha az életmódhoz tar-

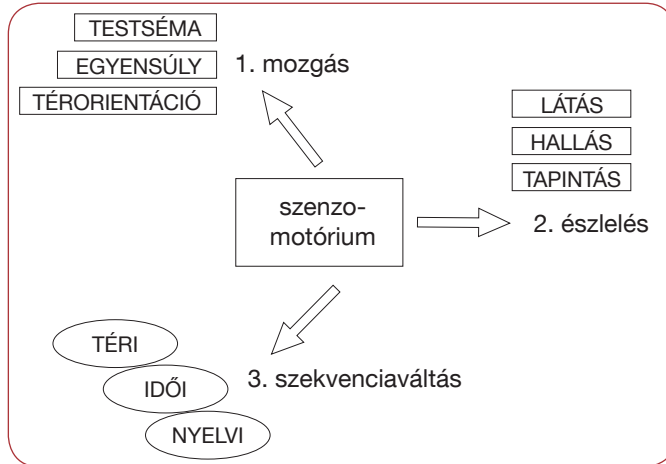
ringatás, ritmusos versek,
mondókák, énekek és
ritmusjátékok

¹² Ayres terápia: szenzoros integrációs terápia.

¹³ Rosta Katalin, Rudas Zsuzsanna, Kisházi Gergely (2006): *Hüvelykujjam...* Logopédia Kiadó, Budapest.

3. ÁBRA

A szenzomotoros fejlesztés 3x3-as rendszere



FORRÁS: saját szerkesztés

toznak. A mozgásnak nem csupán a fizikai, hanem a szellemi egészség szempontjából is nagy jelentősége van.

A jellemzően már az óvoda középső csoportjába járó négy-öt éves gyerekek számára az észlelésnek a mozgáshoz kapcsolását erősítő játékok, feladatok is adhatók. Ebben az életkorban tehát a látást, hallást és tapintást érintő észlelési feladatokkal egészül ki a fejlesztés, és ennek is folyamatosnak kell lennie nyolcéves korig.

A művészetek bármely területe is alkalmas az észlelés és mozgás összehangolásának fejlesztésére és a tanulás megala-
pozására. Ezért az idegrendszer érése és a neurológiai harmónia erősítése érdekében jó, ha a művészetek is egész életünkben a mindennapi tevékenységek részét képezik.

A hatéveseknek már a téri, idői és nyelvi szekvenciákat használó játékok is adhatók és adandók a mozgás és észlelés fejlesztése mellett. A táblás és kártyás

stratégiai játékok, valamint a robotika is hasonló területeken fejleszt, és a hatásuk nyolcéves kor után is rendkívül kedvező az idegrendszeri fejlődés számára. Például a *Polgár Judit Sakkpalota*¹⁴ módszerével történő tanítással sok neurológiai alapú teljesítményzavar megelőzhető.

A fenti rendszer szerint csoportosított játékok és feladatok a *Bukfenc* című fejlesztő anyagban elérhetők. A könyv ingyenesen letölthető erről a weboldaltól: <http://www.diszlexia.hu/kptest/KPTComputer5-7/Bukfenc.pdf>. A fejlesztést még hatékonyabbá teheti, ha az itt bemutatott 3x3-as szenzomotoros fejlesztési rendszerre épülő vizsgálati eljárással a gyerekek fejlődését követik a szakemberek. A Szenzomotoros Profil vizsgálati eszköz ingyenesen elérhető, és letölthető az alábbi weboldaltól: <http://www.diszlexia.hu/kptest/KPTComputer5-7>.

¹⁴ <http://sakkpalota.hu/index.php/hu/>

A különböző szenzomotoros terápiák (*Sindelar, TSMT, Delacato Alapozó Terápia* stb.) is hasonló területeket mozgatnak meg és fejlesztenek, legfeljebb eltérő rendszerekben, de a lényegyet tekintve mindegyik az idegrendszeri harmónia kialakítására és az idegrendszeri érés támogatására irányul. Ezek is beépíthetők a mindennapi foglalkozásokba, csak-hogy – összetettebb programok lévén – nagyobb felkészültséget kívánnak a pedagógusoktól.

ÖNDIFFERENCIÁLÁS

A digitális korszak legfőbb jellemzője a diverzitás, és ezt minden fejlesztésben és tanításban is figyelembe kell venni. A fejlődéshez tevékenységre van szükség, és elegendő tevékenység akkor érhető el, ha a gyerekek sikeresnek érzik magukat, és szívesen vállalják a kihívásokat. Ahhoz viszont, hogy a gyerekeket sikerben tartsuk, igen sokféle képességhez kell igazodni. Az egyénre szabott tanulás nem oldható meg a régi szemléletben, a régi módszerekkel.

Az információs tér megnyílásával, az elérhető ingerek sokféleségével a gyerekek fejlődése is sokfélebb lett. Legjobban ebben különböznek a néhány

évtizeddel ezelőtti gyerekektől. A nagyon sokféle gyerek tanításához nem a gyerekeket, hanem a tananyagot kell differenciálni. Különböző szintű és eltérő képességeket kívánó feladatokat érdemes felkínálni, anélkül, hogy címkéznénk, hogy melyik feladat milyen nehéz, vagy kinek való. A gyerekek választásai pontosan jelzik, hogy mit tudnak, és mi az, amit kerülnék, vagyis nem tudnak. Nem a szakembernek,

a szellemi megküzdésre
irányuló motiváció

pedagógusnak kell eldöntenie, hogy melyik gyerekeknek milyen feladat a legkedvezőbb a tanulás szempontjából, hanem a gyerekek önmagukat helyezik el a megfelelő szintekre a számukra felajánlott, a fejlődési fázisuknak megfelelő lehetőségek között.

A pedagógusok részéről a korábbiánál sokkal nagyobb előzetes munkára van szükség, hogy a fejlődés és tanulás különböző szintjeinek megfelelő feladatokkal felkészüljenek a sokféle képességre, és a különböző foglalkozási formákat – páros, kiscsoportos, egyéni – megtervezzék. Magukon a foglalkozásokon azonban sokkal kevesebb feladatuk van, hiszen nem a felnőtteknek kell aktívnak lennie, hanem a gyerekek. Ha pedig a gyerekek a képességeiknek megfelelően tevékenykednek, akkor fejlődnek, a zavarok kialakulásának esélye is jelentősen csökken, és ezzel a tehetség fejlődésének adhatunk utat.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A 21. században már egyértelmű, hogy a szociális felemelkedés és a sikeresség kulcs-tényezője az élethosszig tartó tanulás. Aki tud és szeret tanulni, az sikeres lesz. A kisgyerekek tanításában a legfontosabb cél, hogy megszeressék a tanu-

lást, és a tanulási képesség terén is minél magasabb szinteket érjenek el.

A tanulást és általában a szellemi működést nem csupán az intelligencia határozza meg, mert számos egyéb jelentős tényező játszik szerepet a teljesítményekben. Az idegrendszer érettsége, a neurológiai harmónia a háttere a hatékony információfeldolgozásnak és a készségek fejlődésének. A szellemi megküzdésre irányuló moti-

váció nélkül pedig nem áll rendelkezésre a belső hajtóerő, ami az intellektuális megoldások keresésére sarkall.

Gyerekkorban mindez megalapozható azzal, ha a kisgyerek a kognitív képességei-

nek megfelelően tevékenykedhet és ezáltal sikereket érhet el. A 21. században a tanulást megalapozó neurológiai harmónia a foglalkozásokba épített módszeres fejlesztő tevékenységek által erősíthető meg.

IRODALOM

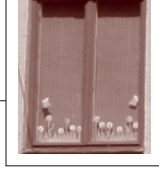
- Aman, M. G., Mitchell, E. A. és Turbott, S. H. (1987): The effects of essential fatty acid supplementation by Efamol in hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **15**. 1. sz., 75–90.
- Barkley, R. A., Koplowitz, S., Anderson, T. és McMurray, M. B. (1997): Sense of time in children with ADHD: Effects of duration, distraction, and stimulant medication. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **3**, 4. sz., 359–369.
- Campbell-McBride, N. (2005): *Gut and Psychology Syndrome*. Medinform Publishing, London.
- Campbell-McBride, N. (2010): *Gut and Psychology Syndrome: Natural Treatment for Autism, Dyspraxia, A.D.D., Dyslexia, A.D.H.D., Depression*. Medinform Publishing, London.
- Chang, E. F. és Merzenich, M. M. (2003): Environmental Noise Retards Auditory Cortical Development. *Science*, **300**, 5618. sz., 498–502.
- Colquhoun, I. és Bunday, S. (1981): A Lack of Essential Fatty Acids as a Possible Cause of Hyperactivity in Children. *Med. Hypotheses*, **7**, 5. sz., 673–679.
- Cotgreave I. A. (2005): Biological stress responses to radio frequency electromagnetic radiation. *Archives of Biochemistry and Biophysics*, **435**. 1. sz., 227–240.
- Denckla, M. B., Rudel, R. G., Chapman, C. és Krieger, J. (1985): Motor proficiency in dyslexic children with and without attentional disorders. *Archives of Neurology*, **42**. 3. sz., 228–231.
- Feingold, B. (1974): *Why Your Child is Hyperactive*. Random House, New York.
- Ferreri F., Curcio G., Pasqualetti P., De Gennaro L., Fini R. és Rossini P. M. (2006): Mobile phone emissions and human brain excitability. *Annals of Neurology*, **60**. 2. sz., 188–196.
- Greenspan, S. I. és Wieder, S. (1999): A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, **24**. 3. sz., 147–161.
- Gyarmathy Éva (2009): Atipikus agy és a tehetség I. – Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, **29**. 4. sz., 377–390.
- Gyarmathy Éva (2014): Átütő tehetség az iskolában. *Tanítás-tanulás szakmódszertani folyóirat - tanítók számára*, **1**. 6. sz., 8–9.
- Healy, J. M. (1990): *Endangered Minds: Why our Children Don't Think*. Touchstone, New York.
- Melillo R. (2009): *Disconnected Kids: The Groundbreaking Brain Balance Program for Children with Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Neurological Disorders*. Perigee Press, New York.
- Morgan, R. és Rochat, P. (1997): Intermodal calibration of the body in early infancy. *Ecological Psychology*, **9**. 1. sz., 1–23.
- Murata, A. és Ishida, H. (2007): Representation of Bodily Self in the Multimodal Parieto-premotor Network. In: Funahashi, S. (szerk.): *Representation and the Brain*. Springer, New York. 151–176.
- O'Regan, J. K. és Noë, A. (2001): A Sensorimotor Account of Vision and Visual Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, **24**. 5. sz., 883–917.
- Pauc, R. (2005): Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: A prospective epidemiological study. *Clinical Chiropractic*, **8**. 4. sz., 189–198.
- Piek, J. P., Pitcher, T. és Hay, D. A. (1999): Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **41**, 3. sz., 159–165.

- Phillips-Silver, J. és Trainor, L. J. (2005): Feeling the Beat: Movement Influences Infant Rhythm Perception. *Science*, **308**. 5727. sz., 1430.
- Repp, B. H. (2005): Sensorimotor synchronization: a review of the tapping literature. *Psychonomic Bulletin & Review*, **12**. 6. sz., 969–992.
- Richardson, A. J. és Ross, M. A. (2000): Fatty acid metabolism in neurodevelopmental disorder: a new perspective on associations between attention-deficit/hyperactivity disorder, dyslexia, dyspraxia and the autistic spectrum. *Prostaglandins, Leukotrienes & Essential Fatty Acids (PLEFA)*, **63**. 1–2. sz., 1–9.
- Rowe, K. (1988): Synthetic Food Colorings and 'Hyperactivity': A Double-blind Crossover Study. *Australian Paediatric Journal*, **24**. 2. sz., 143–147.
- Schonfeld, I., Shaffer, D. és Barmack, J. (1989): Neurological soft signs and school achievement: The mediating effects of sustained attention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **17**. 6. sz., 575–596.
- Simon, H. A. (1971): Designing Organizations for an Information-Rich World. In: Martin Greenberger: *Computers, Communication, and the Public Interest*. The Johns Hopkins Press, Baltimore. 40–41.
- Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing. 205–217.
- Söderlund, G. B. W., Sikström, S., Lofnesnes, J. M. és Sonuga-Barke, E. J. (2010): The Effects of Background White Noise on Memory Performance in Inattentive School Children. *Behavioral and Brain Functions*, **6**. 55. sz.
- Wainwright, P. (1992): Do Essential Fatty Acids Play a Role in Brain and Behavioral Development? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **16**. 2. sz., 193–205.
- Ward, N. I. (2001): Hyperactivity and a Previous History of Antibiotic Usage. *Nutrition Practitioner*, **3**. 3. sz., 12.
- Wender, P. és Kalm, M. (1983): Prevalence of Attention Deficit Disorder, Residual Type, and Other Psychiatric Disorders in Patients With Irritable Colon Syndrome. *American Journal of Psychiatry*. **140**. 12. sz., 1579–1582.



A sziráki óvoda gyermekei





VARGA ATTILA – KÖNCZEY RÉKA – SALY ERIKA

Értékelés a magyar Ökoiskola-hálózat működéséről, monitoring megközelítésben

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A fenntarthatóságra nevelés ún. „egész intézményes” köznevelési rendszere Magyarországon az Ökoiskola program. Működése a 2000-ben létrejött, 40 kísérleti iskola hálózatának innovációira épül, melynek eredményeit 2005-től formálisan és rendszerszerűen a pályázati úton elnyerhető Ökoiskola címmel ismerik el az oktatásért és a környezetvédelemért felelős tárcák. Az Ökoiskola-hálózatnak 2016-ban közel 900 tagja volt, azaz az ország iskoláinak mintegy negyede csatlakozott önkéntesen a hálózathoz. A tanulmány egy 2016-os kérdőíves adatgyűjtés, valamint a 2014–2016 közötti helyszíni látogatások és interjúk tanulságai alapján foglalja össze az ökoiskolai működés sikereit és nehézségeit, összevetve néhány kiemelt dimenzió mentén egy tíz évvel korábbi, hasonló kutatás eredményeivel. Az írás megkísérli azonosítani azokat a legfontosabb tényezőket, melyek a sikeres ökoiskolák működése mögött állnak, illetve azokat a támogatási igényeket, melyek a hálózat további működtetéséhez és fejlesztéséhez nélkülözhetetlenek. A tapasztaltak alapján különösen a vezetői elköteleződés és a megosztott vezetés kommunikációja játszik szerepet abban, hogy egyes iskolák évtizedes távlatban is folyamatosan magas színvonalú munkát végeznek a fenntarthatóság pedagógiája terén. A vezetők és a velük együttműködő pedagógusok folyamatos szakmai támogatása, leterheltségük csökkentése, kiegészük megelőzése a legfontosabb teendők a hálózat további fejlődése érdekében.

Kulcsszavak: *fenntarthatóságra nevelés, egész intézményes megközelítés, monitoring*

BEVEZETÉS

„Magyarország fenntartható fejlődési stratégiája rögzíti a fenntarthatóság felé való átmenettel kapcsolatos alapvető értéke-

ket,¹ nevesítve a fenntartható fejlődés elvét is. Ennek megfelelően a fenntartható fejlődésre nevelés a köznevelés egyik célja, melyre, súlyának megfelelően, a nemzeti köznevelésről szóló törvény első paragrafus² is kitér, és egyben egyike a Nemzeti

¹ Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 1. § (2) bekezdés [...] „A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg.”

alaptanterv kiemelt fejlesztési területeinek (NAT, 2012).

Mindez illeszkedik az európai és a globális oktatási folyamatokhoz. Az Európai Unió Tanácsa 2010 novemberében következtéseket fogadott el (EU, 2010), többek között felkérve a tagállamokat, hogy oktatási rendszereikben támogassák az ún. „egész iskolás” megközelítés érvényesülését a fenntarthatóság pedagógiájával kapcsolatban. Az ENSZ „A fenntarthatóságra oktatás 2005–2014” évtizedének programját követően, az UNESCO Globális Fenntarthatóságra Nevelési Akcióprogram indításával ösztönzi tagállamait a fenntarthatóságra nevelési gyakorlatuk fejlesztésére (UNESCO, 2014), ezen belül kiemelve az egész intézményes megközelítés gyakorlatát. Az egész iskolás nevelés szakmai kidolgozója a nyolcvanas években az Iskolai Környezeti Kezdeményezések³ (ENSI) hálózata.

A fenntarthatóságra nevelés egész intézményes köznevelési rendszere Magyarországon az az Ökoiskola program, amely 2000-ben, 40 kísérleti iskola hálózataként indult. Munkájuk alapja szintén az ENSI nemzetközi hálózat iskolafejlesztési koncepciója, melynek célja az egész iskolás, egész intézményes környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés, azaz a nevelési, az oktatási, a működtetési és üzemeltetési, a kommunikációs és a szakmai kapcsolati feladatokban is a fenntarthatóság értékrendszerének érvényesítése. Elismerve eredményeiket, a fenntarthatóságra nevelés ügyét a hazai iskolarendszerben az oktatásért és a környe-

zetvédelemért felelős minisztériumok 2005 óta az Ökoiskola cím elnyerésére működte-tett pályázati rendszerrel és szakmai jellegű hálózatfejlesztéssel is támogatják. Érdemes megemlíteni, hogy az Ökoiskola, a Zöld Óvoda, az Erdei Óvoda, valamint az Erdei Iskola programok együtt alkotnak komplex támogató rendszert a fenntarthatóság pedagógiája iránt elkötelezett intézmények-

nek, pedagógusoknak. Ezek közül az Erdei Iskola program hatékonyságát több tudományos munka is (például *Kövecsesné*, 2015) vizsgálta, így jelen

kutatásunk a fenntarthatóság pedagógiájának terén folyó kormányzati programokat vizsgáló komplex kutatások gazdagítását is szolgálja, újabb lépcsőt alkotva az ilyen típusú kutatások rendszerének kiépítésében.

Az Ökoiskola-hálózatnak 2016-ban közel 900 tagja volt, vagyis a hazai iskolák mintegy negyede rendelkezett érvényes Ökoiskola címmel. A szükséges pályázat alapja egy olyan önértékelés, melyben az iskola nyolc tematikus blokk mentén ad számot a fenntarthatóság pedagógiája területén végzett rendszerszerű munkájáról. Az ökoiskolai kritériumrendszer kialakításakor fontos szempont volt, hogy egy átlagos magyar iskola, amennyiben komolyan veszi a környezeti nevelési kötelezettségeit, továbbá

végzi a saját maga által a pályázatában rögzített tevékenységeket, akkor jelentősebb anyagi ráfordítás nélkül is folyamatosan megőrizhesse az elnyert címet.

Az Ökoiskola cím megszerzésére minden évben lehet pályázni.⁴ Az Ökoiskola vagy az Örökös Ökoiskola címet az

az Ökoiskola-hálózatnak 2016-ban közel 900 tagja volt

Az Ökoiskola cím megszerzésére minden évben lehet pályázni

³ Environment and School Initiatives, ENSI, www.ensi.org

⁴ Letöltés: <http://www.ofi.hu/node/172218> (2016. 08. 05.)

ország minden szegletében, többségükben általános iskolák, egynegyednyi arányban középiskolák és szakiskolák, továbbá néhány alapfokú művészetoktatási intézmény és kollégium viseli. Körülbelül a diákok negyede tanul ezekben az iskolákban. A hazánkban működő összes általános iskola 24%-a, a szakiskolák, illetve szakközépiskolák 27%-a, míg a gimnáziumoknak 15%-a nyerte el e címet.

Az ökoiskolák munkájának nyomon követésére kétszintű felüyeleti rendszer működik. Az elsőt a minden évben kitöltendő online kérdőív jelenti, míg a másodikat a helyszíni látogatások képezik. Ez utóbbinak kettős célja van: egyfelől mélyebben betekinteni a legsikeresebb ökoiskolák működésébe, másfelől a helyszíni diagnózis alapján szakmai segítséget nyújtani a komoly problémákkal küzdő intézményeknek. A rendelkezésre álló források függvényében, de évenként legalább öt iskolában helyszíni szemléteket végeznek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai. Ennek keretében vezetői interjúra, dokumentumelemzésre és az iskola bejárására kerül sor. A monitoringot végző szakemberek alapvető célja az ellenőrzés, vagyis arra koncentrálnak, hogy az iskola formálisan eleget tesz-e a pályázatában vállaltaknak. Az ökoiskolai munka helyzetéről, az elért eredményekről és a nehézségekről a vezetői interjúk adnak képet, így jelen tanulmány az ezekből leoszűrhető legfontosabb tanulságok bemutatására szorítkozik.

A monitoringrendszer jelzései kiindulópontul szolgálnak az országos és a regionális szintű (például *Varga Péter* és mtsai, 2011) összegzések készítéséhez, a következő évek fejlesztési tevei kialakításához,

a helyszíni szemle tapasztalatai alapján pedig az egyes iskolák kapnak személyre szabott visszajelzést és fejlesztési javaslatokat. Adott esetben az elnyert címet az azt kiadó minisztériumok vissza is vonhatják.

A továbbiakban, felhasználva a korábbi esztendőket tapasztalatait is, bemutatjuk a 2014–2016. évi ökoiskolai monitorozás eredményeit, egyben kísérletet teszünk az új trendek azonosítására is.

az egyes iskolák kapnak személyre szabott visszajelzést és fejlesztési javaslatokat

AZ ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK

A kérdőíves adatfelvétel

Mint azt korábban említettük, az ökoiskolai címmel rendelkező intézmények tevékenységéről minden évben egy elektronikusan kitöltendő kérdőív segítségével gyűjtünk információt. A hatályos címmel rendelkező ökoiskolák jegyzékét, illetve az elérhetőségüket nem megújító iskolák számát a nyilvános címpályázati döntési listák és a köznevelési adatbázis alapján állapítottuk meg, egyidejűleg kezelve az időközben megszűnt vagy átalakult intézmények eseteit. A továbbiakban bemutatandó online kérdőíves adatfelvételre 2016 februárjában került sor.⁵ Csak azon iskolákat kerestük meg e módszerrel, melyek már legalább egy éve rendelkeznek Ökoiskola vagy Örökös Ökoiskola címmel, vagyis a címet 2015-ben vagy korábban elnyerő iskolákat. A 723 elektronikus címre kiküldött kérdőív-re összesen 455 intézmény (tagintézmény, feladatellátási hely) válaszolt (*1. táblázat*).

⁵ A kérdőív kitöltésére 2016. február 9–26. között volt lehetőségük az iskoláknak, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) honlapján. Azon kérdéseket, melyek feldolgozását tanulmányunk is tartalmazza, a megfelelő helyeken közöljük.

1. TÁBLÁZAT

Az összes megkérdezett és a kérdőívre válaszoló ökoiskolák eloszlása iskolatípus szerint, 2016 (N és %)

Iskolatípus	Összes ökoiskola		Válaszadók (minta)	
	N	%	N	%
Általános iskola	565	78	378	83
Szakiskola	103	14	47	10
Szakközépiskola	106	15	51	11
Gimnázium	91	13	67	15
Kollégium	63	9	31	7
Alapfokú művészetoktatási intézmény	98	14	61	13
Összesen*	723	–	455	–

*Az összesen sor adatai intézményekre vonatkoznak, melyek akár több képzési profilt is kínálnak. Ezen vegyes iskolák egyes programjait minden megfelelő kategóriában jelöltük, így a részadatok összege magasabb (1026), mint az összesítés eredménye (723). A százalékos megoszlás számításához ugyanakkor az utóbbi adatot vettük alapul. Mindez érvényes a minta adatsorára is.

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat alapján

Az összes megkeresett ökoiskola több mint egyharmada (268 intézmény) nem töltötte ki a kérdőívet, de ez nem okozott torzulást az adatok értelmezésekor. A szó-kás reprezentativitási szempontokból (földrajzi elhelyezkedés, intézményméret, program- és településtípus) vizsgálva a mintát, a válaszolók főbb alapeloszlásai nem különböznek szignifikánsan az összes Ökoiskola vagy Örökös Ökoiskola címmel rendelkező intézményi körtől.

A mintát alkotó iskolákat – a rendelkezésünkre álló válaszok alapján⁶ – történetük alapján is görcső alá vettük. Örökös Ökoiskola címmel 47%-uk rendelkezik, ami egyben azt is jelenti, hogy 2005–2008 között nyerték el először ezt a címet, és

többük a 2000–2005 közötti időszakban is tagja volt az akkori informális ökoiskola-hálózatnak. Az első Ökoiskola címet a válaszoló intézmények 49%-a még 2010 előtt szerezte meg, frissen csatlakozóknak (2014–2015-ben nyert először Ökoiskola címet) a válaszadók 16%-a számít.

Minél nagyobb intézményt vizsgálunk az ökoiskolák közül (tanulói létszám alapján), annál nagyobb az esélye, hogy az intézmény Örökös Ökoiskola címmel rendelkezik. A legkisebb ökoiskolák körében marad el leginkább az örökös ökoiskolák aránya, mindössze 36%-os a mutatójuk. Ezzel párhuzamosan figyelhető meg az is, hogy a legkisebb ökoiskolák között jóval nagyobb azon intézmények

⁶ Az elektronikusan kitöltendő kérdőívből nyert információ. A feltett kérdések: az első Ökoiskola cím, illetve az Örökös Ökoiskola cím elnyerésének éve.

aránya, akik legfeljebb két éve kapták meg a címet (28%), illetve a környezeti neveléssel csupán a cím megszerzése óta foglalkoznak (34%). Iskolatípus szerint nincs

lényegi különbség abban a tekintetben, hogy rendelkezik-e örökös címmel, illetve friss címesnek számít-e (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A válaszadó ökoiskolák iskolaméret és -típus szerinti megoszlása azok körében, akik véleményük szerint az Ökoiskola cím megszerzése óta foglalkoznak környezeti neveléssel (%)

Környezeti neveléssel az Ökoiskola cím megszerzése óta foglalkozik	Iskolaméret és -típus	Örökös Ökoiskola címmel rendelkezik	Friss címes ökoiskola
	ISKOLAMÉRET		
34	Alsó negyed	36	28
20	2. negyed	42	13
22	3. negyed	53	15
21	Felső negyed	56	6
	ISKOLATÍPUS		
25	Általános iskola	47	15
30	Szakiskola	51	19
23	Szakközépiskola	46	15
16	Gimnázium	48	13
24	ÖSSZESEN	46	16

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat alapján

A helyszíni adatgyűjtés

Szintén az ökoiskolaként működés monitorozására használt eszköz a helyszíni szemle. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület⁷ és a Soreco Research Kft.⁸ szakemberei összesen 34 alkalommal végezték el ezt a feladatot, azonos módszer-

tannal. Minden megkeresett iskola együttműködő volt, válaszmegtagadás nem fordult elő. A szemle minden esetben az intézmény által benyújtott ökoiskolai és örökös ökoiskolai pályázati anyagokra épült, az alábbiakra fókuszálva:

⁷ 2014–2015-ben.

⁸ 2016-ban.

- mennyire tudott az iskola megfelelni saját elvárásainak, célkitűzéseinek az elmúlt időszak alatt;
- hogyan alakult az intézményben a cím elnyerése óta a környezeti nevelés gyakorlata pedagógiai szempontból, illetve működési szinten;
- mennyire tartják fontosnak az intézmények a látogatás idején az ökoiskolai léter;
- képesek-e folyamatos önfejlesztés révén a megújulásra, felismerik-e a megszokások nélküli változásokban rejlő lehetőségeket, illetve
- maguk az ökoiskolai programot koordináló pedagógusok tudnak-e élni az önfejlesztés lehetőségével, képesek-e a folytonos megújulásra.

A vezetői interjú az igazgatón vagy helyettesén kívül általában részt vett az ökoiskolai programért felelős pedagógus is, valamint ő vezette körbe a monitorozót az iskolában, ő mutatta be a dokumentumokat. A helyszíni bejárás során célirányosan azon tantermek, helyiségek megtekintése zajlott, amelyek az intézmény számára különösen fontosak a környezeti nevelési céljaik szempontjából (folyosói faliújságok, kerékpártároló, iskolakert/udvar, ebédlő, büfé vagy akár a kazánház). A dokumentumok közül azokat tekintették át, amelyeket az előzetes tájékozódás alapján fontosnak ítélt a szakértő: jellemzően az adott iskola pályázatában az ökoiskolai munkát bemutató anyagként jelölték.

folyosói faliújságok,
kerékpártároló, iskolakert/
udvar, ebédlő, büfé vagy
akár a kazánház

a válaszmegtagadás növeli
egy helyszíni ellenőrzés
esélyét

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A kétféle mérőeszköz eltérő feldolgozási módszerek használatát kívánta. Az empirikus adatok esetében a helyzetképet, a különbözőségeket az elsődleges leíró statisztikák elkészítését követően – ahol arra a beérkezett információk lehetőséget adtak –, t-próbával vizsgáltuk. A vezetői interjúkat és a szemlék jegyzőkönyveit egy előre kialakított megfigyelési szempontsor alapján elemeztük. Az ökoiskolák eredményességét az Országos kompetenciamérés 2015-ös adatai felhasználásával jellemeztük.

A válaszmegtagadásról

Az évenkénti kérdőívkitöltés része az ökoiskolai monitoringrendszernek, így a válaszmegtagadás növeli egy helyszíni ellenőrzés esélyét, ami végső esetben akár a cím elvesztésével is járhat. Emiatt fontos jelzésként értelmezhető, hogy a megkeresett iskolák egyharmada nem reagált megkeresésünkre.

A háttérben feltehetően az áll, hogy az iskolák nem élik meg valós fenyegetésként a címvesztés lehetőségét. Valóban nem fordult elő ilyen eset 2005 óta. Ugyanakkor a kérdőívre adott válaszokban gyakran szereplő túlterheltség, időhiány is eredményezheti a válaszadás elmaradását.

Figyelembe kell venni a környezeti neveléssel kapcsolatos kutatások alapvető torzítását is. A tisztán e témára fókuszáló

vizsgálatok során rendre pozitívabb eredmények születnek, mint amikor egyéb kérdések között bukkannak fel a környezeti neveléssel, környezetvédelemmel kapcsolatos kérdések. Másként fogalmazva: a környezeti neveléssel kapcsolatos kérdőíveket szívesebben töltik ki azok, akik fontosabbnak gondolják ezt a területet. Feltételezhető, hogy az ökoiskolák közül is inkább azok válaszoltak, ahol az ökoiskolai munka magasabb színvonalon, szervezetten folyik.

Amennyiben egy iskola nem teszi lehetővé a helyszíni szemlét, vagy a személyes monitoringlátogatás alapján bizonyítható, hogy az intézmény nem felel meg az Ökoiskola vagy Örökös Ökoiskola cím kritériumainak, a cím szintén visszavonható. Erre a hálózat több mint tízéves történetében – a pályázatát bonyolító és a monitoring rendszert működtető Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet adatai szerint – nem volt még példa. Ennek az is az oka, hogy a teljesítményükben elmaradó ökoiskolák számára biztosított az önkorrekció lehetősége. A helyszíni monitoring ténye visszatartó erejű, folyamata pedig lehetővé teszi a tevékenység célzott javítását. A szemle lezárása előtt van mód, akár a szemlélő szakértők támogató segítségével, a hiányosságok pótlására. Eddig két esetben fordult elő, hogy a monitoring végül azzal a megállapítással zárult, hogy a cím visszavonásáról egyedi döntést kell hozni. Az erre illetékes grémium (az érintett minisztériumok és civilszervezetek képviselőiből álló Értékelő Bizottság) azonban haladékot adott ezen iskoláknak a hiányosságok pótlására, mely mindkét esetben megtörtént. Az látható tehát, hogy az intézmények maguk vagy a hálózat koordinációját ellátó szakértők, döntéshozók segítségével, a felmerülő nehézségek ellenére is képesek a cím megtartására. Ez nyilván nem független attól a tényről,

amire már korábban utaltunk, hogy az ökoiskolai kritériumrendszer figyelembe veszi, mit képes egy átlagos magyar iskola különösebb anyagi ráfordítás nélkül, a munkatársak rendszerszerű munkavégzése révén teljesíteni.

Ugyanakkor nem hallgatható el, hogy az ökoiskolák nagy száma és a monitoringkapacitás nincs egyensúlyban, mert nincs elegendő erőforrás minden ökoiskola felkeresésére. Szintén említésre érdemes tapasztalat, hogy akik nem veszik komolyan ökoiskolai munkájukat, három év elteltével nem pályáznak újra a címre, így azt automatikusan elveszítik. Az OFI címpályázati adatbázisa szerint 2014–2016 között 52 intézmény (köztük 33 székhely-intézmény: 22 általános iskola, 3 összetett egyházi intézmény, 8 középiskola és szakiskola) nem újította meg Ökoiskola címét. Közülük négy hivatkozott arra, hogy kiegészítő feladatellátási helyé változott, kettő arra, hogy befogadó intézményben működik, 13 intézményt pedig jelentősen (névváltozásokon és fenntartóváltáson túl) érintett a 2012–2013-as köznevelési átalakulás. Az e-mailes adategyeztetések során néhány további indokot is megosztottak velünk, ezek részben a figyelmetlenségre („nem vettük észre, hogy lejár a cím”), részben a túlterheltségre utaltak („nem tudunk rá időt fordítani”). Ugyanebben az időszakban 189+174 iskola megújította korábbi címét (Ökoiskola- vagy Örökös Ökoiskola-pályázat benyújtásával).

Vélemények a környezeti nevelés kezdő időpontjáról

Ismert, hogy a környezeti nevelés a hetvenes évek végén indult, szórványos, önkéntes kezdeményezésekként Magyarországon, majd a rendszerváltozás után gyorsan fejlődő-

dött. A Nemzeti alaptanterv 1995-től kezelte kötelező feladatként a környezeti nevelést,⁹ 2004-től pedig a pedagógiai program részeként is önálló környezeti nevelési programot kellett készíteniük az iskoláknak¹⁰ (*Czippán és mtsai*, 2004). A környezeti nevelés 2012-től már csak a pedagógiai program része, és nem kell az iskoláknak rögzíteniük környezeti nevelési elveiket.¹¹ Eközben a tananyagokba és az oktatási dokumentumokba fokozatosan beépültek a környezeti neveléshez kapcsolódó tartalmi elemek, és többféle módszertani fejlesztés is segítette a pedagógusok ez irányú oktató-nevelő munkáját.

A 2016-os elektronikus kérdőívre beérkező válaszok szerint¹² az intézmények mindössze 5%-ában foglalkoznak környezeti neveléssel 25 évnél hosszabb ideje. Az iskolák 16%-a az 1990-es években, közel egynegyedük a kétezres évek első felében kezdett el a területtel foglalkozni. A minta legnagyobb hányada, 36%-a a kétezres évek második felében emelte be pedagógiai programjába a környezeti nevelés koncepcióját, míg a válaszadók fennmaradó alig ötöde csak az elmúlt öt év során tette ezt meg.

Az Ökoiskola-hálózat kiépülésének jelentőségét jól illusztrálja az a tény, hogy

a minta egynegyede iskolájuk környezeti nevelési tevékenységét az első Ökoiskola cím elnyeréséhez köti.¹³ Az ehhez szükséges pályázat összeállításánál során tehát, az önértékelés és a munkatervkészítés sok helyen oly mértékben emelte a környezeti nevelési tevékenység tudatos ismeretét és/vagy színvonalát, hogy a válaszadók úgy érzékelték, a cím elnyerése előtt nem is foglalkoztak e területtel.

az intézmények mindössze 5%-ában foglalkoznak környezeti neveléssel 25 évnél hosszabb ideje.

Szakközépiskolai példa

A szakiskolai képzésben 2000-ben a kérttantervi változtatások miatt csökkent a természettudományi órák száma. Ezt kompenzálni szerették volna, ráadásul az iskolába is sok új, a környezeti nevelés felé elkötelezett pedagógus érkezett. Az igazgató „lecsapott” az első (2005-ös) ökoiskolai pályázatra. Később az Örökös Ökoiskola címet is az első között szerezték meg. Büszkék arra, hogy annak idején vállalták, hogy a környezeti nevelést a szakmai képzésben is megjelenítik, amit ma már viszontlátnak a központi tantervi előírásban is. Először az elméleti, majd fokozatosan a gyakorlati képzésbe illesztették be az ökoiskolai alapelveket (komposztálnak, sütejből visszamaradt olajat gyűjtenek

⁹ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Melléklet. I. fejezet. A műveltségi területek oktatásának közös követelményei. **Környezeti nevelés.** „A környezeti nevelés átfogó célja elősegíteni a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntarthatóságát [...]”.

Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666#foot1

¹⁰ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. módosításáról 35. § (3) bekezdése alapján az 1993. évi törvény 48. § bővül: „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját.”

¹¹ Lásd 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 6. § (2) bekezdés g) pont és 7. § (1) bekezdés b) pont. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM

¹² A feltett kérdés: az ökoiskolai/környezeti nevelési tevékenység megkezdésének éve.

¹³ Az első Ökoiskola cím elnyerésének éve és az ökoiskolai/környezeti nevelési tevékenység megkezdésének éve azonos az elektronikus kérdőívben jelölt válaszokban.

stb.). A nevelőtestületben nem tapasztaltak különösebb idegenkedést ezzel kapcsolatban. A diákok is nyitottak a környezettudatos szemléletre, igaz, könnyebbéget tapasztalnak azok körében, akik alapfokon is ökoiskolában végezték tanulmányaikat.

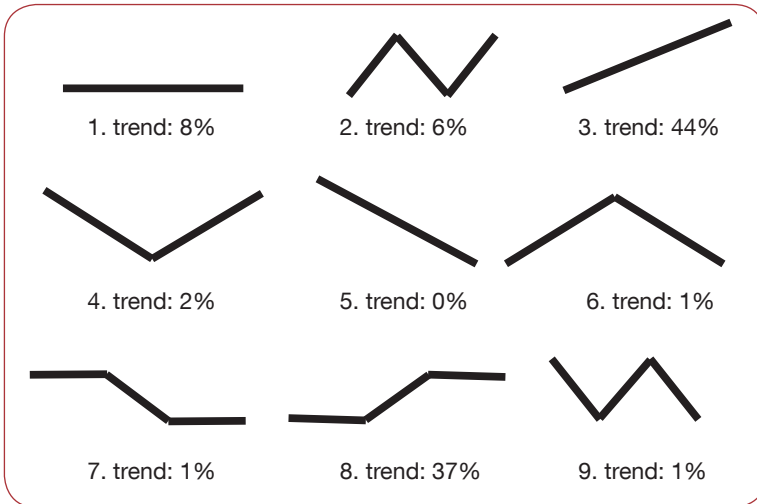
Részlet egy szakközépiskolai és szakiskolai (ma már szakgimnázium és szakközépiskola) vezetői interjú összefoglalójából.

A környezeti nevelés fejlődési trendjei

Az elektronikus kérdőív összeállításakor feltételeztük, hogy az egyes intézményekben folyó környezeti nevelés minősége az idők során változhatott vagy éppen állandóságot mutat. Erre vonatkozóan kilenc lehetséges trend sémáját kínáltuk a válaszadóknak, kérve az általuk leginkább jellemzőnek vélt ábra kiválasztását. (1. ábra)

1. ÁBRA

Az intézmények válaszai az első Ökoiskola cím elnyerése óta folytatott környezeti nevelési tevékenységük minőségi változásáról



A feltett kérdés: Kérjük, az alábbi ábrák közül válassza ki azt, amelyik Ön szerint – összességében – a legjobban kifejezi az intézményükben folyó környezeti nevelési tevékenység minőségének változását az első Ökoiskola cím elnyerése óta!

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat alapján

A kapott válaszok azt mutatják, hogy van legalább 200 olyan iskola az országban, melyben folyamatosan fejlődőnek érzékelik a környezeti nevelés színvonalát a cím elnyerése óta (3. trend). Természetesen okozati összefüggésekre nem következett

hetünk az adatokból, és azt sem állíthatjuk egyértelműen, hogy a cím elnyerése hozzájárult ehhez a fejlődéshez, de az a tény, hogy közel 170 iskolában egyenesen ugrásszerű fejlődést érzékelnek, amióta ökoiskolaként működnek (8. trend),

valószínűbbé teszi, hogy van ok-okozati összefüggés a cím elnyerése és az iskolák környezeti nevelési tevékenységének fejlődése között. Érdemes megjegyezni, hogy ezen válaszárnyok a monitoringvizsgálatok tíz évvel ezelőtti elindulása óta nagyjából állandó mintázatot mutatnak, így a fejlődés érzékelése az ökoiskolák esetében akár évtizedes léptékben is állandó maradhat (*Kézy és Varga, 2007*).

Ugyanakkor most először fordult elő a monitoringvizsgálatok történetében, hogy a jelenre vonatkozóan csökkenő színvonalat mutató trendeket (7. és 9. trend) is választottak az ökoiskolák, még ha csak egy-egy százaléknyan is. Van legalább tíz olyan intézmény is az országban, amelyben a környezeti nevelés színvonalának csökkenését érzékelik. Ez mindenképpen figyelmeztető és további kutakodásra ösztönző jelzés: a cím viselése és az Ökoiskola-hálózatbeli tagság miért nem teszi az iskolákat ellenállóvá a környezeti nevelési tevékenységük romlását előidéző tényezőkkel szemben? Folyamatos romlást (5. trend) egy válaszadó sem jelezte. Fontos lenne feltérképezni, hogy az egyszeri vagy néha ismétlődő hanyatlások új trenddé alakulnak-e, vagy a háttérükben egyedi traumák (vezetőváltás, az ökoiskolai munkát irányító pedagógus távozása) állnak-e, illetve milyen természetű tényezők okozzák a romló tendenciákat. Ezen információk birtokában lehet és szükséges az Ökoiskola-hálózat szakmai támogatásait célzottan fejleszteni.

Elkötelezettség egy vidéki egyházi középiskolában

Az intézmény tíz éve működtet erdei iskolát az érettségi szünet időszakában. Minden évben más nemzeti parkot látogatnak meg az érintett 5–6. évfolyamokkal. A nagyobb gimnazisták a Co-

menius Program keretén belül vesznek részt kirándulásokon. Szennyvíztelepre, hulladékválogatóba, veszélyeshulladéktemetőbe, ökofarmra, a Paksi Atomerőműbe minden esztendőben ellátogatnak a diákokkal. Nem feledkeznek meg a jeles napokról (Föld napja, Madarak és fák napja stb.) sem. Egy évtizede szerveznek természettudományos táborát a Mátrában, a Galga mentén rendszeresen vízminőség-mérést végeznek. A természettudományos óraszámok magasabbak a kötelezően előírtnál. Az iskola madárbarát intézmény, van kertészüik, fűszerkertjük. Folyamatosan fejlődik a környezeti nevelés színvonala a cím elnyerése óta, s ezt tudatosan tervezik.

Részlet egy gimnáziumi vezetői interjú összefoglalójából.

Városi ökoiskola kerttel

Az Örökös Ökoiskola cím megszerzése óta készítették el a kertet, alakult meg az ökoiskolai munkaközösség, illetve az ökoiskolai szakkör. A címet büszkén hirdetik, és úgy gondolják, a szülők így szívesebben hozzák a gyerekeket, mint ha nem rendelkeznének ezzel. A környezeti nevelés szempontjából felfelé ívelő, egyenes vonalú grafikonnal jellemeznék az Örökös Ökoiskola cím óta eltelt időszakot.

Részlet egy általános iskolai vezetői interjú összefoglalójából.

Az egyes szereplők viszonya az ökoiskolai létehez

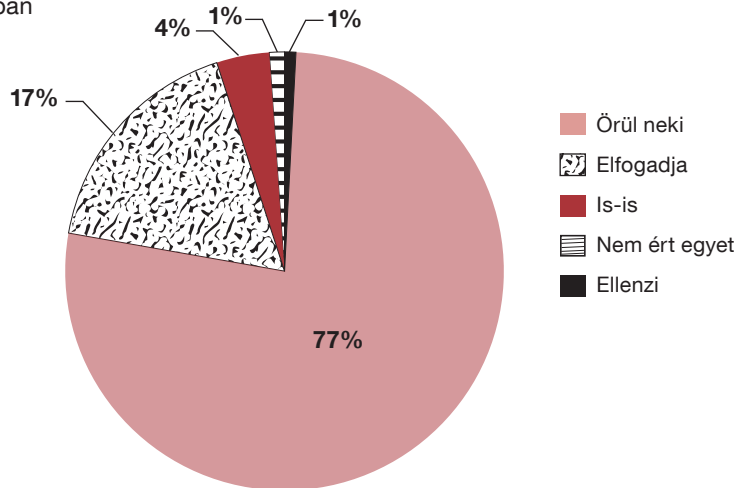
Az Ökoiskola program egész iskolás megközelítése csak akkor valósulhat meg maradéktalanul, ha a fenntartó, a nevelőtestület tagjai, a tanulók, a szülők, a nem pedagó-

gusként dolgozók egyaránt támogatják. A kérdőívre¹⁴ beérkezett válaszok azt mutatják, hogy a pozitív attitűd – bár különböző mértékben – minden, az iskolák mindennapi életében érintett csoportban kimutatható. A legkedvezőbb hozzáállással a pedagógusok rendelkeznek, közülük 77%-nyian örülnek az Ökoiskola program bevezetésének, közel ötödük elfogadja azt, és mindössze 4%-uk ambivalens (2. ábra). A szülők, a tanulók, illetve az iskolák nem oktató-nevelő munkát végző alkalmazottai körében szintén magas, 68–71% közötti az ökoiskoláztatásnak örülők aránya (a támo-

gató hozzáállás mutatóját a tanulók emelik). A passzívabb, inkább csak elfogadó attitűd szintén a szülők, illetve a nem pedagógusként dolgozók körében a legmagasabb (25 és 27%), továbbá ők adnak gyakrabban bizonytalan választ. A kérdőívet kitöltők kétharmada érzelmei miatt pozitív attitűdöt az Ökoiskola program irányába az iskolafenntartó részéről, míg körülbelül 20% esetében közömbösség vagy ambivalencia tapasztalható. Erre a kérdésre a válaszadók 15%-a nem tudott vagy nem akart válaszolni.

2. ÁBRA

A válaszadók vélekedése a nevelőtestület pedagógusai attitűdjéről az Ökoiskola programmal kapcsolatban



A feltett kérdés: Ön szerint a nevelőtestületben a pedagógusok hány százaléka vélekedik az alábbi módokon az Ökoiskola program intézményi bevezetéséről?

Válaszkategóriák ötfokú skálán: 5=örül neki, 1=ellenzi, illetve nem tudja.

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat alapján

¹⁴ *A feltett kérdések:* Ön szerint az intézmény fenntartója hogyan vélekedik az Ökoiskola program intézményi működéséről? Ön szerint a tanulók hány százaléka vélekedik az alábbi módokon az Ökoiskola program intézményi működéséről? Ön szerint a szülők hány százaléka vélekedik az alábbi módokon az Ökoiskola program intézményi működéséről? Ön szerint az iskola nem pedagógus dolgozóinak hány százaléka vélekedik az alábbi módokon az Ökoiskola program intézményi működéséről? Válaszkategóriák ötfokú skálán: 5=örül neki, 1=ellenzi, illetve nem tudja.

A különböző érintett csoportok attitűderedményeit vizsgálva az a legfontosabb tény, hogy *domináns a támogató a hozzáállás*; a kifejezetten ellenséges vagy egyet nem értő vélekedés gyakorlatilag nem jelenik meg egyik csoportban sem. Mindez természetesen adódhat az iskolavezetői (általában ők töltötték ki a kérdőívet) válaszok torzításából, mivel ma már nem illik a környezeti kérdések fontosságát megkérdőjelezni, de ezen pozitív kép kialakulásában szerepet játszhat az is, hogy az ökoiskolai munka közös cél- és tevékenységrendszerteremthet az iskolák számára, amiben minden szereplő megtalálhatja a maga helyét.

Bevonás, bevonódás az ökoiskolai tevékenységbe

Az Ökoiskola program sikeres megvalósításának a hozzá fűződő beállítódásnál is kéz-

zelfoghatóbb mutatója a részvételi aktivitás, ezt járta körül kérdőívünk következő blokkja.¹⁵ A válaszoló intézmények közel háromnegyedében a tanulók és a pedagógusok legalább háromnegyede részt vesz az Ökoiskola program megvalósításában, to-

az ökoiskolai munka közös cél- és tevékenységrendszerteremthet az iskolák számára

vábbi 21 és 23% esetében ez az arány 50 és 75% között mozog. A nem pedagógusként dolgozókat az iskolák alig felében sikerül teljes körben vagy legalább többüket bevonni a programok lebonyolításába.

A legalacsonyabb mértékű bevonódást a szülők esetében mértük: az intézmények negyedében legfeljebb a szülők 25%-át, további harmadában legfeljebb 50%-át tudják aktivizálni. Részletesebben vizsgálva adatainkat ezen dimenzió mentén, a szakkozépiszkolások szüleinek részvétele kifejezetten alacsony (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A szülői bevonódás mértéke az ökoiskolai programok megvalósításába iskolatípus szerint

A szülői bevonódás mértéke a programok megvalósításába	0–25%	26–50%	51–75%	76–100%
Általános iskola	16	34	38	12
Szakiskola	55	13	19	13
Szakközépiszkola	63	16	14	8
Gimnázium	39	22	30	9

A feltejt kérdés: Milyen mértékben vesznek részt a szülők az iskola ökoiskolai programjának megvalósításában?

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat alapján

¹⁵ *A feltejt kérdés:* Milyen mértékben vesznek részt az alábbi szereplők az iskola ökoiskolai programjának megvalósításában? Tanulók; Pedagógusok; Nem pedagógusként dolgozók; Szülők. A válaszkategóriák minden csoport esetében: kvartilis osztályok.

A szülői bevonódás mértéke feltehetően összefügg a családok szociokulturális és szocioökonómiai státusával. Ez utóbbiról az Országos kompetenciamérések feldolgozásakor használt családháttér-index tájékoztat. Ily módon lehetőségünk adódott kigyűjteni a mintát alkotó ökoiskolák telephelyeire vonatkozó összes középfokú intézmény adatait. Az eredmények azt mutatják, hogy az Ökoiskola címmel rendelkező iskolák gyermekeinek *családi helyzete kedvezőbb, valamint az Országos kompetenciaméréseken elért eredményei is jobbak,*

mint a nem ökoiskolákban tanuló társaiké (4. táblázat). Magyarázhatja a mintázatot az is, hogy a cím megszerzése már egy magas szinten teljesítő iskola egy szintén jól működő alrendszerének elismerése. Ez egyfelől azt jelenti, hogy az Ökoiskola cím – szándékolatlanul – minőségjelzője egy iskolának, másfelől azonban rámutat arra is, hogy a rosszabb családi háttérű diákokat tanító intézmények esetében a magyar oktatásfejlesztésnek a környezeti nevelés, az ökoiskolai munka fejlesztése terén is jelentős adósságai vannak.

4. TÁBLÁZAT

A 10. évfolyamos kompetenciamérés matematika- és szövegértés-eredményei, valamint a családháttér-indexek a 2015-ös kompetenciamérés adatai alapján az Ökoiskola címmel rendelkezők és a nem ökoiskolák körében (összehasonlítás t-próbával)

		Elemsszám	Átlageredmény	A különbség szignifikanciája
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja: matematika	Nem ökoiskola	2235	1587,133	p<0,000
	Ökoiskola	495	1630,187	
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja: szövegértés	Nem ökoiskola	2235	1532,651	p<0,000
	Ökoiskola	495	1578,521	
A telephely tanulóinak átlagos családháttér-indexe*	Nem ökoiskola	1431	-0,190	p<0,001
	Ökoiskola	335	0,066	

*A családháttér-index a gyerekek szüleinek iskolázottsága, munkavállalási státusa és otthoni anyagi javai alapján készült 0 átlagú és 1 szórású index. Azaz a negatív indexű tanulók szocioökonómiai státusa átlag alatti, míg a pozitívak átlag feletti.

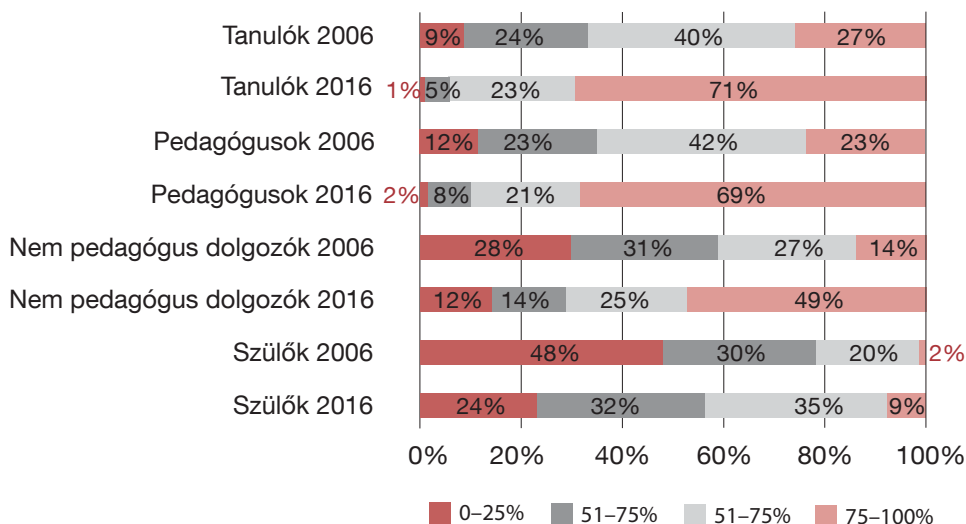
FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat és a 2015. évi Országos kompetenciamérés adatbázisai alapján

A szülői bevonódásra vonatkozó adatokat érdemes összehasonlítani a tíz évvel ezelőtti mutatókkal (Kézy és Varga, 2007), amikor még csak 144 iskola rendelkezett Ökoiskola címmel. Azt tapasztaltuk, hogy nemcsak egyre több iskola csatlakozott az

Ökoiskola-hálózathoz, hanem a csatlakozó intézményeknek sikerült az iskolai élet szereplő közül egyre több embert aktívan bevonni az ökoiskolai programok megvalósításába (3. ábra).

3. ÁBRA

Az egyes szereplők bevonódásának mértéke az ökoiskolai programok megvalósításába 2006-ban és 2016-ban



A feltett kérdés: Milyen mértékben vesznek részt az alábbi szereplők az iskola ökoiskolai programjának megvalósításában? Tanulók; Pedagógusok; Nem pedagógusként dolgozók; Szülők. A válaszkategóriák minden csoport esetében: kvartilis osztályok.

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat, valamint Kézy és Varga (2007) adatai alapján

Az ökoiskolai munka irányítása

A válaszadó iskolák közel felében informális ökoiskolai munkacsoport fogja össze az ökoiskolai tevékenységeket.¹⁶ Minden negyedik iskolában ökoiskolai koordinátor, minden hetedikben pedig ökoiskolai – formális, hivatalosan kinevezett és díjazott vezetővel működő – munkaközösség látja

el a szervezési, koordinálási feladatokat. Ritkán, de előfordul az is, hogy az egyik igazgatóhelyettes munkakörébe tartozik az ökoiskolai tevékenységek összefogása, vagy az is, hogy a válaszadó szerint nem nevesítik a feladat felelősét. Ez utóbbi nem csak akkor fedheti a valóságot, ha a cím megpályázásakor benyújtott önértékelés során ökoiskolai koordinátorként nevesített kolléga időközben lemondott a tiszteréről,

¹⁶ *A feltett kérdés:* Van az iskolában olyan szervezet vagy személy, aki összefogja az iskola ökoiskolai munkáját? Válaszlehetőségek: Ökoiskola munkacsoport, Ökoiskola munkaközösség, Ökoiskola koordinátor, Az egyik igazgatóhelyettes feladata között szerepel, Nincs, az ökoiskola feladatok koordinálását közvetlenül az iskolavezetés látja el, Egyéb (ez esetben szabad a szöveges válasz).

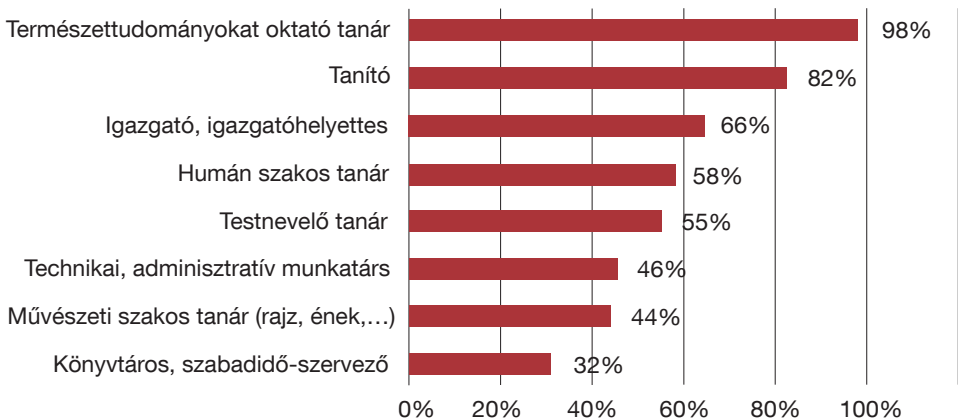
vagy elhagyta az iskolát, és nem neveztek ki helyette új koordinátort. Jellemző, hogy a legkisebb tanulólétszámú ökoiskolákban az ökoiskolai koordinátor szerepköre hangsúlyosabb (38%), mint a nagyobb intézmények esetében. Ebből is látható, hogy az iskolák érzékelik, hogy a nagyobb iskolák esetében egy olyan komplex feladat, mint az ökoiskolai munka irányítása, nem működhet és fejlődhet hatékonyan egyszemélyi vezetéssel, csak megosztott vezetési technikák használata mellett.

A környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiájának a természettudományos nevelés irányából történő indulását jelzi, hogy amíg az ökoiskolai munkacsoportok és munkaközösségek tagjai között szinte

kivételem nélkül megtalálhatók a természettudományok valamelyikét oktató tanárok, addig az iskolai dolgozók más csoportjai nem feltétlenül szerepelnek a tagok közt (4. ábra). Érdemes még kiemelni a tanítók nagyarányú részvételét az ökoiskolai munkacsoportokban, munkaközösségekben. Ezt a tényt érdemes összevetni azzal a kutatási eredménnyel, mely szerint a tanítók környezeti attitűdje általában pozitívabb, mint a tanároké (Vöcsei és mtsai, 2008), ami valószínűleg nem független attól, hogy minden tanító kap természettudományos felkészítést a pedagógusképzés során, míg ugyanez nem mondható el minden tanár-ról.

4. ÁBRA

Az ökoiskolai munkacsoport, munkaközösség összetétele



A feltett kérdés: Ha van ökoiskolai munkacsoport, munkaközösség, kik a tagjai? Válaszlehetőségek: tanító, természettudományokat oktató tanár, humán szakos tanár, testnevelő tanár, művészeti szakos tanár (rajz, ének, dráma, néptánc stb.), technikai/adminisztratív munkatárs, könyvtáros/szabadidő-szervező, igazgató/igazgatóhelyettes. *Többet is választhat!*

FORRÁS: saját szerkesztés a 2016. évi kérdőíves vizsgálat adatai alapján

Az ökológiai munkacsoportról

„Ökoiskolai munkacsoport jelenleg nem működik az iskolában. 'Alulról szerveződően' igyekeznek megoldani a feladatokat úgy, hogy az osztályfőnökök közvetlenül irányítanak. Év elején választaniuk kell egy programkínálatból: minnek a szervezését vállalják el? Intézményi szinten egy fő koordinálja az ökoiskolai programokat, ő nem kap honoráriumot ezért a munkáért. Bár nehezebb így dolgozni, a szervezőmunka összehozta a pedagógusokat is.”

Részlet egy kereskedelmi és vendéglátóipari szakközépiskola és szakiskola interjújából.

Az ökoiskolai munka örömei, fejlesztése

Összességében az intézmények mintegy 60%-a érzékelt kedvező változást abban, milyen az intézmény megítélése, mióta elnyerték az Örökös Ökoiskola címet. A kérdőívben arról is érdeklődtünk,¹⁷ hogy az előző évhez képest ökoiskolai munkájuk mely területein sikerült fejlődést elérni az iskoláknak. Az intézmények több mint négyötöde legalább egy területen javulásról számolt be. Közel kétharmad a pedagógiai munka terén (például több tantárgy oktatásában megjelentek a környezeti szempontok). Szintén kétharmad a külső partnerekkel való együttműködések terén számolt be javulásról. A válaszadók több mint fele szerint az elmúlt évhez képest jobb lett az iskola kommunikációja, és az intézmény arculatának és specialitásainak fejlesztéseiben is értek el eredményeket. A

helyi közösségek, illetve az iskola közvetlen kapcsolatát, valamint az intézmény működését tekintve a válaszadók közel fele jelzett pozitív irányú elmozdulást. Szintén a megkérdezettek közel fele (44%) számolt be arról, hogy iskolájukban valamilyen módon javultak a környezetbarát működés feltételei. Ez jelentheti a szelektív hulladékgyűjtés kiterjesztését, de akár az épület teljes, környezetkímélő felújítását is. Érthető módon az alapidokumentumok és a szervezeti feltételek terén maradtak leginkább változatlanok az iskolák az elmúlt 12 hónap során. Jellemző, hogy romlásról – bármelyik kritériumcsoportot is vizsgáljuk – csak az ökoiskolák elhanyagolható kisebbsége számolt be. A fenti adatok ismét az ökoiskolai munka komplexitását illusztrálják, és újabb magyarázattal szolgálnak arra, miért szükséges, hogy ne egy ember, hanem a munkavállalók tágabb csoportja irányítsa az ökoiskolai tevékenységet, ugyanakkor az az eredmény, hogy az elmúlt évben a szervezeti feltételek változtatása területén sikerült a legkevésbé fejlődést elérniük az iskoláknak, rámutat arra, hogy a megosztott vezetés kialakításához szükséges szervezeti változtatásokhoz hosszú időre és tudatos szervezetfejlesztési munkára van szükség.

Több örökös ökoiskola vállalja térségi ökoiskolai találkozók megszervezését is. Az a tervük, hogy ökoiskolai regionális központtá váljanak, általában a fenntartó támogatását is elnyeri. A regionális központi szerepkör azért is hasznos, mert akkor az iskolában lehetne tartani a továbbképzéseket, rendezvényeket, és

¹⁷ *A feltett kérdés:* Kérjük, jellemezze az alábbi táblázat segítségével az iskolának az egyes ökoiskola kritériumcsoportok terén elért eredményeit, az előző évi helyzethez viszonyítva! Háromfokú skála (javulás, változatlan, romlás) az alábbi kategóriákban külön-külön: Alapidokumentumok, Szervezeti feltételek, Pedagógiai munka, Az intézmény működése, Kommunikáció, Együttműködések, Helyi közösség és közvetlen környezet, Az intézmény arculata és specialitásai, Vállalások.

azokon sokkal többen tudnának részt venni.

Helyzeti előny: meteorológiai mérések

Egy pestszentlőrinci iskola kapcsolatban áll a közeli meteorológiai intézettel, több közös programot futtatnak folyamatosan (időjárás-figyelés, légszennyezettség-mérés, intézménylátogatás). Minden évben rendeznek projektnapot, idén a klímaváltozás lesz a téma. Az iskolarádióban rendszeres az *Ökopercek* műsor, amit a tanulók készítenek. Külön ökotermék van, ahol a délutáni természettudományi szakkörök, ökoülések zajlanak. Igyekeznek a környezetvédelemhez nem szorosan kapcsolódó programokat is „zöldíteni”, például a karácsonyi díszek készítésénél is újrafelhasználásban gondolkodnak. Saját bevallásuk szerint nem kampányszerűen, hanem folyamatosan, horizontálisan igyekeznek megvalósítani a környezeti nevelést.

Az Ökoiskola programmal kapcsolatos problémák

A kérdőívben arról is érdeklődtünk,¹⁸ milyen problémák merültek fel az ökoiskolai munka kapcsán az elmúlt év során. Az összes válaszadó 30%-a említett legalább egy dolgot. A pénzügyi források hiányát és az ehhez szorosan kapcsolódó oktatási segédanyagok beszerzési nehézségeit a válaszok 60%-a tartalmazta. A második leggyakrabban említett gond (26%) a pedagógu-

az ökoiskolává válás az intézményvezető vagy az ökoiskolai koordinátor személyes elkötelezettségének köszönhető

sok és a tanulók túlterheltsége volt. Harmadikként (14%) a szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatban merültek fel nehézségek, általában a települési hulladékszállítás rendszerének megváltoztatása miatt. Az elmúlt évben 10%-ban jelentek meg a válaszadók között a fenntartó erkölcsi-anyagi támogatását nem érzékelők. 7% egyenesen azzal szembesült, hogy nem irányíthatja önállóan az intézményt – vagy a beszerzések, vagy a foglalkoztatás terén –, így pedig nehéz garantálni a környezetbarát, ökoiskolai működést. Valószínű, hogy az előbb említett problémától nem függetlenül, az intézmények huszada már motivációs gondokról számolt be, s ezen elsősorban a pedagógusok motivációjának csökkenését értették.

A helyszíni szemlék tapasztalatai

E helyütt nincs mód a helyszíni szemlék eredményeinek részletes bemutatására, ezért csak azokat a legfontosabb tapasztalatokat emeljük ki, melyeknek fontos üzenetértékük van az Ökoiskola program fejlesztésére számára.

A szemlék egyértelműen megerősítet-

ték: az ökoiskolává válás az intézményvezető vagy az ökoiskolai koordinátor személyes elkötelezettségének köszönhető. Ez az elkötelezettség az évek folyamán megmarad, viszont jelentős mértékű fáradtság, esetleg a kiegészítő jelei mutatkozhatnak.

Szinte minden látogatás alkalmával megfogalmazódott, hogy hiányoznak az ökoiskolai vezetők szakmai megújulási le-

¹⁸ A feltett kérdés: Kérjük, röviden írja le, mik voltak pontosan a legfontosabb problémák (romlás) az elmúlt évben!

hetőségei, hogy szeretnének több (nyomtatott) kiadványhoz jutni, továbbá gyakrabban részt venni továbbképzésen, hálózati találkozóin. Mindez rámutat arra, hogy az Ökoiskola-hálózat bővülésével párhuzamosan szükséges lenne szélesíteni a számukra rendelkezésre álló támogatási lehetőségeket is, illetve a szakmai támogató munka során különös figyelmet szükséges fordítani arra, hogy az ökoiskolai koordinátorok segítséget kapjanak kollégáik bevonásához, ezzel csökkentve a koordinátor kiégésének veszélyét.

Az örökös ökoiskolákban a címmel járó folyamatos pedagógiai megújulás mögött minden esetben találtunk egy vagy több olyan pedagógust, aki elhivatottságból az oktatási rendszerbe épített elvárásokat messze meghaladó módon folyamatosan képezi magát, programokat szervez, és működteti az intézmény ökoiskolai életét. A helyszíni szemlék egyértelmű üzenete volt az is, hogy az iskolavezetés elkötelezettsége akkor is alapvető fontosságú, ha az ökoiskolai munka motorja nem maga az iskolavezető. Két esetben azt tapasztaltuk, hogy az iskolavezetés egyáltalán nem tekinti prioritásnak a környezeti nevelést iskolai szinten. Ezekben az iskolákban több hiányosság tapasztalható az ökoiskolai program megvalósításában. A többi helyszínen, ahol a vezetés, ha nem is aktívan, de támogatóan viszonyul az ökoiskola-programhoz, jól működő rendszer alakult ki, mely hosszú távon biztosíthatja a szemlélet fennmaradását.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az ökoiskolai monitoring alapján a legfontosabb visszajelzés, hogy az ökoiskolaságot folyamatos szakmai fejlődésként élik meg az intézmények. Az elmúlt évtizedben az Ökoiskola vonzó márkánévvé vált, mely egyre több és több iskolát készítet arra, hogy környezeti nevelési tevékenységeit, egész iskolai munkáját rendszerbe foglalja. Mára az ökoiskolák száma eléri az összes

iskola negyedét. Az ökoiskolaság egyik vezetője, mely szerint bármely magyar iskola számára megvalósíthatónak kell lennie, érvényesül a címpályázati rendszerben.

Ugyanakkor az adatokból az is látszik, hogy a hálózat növekedésével nem mindig tud lépést tartani a támogató rendszer, és ez kérdésessé teszi a hálózat további bővítésének ésszerűségét. Amennyiben csökken vagy stagnál a szakmai támogatás, könnyen felhígulhat a hálózat, erodálódhatnak az eddigi szakmai eredmények. A hálózat bővítése mellett a továbblépés másik lehetősége, ha az ökoiskolaság önként vállalt kötelezettségéből folyamatosan minden magyar iskola

részére elvárássá válik. Ehhez szükséges, hogy az Ökoiskola-hálózat szakmai támogatására kiépült rendszerek (továbbképzések, nevelési-oktatási program, szakértői támogatás, pedagógiai

segédanyagok, különleges tanulásszervezési formák megvalósításának támogatása) elérhetővé váljanak minden magyar iskola számára. Vagyis az ökoiskolai szint elérését támogató rendszert minden intézmény szá-

az ökoiskolaságot
folyamatos szakmai
fejlődésként élik meg az
intézmények

az adatokból az is
látszik, hogy a hálózat
növekedésével nem
mindig tud lépést tartani a
támogató rendszer

mára elérhető szaktanácsadói, továbbképzési, köznevelés-finanszírozási rendszerbe szükséges építeni. Az Ökoiskola-hálózat jelenlegi szakmai háttere alkalmas arra, hogy egy-két év alatt felkészítsen annyi ökoiskolai szaktanácsadót, kiképezzen annyi ökoiskolai tréneret, akikkel középtávon már reális cél lehetne az ökoiskolaság teljes körű elérése a magyar közoktatási rendszerben.

Ezzel a megoldással hathatós segítséget lehetne adni az egész intézményes fenntarthatóságra nevelés jövőjét veszélyeztető tényezők – pedagógusi leterheltség, a motiváció elvesztése, fásultság, kiégettség – kezeléséhez. Mindamelllett látni kell, hogy az oktatási rendszer egészének megváltozása nélkül a másik két legfontosabb veszélyeztető tényező – az anyagi erőforrások szűkössége és a tanulók túlterheltsége – megváltoztatására az ökoiskolai támogató rendszer önmagában nem képes. Mindössze jelezni tudjuk, hogy ezen problémák kezelése nagymértékben hozzájárulhat az egész intézményes környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés fejlődéséhez is.

A rendszerszintű eredmények mellett tanulmányunk zárásaként az egyéni szint fontosságára hívjuk fel a figyelmet. Az elmúlt tíz év oktatási rendszereinek hatékonyságát vizsgáló kutatások (Barber és Mourshed, 2007; OECD, 2005) egyik közös és egyértelmű tanulsága, hogy az oktatás hatékonyságát leginkább a pedagógusok munkájának minősége határozza meg. Azok az oktatási rendszerek sikeresek, ahol sikerül a

az egyéni szint fontosságára hívjuk fel a figyelmet

legrátermettebb fiatalokat a pedagóguspályára vonzani, majd folyamatos szakmai fejlődésüket biztosítani, végül megtartani őket a pedagóguspályán. Ezen oktatás-kutatási alaptétel egy sajátos megnyilvánulását tapasztalhattuk az ökoiskolai monitoringlátogatások során. Nevezetesen, amennyiben nincs az ökoiskolában egy vagy több elhivatottságból, az elvárásokat messze meghaladó mértékben tevékenykedő pedagógus, ott az ökoiskolai cím önmagában nem képes a változásokat beindítani, és akár stagnálás, visszaesés, végső soron a cím elvesztése is bekövetkezhet.

IRODALOM

- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey & Company. Magyar nyelven: *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, M. és Mourshed, M.) McKinsey & Company. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2017. 06. 19.)
- Czippán Katalin, Matthias Anna és Victor András (2004, szerk.): *Segédlet az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Oktatási Minisztérium, Budapest. Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/knmp_kezirat10.pdf (2017. 10. 16.)
- EU (2010): *A Tanács 2010. november 19-i következtetései a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásról, 2010/C 327/05*. Letöltés: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.327.01.0011.01.HUN&toc=OJ:C:2010:327:TOC (2016. 08. 05.)
- Kézy Ágnes és Varga Attila (2007): Az ökoiskolák szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 12. sz., 41–53.
- Kövecsesné dr. Gósi Viktória (2015): *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Hazánk Kiadó, Győr. 178.
- NAT (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573 (2017. 10. 16.)

- OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (Összefoglalás magyarul: *Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása*. Letöltés: <http://www.oecd.org/edu/school/34991138.pdf> [2015. 06. 19.]
- Saly Erika, Néder Katalin, Varga Attila és Könczey Réka (2014): Collaboration between schools and communities in Hungary, Poster presented at: *Designing a Sustainable Future through School Community Collaboration Final Conference of the Comenius Lifelong Learning Network CoDeS*, Barcelona, Catalonia, Spain, May 21-23. Letöltés: <http://ofi.hu/node/170423> (2017. 10. 02.)
- Széplaki Nikolett és Varga Attila (2005): National reports on eco-school initiatives – Hungary. In: Mayer, M. és Mogensen, F. (szerk.): *ECO-schools: trends and divergencies. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education Science and Culture, Vienna, Austria, 233–254.
- Varga Péter, Horváth Dániel, Varga Attila, Gálfi Márta és K. Németh Mária: (2011): Az Ökoiskola Hálózat alakulása a nyugat-dunántúli régióban – Helyzetkép és lehetőségek a Hálózatban. In: Borzsák István (szerk.): *Nyugat-Dunántúl környezeti állapota – Helyzetkép és kihívások (konferenciakötet)*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely, 183–192.
- Vöcsei Katalin, Varga Attila, Horváth Dániel és De Carvalho Graca Simoes (2008): Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei? *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz., 61–76.
- UNESCO (2014): *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Letöltés: <http://en.unesco.org/gap/priority-action-areas> (2017. 10. 02.)



A sziráki óvoda gyermekei



BODÓ MÁRTON – MARKOS VALÉRIA – MÉZES JÓZSEF –
SÁROSI TÜNDE – SZALÓKI MIHÁLY

Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) megvalósulása országosan vegyes képet mutat. A magyar diákok többsége középiskolai tanulmányai kezdetén a közösségi szolgálathoz pozitív elvárásokkal áll hozzá, ám ezek az elvárások jórészt nem teljesülnek. Az IKSZ-es programok többségénél a felkészítés és feldolgozás hiánya mutatkozik – kevésbé a fogadó intézmények, annál inkább az iskolák részéről, ahol humán erőforrás hiányában nehezen fordítanak időt és energiát ezekre a fontos programelemekre. Az aktívabb iskolai felkészítés és feldolgozás tehát kulcsfontosságú lehet a program hatékonyságának javításában. A helyzetképet árnyalja, hogy a fogadó intézmények jelentős részénél komolyan veszik a diákok felkészítését, és figyelmet fordítanak az élmények feldolgozására is.

A diákok nincsenek tisztában a program céljaival, elsődlegesen a munkaerőpiacra való belépés lehetőségének tekintik az IKSZ-et. Elvárásaik és szóhasználatuk sem tükrözi a program pedagógiai céljait. Az IKSZ-szel kapcsolatos metafora- és fogalomhasználatuk esetleges, saját egyéni benyomásaikra épít, bár megjelenik benne az új típusú önkéntesség néhány eleme is. Elsősorban a szabadidő és a kultúra területét választják, míg a pedagógiailag nagyon fontos szociális terület a többségüket nem motiválja. A segítő programok közül azokat a tevékenységi formákat keresik, amelyek különben is kedvesek számukra.

Az állami iskolák diákjainál az egyházi iskolák diákjai pozitívabban ítélik meg a programot, s közülük mondják legtöbben azt, hogy az érettségi után is vállalnának önkénteskedést. Összességében a diákok 18,75%-a gondolja, hogy az érettségit követően önkéntes lesz. A lányok szívesebben végeznének ilyen feladatot később is, mint a fiúk.

Mindezek alapján égető szükség van képzésekre és tájékoztatókra az IKSZ minden résztvevője (diák, pedagógus, szülő, fogadó fél) számára, hogy megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek és így motiválttá váljanak a feladatra.

Kulcsszavak: *iskolai közösségi szolgálat, felkészítés, reflexió, élménypedagógia, fogadó szervezet*

1. BEVEZETÉS

Az iskolai közösségi szolgálat 2012-es bevezetése óta nem került még sor a diákok megkérdezésére a témával kapcsolatban.

Kutatásunk ezt a hiányosságot pótolja.¹

9. osztályos és végzős diákokat kérdeztünk meg online önbevallásos kérdőív segítségével a 2016/17-es tanév második felében. A válaszok nagy száma miatt (a 9. évfolyamos kérdőívet 5663 diák kezdte meg és

2126 diák fejezte be, míg a

végzős kérdőívet 3274

tanuló kezdte meg és 1424

12. és 13. évfolyamos

tanuló válaszolt minden

kérdésre), sikerült mindkét

évfolyam befejezett kérdőíveire alapozva olyan elemszámtartó súlyozott adatbázisokat kialakítani, amelyek nemre és iskolatípusra vonatkozóan országosan reprezentatívak. A fenntartó tekintetében a reprezentativitás nem biztosított: a 9. évfolyamos kérdőívet 70 alapítványi, 241 egyházi és 1815 állami intézménybe járó középiskolás töltötte ki, míg a 12. évfolyamos kérdőívet 72 alapítványi, 241 egyházi és 1111 állami iskolába járó tanuló. Így a beérkezett adatok alapján egy országos, első-sorban állami intézményekre támaszkodó kép vázlatos megrajzolására teszünk kísérletet a diákok nézőpontjából.

Néhány egymásnak ellentmondó nemzetközi mérési adat áll csak rendelkezésre arról, hogy milyen hatékony a kötelező közösségi szolgálat az önkéntesség elterjesztésében. Kanadában a 2007-es, egész államra kiterjedő felmérés szerint (*Pancer, S. M. és*

mtsai, 2007.) azok körében, akik kötelező programban vettek részt középiskolásként, nagyobb arányú egyetemista korukban az önkéntesek száma (51%), mint azok között, akik nem vettek részt ilyen kötelező programban (43%). A kutatás gyengéje, hogy csak egyetemistákat tudtak nyomon követni középiskolai tanulmányaikat követően. Ugyanakkor nem minden kutatás talál hasonló összefüggést. Például *Raskoff és Sundeen (2000)* szerint azok, akik kö-

telező szolgálatban vesznek részt, kevésbé

folytatják önkéntesként,

illetve meglátásuk szerint

a program elnevezése

kihathatja a diákok hozzáállá-

sára, mert a *kötelező szol-*

gálat elnevezés (mandatory

service) a büntetés-végrehajtó intézetek közmunka programjának elnevezését asszociálhatja a diákokban. *Billig* 2001-es, az Egyesült Államokban végzett felmérésében a megkérdezett diákok 89%-a szerint jó érzés volt, hogy segíthetett másokon, és 75%-uk számára buli a barátokkal együtt csinálni valamit. Egy 12 országot összehasonlító nemzetközi kutatás szerint (*Handy és mtsai, 2010*) a diákoknak kétféle motivációja lehet az önkéntesség tekintetében: vagy értékalapú, vagy haszonelvű a hozzáállásuk. Az altruista vagy értékelvű felfogás a segítségnyújtás értékére épít; ez volt az elsődleges motivációja a vizsgált 12 ország egyetemista diákjainak, és ez erősebben hatott statisztikailag a leendő önkénteskedésük valószínűségére. A haszonelvű felfogás szerint a munkához tapasztalatokra, kapcsolatokra van szükség, és ezek megszerezhetőek az önkéntesség

¹ Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztő Intézete munkatervi feladatául kutatja az iskolai közösségi szolgálat kérdéskörét. A 2015-ös évben került sor a TÁMOP 3.1.1. keretében online kérdőíves kutatásra a pedagógusok és iskolaigazgatók körében. A 2016/17-es évben ennek folytatásaként a dr. Bodó Márton vezetésével felálló kutatócsoport a diákok oldaláról vizsgálta meg a programot. A kutatócsoport tagjai a terület szakértői közül kerültek ki az igazgatók, pedagógusok és leendő kutatók köréből. Itt szeretnénk köszönetet mondani a kutatóintézet kutatóinak az adatbázis szakszerű kialakításában nyújtott segítségükért.

segítségével. Azok, akiknek a saját karrierjük építése az elsődleges cél, ritkábban és kevesebb órában önkénteskednek a vizsgált országokban, mint az altruista meggyőződésű diákok. A gazdasági, üzleti képzésben részt vevő diákok kevésbé lesznek önkéntesek, mint bármely más képzésben részt vevő egyetemisták. A leggyakrabban azok önkénteskednek, akiknek többféle motívációjuk van. Az egyik a család gazdasági helyzete: a nagyobb jövedelemmel rendelkezők inkább önkénteskednek minden országban. A kötelező középiskolai szolgálati programban résztvevők egyetemi éveik alatt gyakrabban vesznek részt önkéntes tevékenységekben a vizsgálat szerint, mint azok az egyetemisták, akiknek nincs ilyen tapasztalatuk. Az amerikai service learning programok standardjai a magyar community service jellegű programban kevésbé értelmezhetőek minőségbiztosítási elemként,² ugyanakkor felhasználták őket a program kialakításakor (Bodó, 2014). Minden társadalomban más és más helye és szerepe van az önkéntességnek, erre bizonyíték a 12 országban elvégzett összehasonlító kutatás is. Más és más hagyományokkal rendelkezik az önkéntesség, és nem mindenütt olyan erős a beágyazottsága, mint az angolszász országokban. A magyar társadalom számára a társadalmi munka fogalma ismert a szocialista érából, ami egy kötelező program bevezetését segítheti vagy nehezítheti is akár, de a közösségi szolgálat pedagógiai aspektusait nem teszi értelmezhetővé a

társadalom egésze számára. *Fényes Hajnalka* 2015-ben kötetben megjelent kutatásai alapján „az egyetemisták növekvő arányban, de viszonylag kevesen végeznek önkéntes munkát (6–7%-uk rendszeresen, 20%-uk alkalmilag)” (72. o.). Előnyt élvez körükben az új típusú, haszonelvű önkéntesség (szabadidő hasznos eltöltése, tapasztalatszerzés, önéletrajzba beírhatóság), de ez sokaknál keveredik az értékalapú segítő szándékkal. A megkérdezettek körében változó, hogy elsődleges a segítő szándék és azt követi az önkéntességre jó befektetésként gondoló hozzáállás vagy fordítva.

Az önkéntesség fontos szerepet játszik a kapcsolatok építésében is, ami összhangban van a nemzetközi kutatások trendjeivel.

2. FELKÉSZÍTÉS AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATRA A DIÁKOK NÉZŐPONTJÁBÓL

A diákok programra való felkészítése ideális esetben képzett iskolai közösségi szolgálat (továbbiakban: IKSZ-koordinátorok segítségével történik az iskolákban, maximálisan 5 órás időkeretben (20/2012. évi EMMI rendelet). A felkészítés azért is rendkívül fontos, mert a közösségi szolgálat céljai: a társadalmi felelősségvállalás, szociális érzékenyítés, közösségépítés, személyiségfejlesztés, aktív állampolgárságra

² A service learning programok tantervhez illeszkedve épülnek be az amerikai kontinensen az oktatási rendszerbe. A magyar modell viszont tanórán kívüli tevékenységként értelmezi ezt a feladatot, ami a szintén Amerikában elterjedt community service programokhoz áll közelebb. Ugyanakkor a magyar program a service learning programra jellemző pedagógiai tartalommal rendelkezik. Ez a felkészítés, tevékenység, lezárás hármas egységét jelenti, ami nem része a szolgálat fókuszú community service-nek. Nem beszélve arról, hogy a standardok eltérő társadalmi környezetben nem feltétlenül alkalmazhatók hasonló módon.

nevelés, pályaorientáció nem olvashatók ki a jogszabályból. Így a felkészítésen múlik, hogy tudatosulnak-e a diákokban ezek a célok a tevékenység megkezdése előtt.

A 12. és 13. évfolyamos tanulók körében végzett felmérés adataiból készült diagramról (1. ábra) leolvasható, hogy a megkérdezett tanulók nagyobb része (33%) jelölte meg az osztályfőnököt a közösségi szolgálat teljesítését segítő személyként, mint az IKSZ koordinátort (25%). Ez komoly koncepcionális kérdést vet fel, illetve jelzi a gyakorlatok sokféleségét, hiszen az osztályfőnökök többsége nincs kiképezve erre a feladatra, ők többnyire a kötelezettség adminisztrációs részét végzik, ugyanakkor a diákokhoz fűződő személyes viszonyuk alapján alkalmasabbak lehetnek a feladatra. Az ő leterheltségükből és felkészítetlenségükből is adódhat, hogy a tanulók 27%-a úgy érzi, nem kapott segítséget az IKSZ teljesítéséhez. Az Oktatási Hivatal által idén végzett, 119 iskolát érintő szakmai ellenőrző vizsgálat hasonló arányokat mutat a feladat elosztása terén (Jelentés, 2017): az iskolák harmadánál a diákok motiválása az osztályfőnökök feladata. A sok helyen alkalmazott gyakorlat alapján felmerül a kérdés, hogy az érintett pedagógiai célok elérése érdekében nem lenne-e hatékonyabb felkészített osztályfőnököket bevonni az előkészítés, érzékenyítés feladatába. Elképzelhető, hogy a diákokkal meglévő személyes viszony és a rendszeres találkozások teret biztosítanak számukra, hogy hatékonyan el tudják látni ezt a pedagógiai feladatot.

Az általunk megkérdezett tanulók negyedénél az iskolai koordinátor foglalkozik a gyerekek felkészítésével, ám az adatok-

ból nem derül ki, sor kerül-e a tényleges érzékenyítésre vagy csak a jogszabályi keretek ismertetésére, a technikai részletekre szorítkoznak. Az EKE Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet évente 40 iskolában készít felmérést,³ melynek tapasztalatai alapján feltételezhető, hogy a koordinátorok nagy többsége nincs felkészülve a feladatra.

A diákok 10%-a szükség esetén az osztálytársától, 3%-uk felsőbb éves tanulóktól kért segítséget a közösségi szolgálat teljesítéséhez, ami azt mutatja, hogy egy részük

konkrét kortársi tapasztalatokra támaszkodik. Ez alátámasztja az IKSZ-es iskolai vagy települési börsék általános bevezetésének szükségességét, ahol meghívott előadók és a különböző tevékeny-

segi területeken közösségi szolgálatot végzett tanulók számolhatnak be tapasztalataikról diaktársaiknak, pedagógusaiknak. A képekkel, videókkal, személyes történetekkel bemutatott előadások megkönnyítik a diákok fogadóintézményválasztását, a jól kiválasztott szolgálat pedig a program sikerességének egyik legfőbb kulcsa lehet. Az Oktatási Hivatal felmérése szerint ilyen programokra országosan elenyésző számban kerül sor. Az EKE OFI által végzett 2017-es IKSZ-vizsgálat 40 iskolája közül kettő említette börze szervezését.

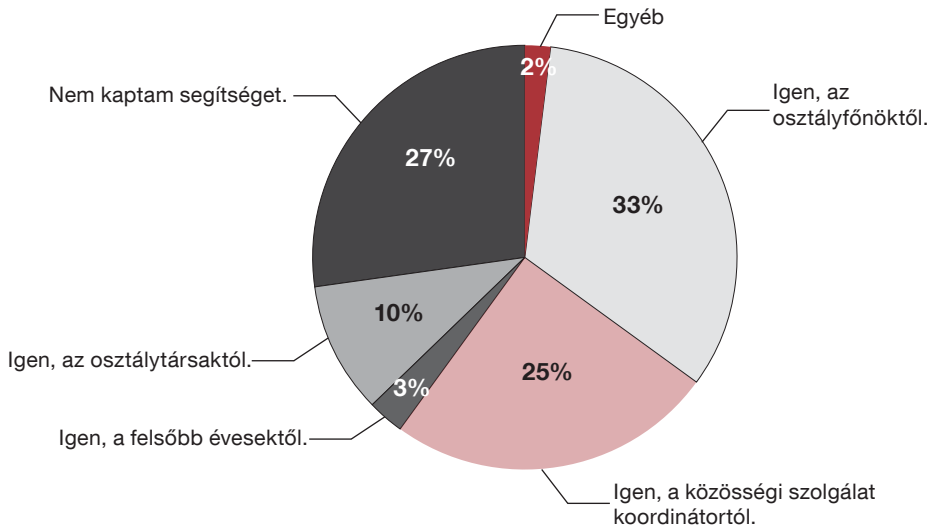
A fogadó intézményeknél a segítségnyújtás aránya jobban alakult (2. ábra). Itt a tanulók 85%-a válaszolta azt, hogy megfelelő segítséget kapott az intézmény koordinátorától, illetve mentorától. A megkérdezettek csak 12%-a érezte úgy, hogy magukra voltak hagyva a szolgálat során és nem jutottak megfelelő segítséghez.

nem lenne
hatékonyabb felkészített
osztályfőnököket bevonni
az előkészítés, érzékenyítés
feladatába

³ A tanulmány szerzői közül dr. Bodó Márton, Mézes József és Szalóki Mihály szakértőként vett részt a 2017-es monitor vizsgálatban.

1. ÁBRA

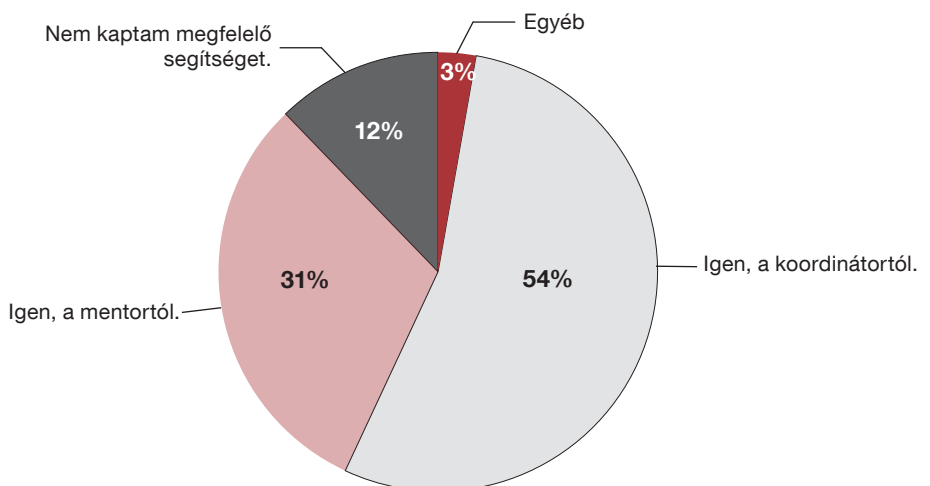
Végzős diákok kérdőíve: „Kaptál segítséget az IKSZ teljesítéséhez az iskolában?”
(n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

2. ÁBRA

„Kaptál segítséget a fogadó intézménynél?” (n=1424)



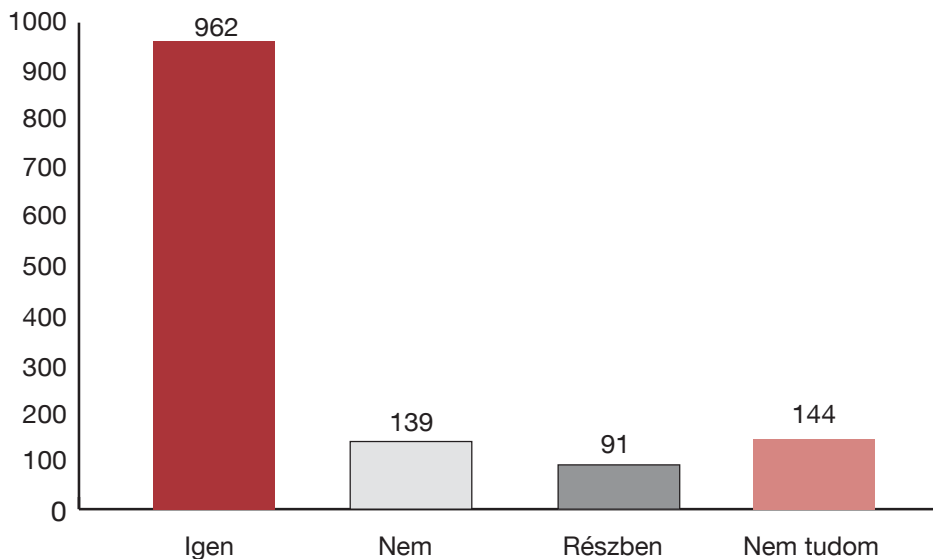
FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A válaszok alapján a megkérdezett tanulók 72%-a összességében elegendőnek érezte a segítségnyújtást az IKSZ szervezésében, ami árnyalja korábbi válaszaikat (3. ábra). Fontos hozzáfűznünk, hogy az iskolai felkészítés terén mutatott szervezésbeli hiányosságokat a fogadó intézmény esetleg még tudja kompenzálni, így a „letudnivaló”

feladatként megjelenő kötelezettség még válhat személyiséget formáló élménnyé, de az iskolai felkészítés hatékonysága mindenképpen komoly javításra szorul a megkérdezettek véleménye alapján. A megfelelő támogatás hiányában egyes diákok joggal érezhetik a közösségi szolgálatot „fölösleges 50 órás időpazarlásnak”.⁴

3. ÁBRA

„Összességében elegendő volt-e a segítségnyújtás számodra az IKSZ szervezésében?” (n=1336)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

3. AZ ÉLMÉNYEK FELDOLGOZÁSA AZ IKSZ-BEN A DIÁKOK KÖRÉBEN

A közösségi szolgálat lezárása és az elvégzett tevékenységekre való reflexió a program meghatározó eleme. A nemzetközi felmérések szerint (Celio, Durlack és Dymnicki, 2011) ez nagymértékben hozzá-

járulhat ahhoz, hogy a diákok hasznosnak éljék meg a tevékenységüket. Az online kérdőív válaszainak tükrében az iskolák oldaláról ez a terület is fejlesztendő.

Az 1424 válaszadó végzős diák legnagyobb része (31%-a) ugyanis semmilyen visszajelzést nem kapott a szolgálathoz kapcsolódóan. Az adat megközelítőleg

⁴ Szó szerinti válasz a végzős diákok által kitöltött online kérdőív 11., nyitott válaszlehetőséget biztosító kérdésére: „Osztálytársaidnak jellemzően mi a véleménye a közösségi szolgálatról?”

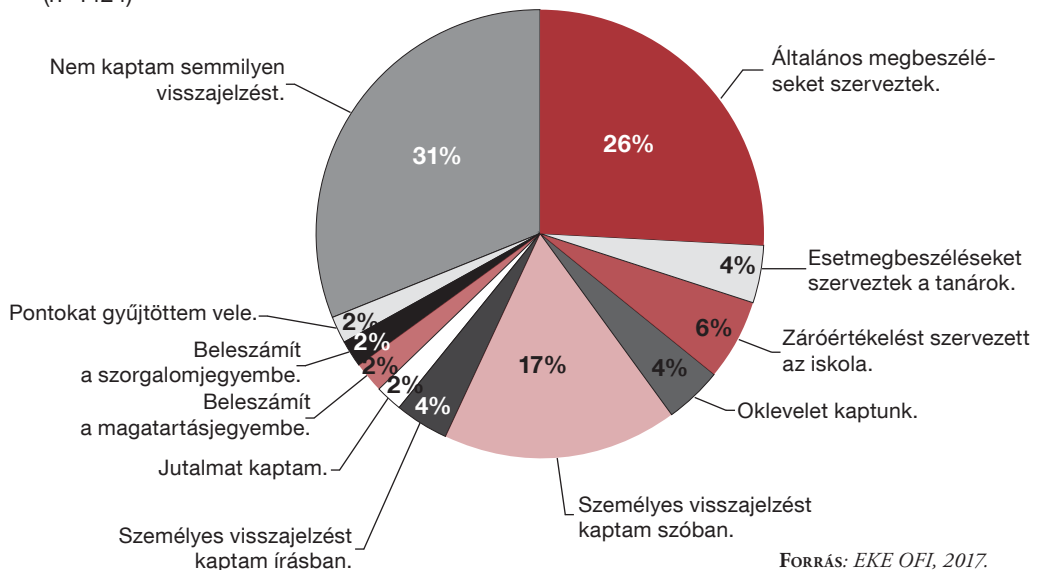
összhangban van a segítséget nem kaptak számával. Az élmények feldolgozása felől nézve kulcsfontosságúnak ítéltető a reflexió szerepe. Fontos, hogy a diákok végiggondolják egymás előtt: mit is tettek, mi történt velük a szolgálat teljesítése során. Nélkülözhetetlen, hogy megszerezzék és feldolgozzák tapasztalataikat és élményeiket. Az IKSZ olyan pedagógiai eszköz, melynek legfőbb célja a diákok személyiségfejlesztése. A program pozitív változásokat idézhet elő a kritikus gondolkodás, érzelmi intelligencia, önbizalom, felelősségvállalás, kommunikáció, együttműködés, empátia és konfliktuskezelés területén. Ezen kompetenciák alakítása azonban csak akkor valósítható meg, ha a tevékenység reflexióval, az élmények feldolgozásával párosul (Matolcsi, 2013).

A tanulók negyede (26%-a) általános megbeszélés formájában számolt be

az 50 órás tevékenységről, ami gyakran osztályfőnöki óra keretében valósul meg. 17%-uk szóbeli személyes visszajelzésben, míg 4-4%-uk írásos visszajelzésben vagy esetmegbeszélés keretében dolgozta fel tapasztalatait (4. ábra). A tanulók 6%-a számolt be az iskola által rendezett záró értékelésről. Ez azt jelenti, hogy a diákok negyede esetén került sor az élmények iskolai keretek között szervezett, érdemi feldolgozására. A kérdőív hasonló eredményeket mutat felkészítés és feldolgozás tekintetében, mint amit az Oktatási Hivatal idei szakmai ellenőrző vizsgálata megfogalmaz: „A monitori látogatások tükrében egyértelmű, hogy a felkészítés és feldolgozás okozta az iskoláknak a legnagyobb nehézséget. Ezek a feladatok ugyanis nem illeszkedtek az eddigi pedagógiai gyakorlatba, többletfeladatként értelmezhetők, miközben a tanulók tevékenységének hatékonyságát nagyban befolyásolják.” (37. o.)

4. ÁBRA

„Az iskolában milyen visszajelzést kaptatok a közösségi szolgálathoz kapcsolódóan?” (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A fogadó intézmények tekintetében itt is jobb eredményeket kaptunk. Itt a diákok összesen 47%-a kapott szóbeli visszajelzést és értékelést (esetmegbeszélés, záró értekezés, személyes szóbeli visszajelzés formájában) a szolgálat teljesítése végén. Meg kell azonban említenünk, hogy a tanulók 16%-a a fogadó intézmény részéről is mindenféle reflexió és lezárás nélkül fejezte be a választott tevékenységet. A diákok 53,3%-a ugyanakkor az élményfeldolgozás hiányosságának hátráltató voltát a fogadó helyeken egyáltalán nem tapasztalta: a megkérdezett fiúk 47,2%-a, míg a lányok 59,2%-a nyilatkozott így. A megkérdezett diákok 4,7%-a számára okozott nagy nehézséget az élmények feldolgozatlanlaga, ez a fiúk 6%-át és a lányok 3,5%-át jelenti.

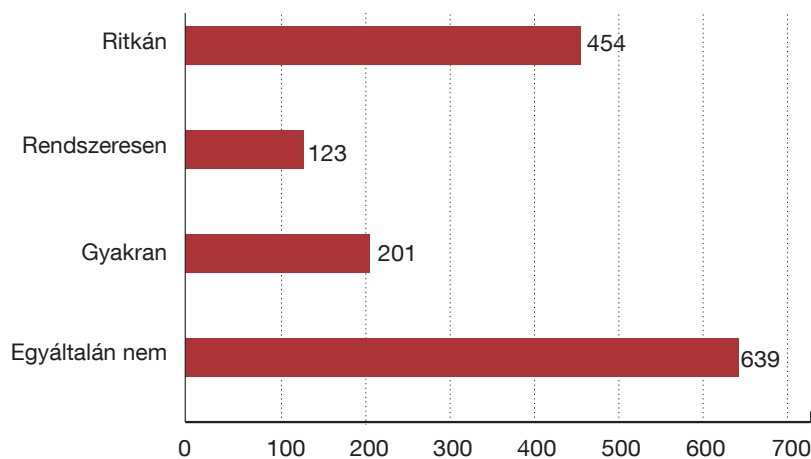
A nemek, illetve az iskolatípusok között nincs különbség a pedagógusoktól kapott támogatás megítélése tekintetében, a földrajzi elhelyezkedés szerint viszont találunk különbséget. A kutatás régiói közül (Budapest, Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-

Alföld) a fővárosi iskolák diákjainak csupán 71%-a, míg az Észak-Alföld régióban megkérdezettek 85,6%-a tartotta elegendőnek a kapott segítséget. A budapestinél csak a Közép-Magyarország régióban kisebb ez az arányszám, de itt is a 70%-hoz közelít (69,3%).

A közösségi szolgálat szakszerű lezárásának hiányosságát az 5. ábra diagramja is jól mutatja, mely a reflexiók beszélgetések gyakoriságára kérdezett rá. Ebből kiderül, hogy a diákok majdnem fele (45%-a) soha nem vett részt ilyen beszélgetésen, és 32%-uk is csak ritkán oszthatta meg az élményeit ilyen formában. Hozzá kell tennünk, hogy más módja is lehet az élmények feldolgozásának, de a legkézenfekvőbb mégis a csoportos, szóbeli feldolgozás. A kapott eredmények ellentmondanak annak, hogy a diákok nagy része nem érezte az élmények feldolgozásának hiányosságait. Mindez abból fakadhat, hogy a tanulók nincsenek tisztában az iskolai közösségi szolgálat tényleges céljaival, nem tudják, mikor beszélhetünk a program valódi sikeréről.

5. ÁBRA

Reflexiók beszélgetések gyakorisága (n=1417)



A megfelelő felkészítés hiányában tehát a diákok nincsenek tisztában az IKSZ-valos céljaival. Szerencsésnek mondható, hogy a fogadó intézmények jelentős része viszont pedagógiai feladatként értelmezi a diákokkal való foglalkozást. Ezek a szervezetek az IKSZ céljainak megvalósításán felül saját tevékenységük bemutatására is vállalkoznak. Megismertetik a diákokkal munkájukat, elvégzendő feladataikat, mert az együttműködéstől sokszor a szakember-utánpótlás biztosítását remélik. Az iskola ugyanakkor, humán erőforrásai hiányában, nehezen fordít időt a program ezen elemeire (Bodó, 2016). Az iskolai IKSZ-koordinátor gyakran emellett a feladat mellett teljes állású pedagógus is, aki kötelező óráinak megtartása után tud csak a program szervezési részével foglalkozni.

Nemzetközi kutatások és jó gyakorlatok azt mutatják, hogy a felkészítés és a reflexió szerves része a sikeres programnak (Celio, Durlak és Dymnicki, 2011), ezért a tanulók mellett a pedagógusokat, koordinátorokat és a fogadó intézmények koordinátorait, mentorait is fel kellene készíteni a rájuk váró feladatokra. Az intézményvezető, a pedagógusok és a szülők, a koordinátor, a fogadóintézmények és a diákok hatékony együttműködése elengedhetetlen egy ilyen jellegű programban. Mindez azt jelenti, hogy egyfajta társadalmasításra is szükség van a szakmai felkészítésen kívül. A hazai és külföldi jó gyakorlatok feltérképezése és megosztása nagy segítséget nyújthatna a rendszer fejlesztéséhez és sikeréhez. A tanulók a közösségi szolgálat során megélt rendszerszintű problémákért, az iskolai program szervezetlenségéért, a

felkészítés és feldolgozás elmaradásaért érthető módon nem a pedagógusokat vagy a fogadó szervezeteket okolják. Ebből fakad az az ellentmondás, hogy a diákok 72%-a elégedett a pedagógusok, illetve a fogadó szervezetek segítségnyújtásával, míg a programot sok esetben fölöslegesnek éli meg, amire a későbbiekben még kitérünk.

egyfajta társadalmasításra is szükség van a szakmai felkészítésen kívül

4. KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATI TEVÉKENYSÉGEK – A DIÁKOK TERÜLETVÁLASZTÁSI ASPIRÁCIÓI

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 133. § (2) értelmében a diákok a közösségi szolgálatot nyolc területen végezhetik, melyek a következők:

- egészségügyi,
- szociális, jótékonyági,
- oktatási,
- kulturális és közösségi,
- környezet- és természetvédelmi,
- katasztrófavédelmi,
- óvodáskorúakkal, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, idősekkel közös sport- és szabadidős,
- az egyes rendőrségi feladatok ellátására létrehozott szerveknél bűn- és balesetmegelőzési területen folytatható tevékenység.

a programot sok esetben fölöslegesnek éli meg

Az idei, Oktatási Hivatal által végzett szakmai ellenőrzés (OH, 2017) a területeket az iskolák által fenntartott partneri együttműködések szá-

mán keresztül vizsgálta. Ennek alapján a megvizsgált 119 iskola esetén a kulturális terület rendelkezik a legnagyobb fogadóintézmény-számmal, majd ezt a szabad-

idős tevékenységgel kapcsolatos fogadó intézmények követik. A harmadik helyen az oktatás, a negyediken pedig a szociális terület áll. A legkisebb intézményi hálózata a bűn- és baleset-megelőzési területnek van. Fontos megállapítása a vizsgálatnak, hogy „Az ellenőrzés rávilágított arra, hogy a nagyszámú, az iskolai közösségi szolgálatban közreműködő fogadó intézmény a program feletti szakmai ellenőrzés nehézségét okozza.” (4. o.) Az adatokat elemezve ugyanakkor azt is látni kell, hogy a nagy számok mögött lehetnek részben már nem élő kapcsolatok is, ami újabb kapcsolatok keresését teszi szükségessé.

Más oldalról kell megragadnunk a kérdést, ha a diákok motiváltságáról szeretnénk tájékozódni. A diákok körében végzett kvantitatív kutatások eredményei szerint számukra az óvodáskorú, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, idős emberekkel közös sport- és szabadidős területen folytatható tevékenység és a kulturális terület volt a legvonzóbb. Magas arányban választották a diákok a szociális és jótékonyági, és a környezetvédelmi területeket is; míg a legkevésbé választott terület a katasztrófavédelem és az egészségügy volt (*Högye, 2015; Markos, 2016*).

A korábbi kutatási tapasztalatok alapján tehát azt feltételeztük, hogy Magyarországon a diákok érdeklődése elsősorban a sport- és szabadidős, valamint a kulturális területre terjed ki, melynek célcsoportjai a gyerekek, tanulók és idős emberek. Az egészségügyi terület pedig nem vonzó a

fiatalok számára. Hipotézisünket a 9. osztályos és végzős diákok körében folytatott kérdőíves felmérés adataival vetettük össze. Feltételezésünkre három módszer segítségével kerestük a választ. Egyrészt a 9. osztályos diákok körében mértük fel, hogy melyek a legkedveltebb, és melyek a legkevésbé kedvelt területek a közösségi szolgálat során. Másrészt a végzős diákok meglévő tapasztalatai alapján térképeztük fel, hogy mely területen ténylegesen hány órát töltöttek. Harmadrészt pedig a végzős diákok körében azt is vizsgálat tárgyává

tettük, hogy az elmúlt évek közösségi szolgálatos tapasztalatai alapján mely területet választanák újra.

Elsőként tehát felmértük a 9. osztályos diákok körében, hogy mely területet tartják vonzóknak, hol szeretnék végezni a szolgálatot. A rangsorolásból

– a köznevelési törvényben meghatározott nyolc területből hármat kellett megjelölni és rangsorolni – a *6. ábrán* bemutatott képet kaptuk.

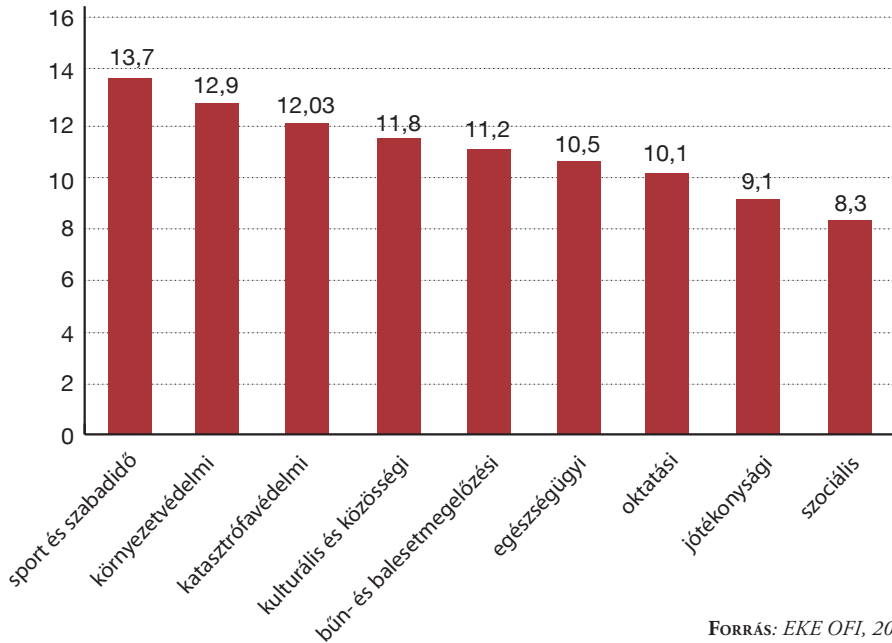
Látható, hogy a sport és szabadidő területét választják a diákok legnagyobb arányban (13,7%). A kulturális terület, mely feltételezésünk szerint szintén népszerű, a középmezőnyben helyezkedik el, csakúgy, mint az egészségügyi terület.

Második lépésként a végzős diákok körében a tényleges tapasztalatokat vizsgáltuk. Arról kérdeztük őket, hogy mely évfolyamokon végezték a közösségi szolgálatot, mely területeken és milyen óraszámban (*1. táblázat*).

feltételeztük, hogy Magyarországon a diákok érdeklődése elsősorban a sport- és szabadidős, valamint a kulturális területre terjed ki

6. ÁBRA

A 9. osztályos diákok 1–3. helyen megjelölt területválasztási átlaga, % (n=2126)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

1. TÁBLÁZAT

A közösségi szolgálatot végzett diákok területválasztása és az ott töltött óraszámok átlaga a 12–13. évfolyamos diákok körében (n=1424)

Évfolyam	Egészségügyi	Szociális és jótekonysági	Oktatási	Kulturális	Környezetvédelmi	Állatvédelmi	Katasztrófavédelmi	Sport és szabadidő	Bűn- és megelőzési
9.	13,46	10,49	13,05	15,60	10,54	7,84	9,77	12,19	5,93
10.	10,23	9,35	13,44	15,91	9,41	12,31	17,7	12,17	9,71
11.	8,1	8,59	10,65	18,36	10,89	9,70	14,12	14,12	6,8
12.	9,49	7,91	8,29	16,05	9,52	7,16	9,66	15,68	7,80
Átlag	10,32	9,08	11,35	16,48	10,90	9,25	12,81	13,54	7,56
N=	31	21	21	51	30	22	28	39	24

FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A táblázat elemszámai azt mutatják, hogy a legtöbb diák a kulturális területen végezte a szolgálatot, míg legkevesebben a szociális és oktatási területet választották.

A fogadószervezeteknél töltött óraszámokból megállapítható, hogy átlagosan 11,25 órát foglalkoznak a diákok közösségi szolgálati tevékenységgel egy-egy területen.

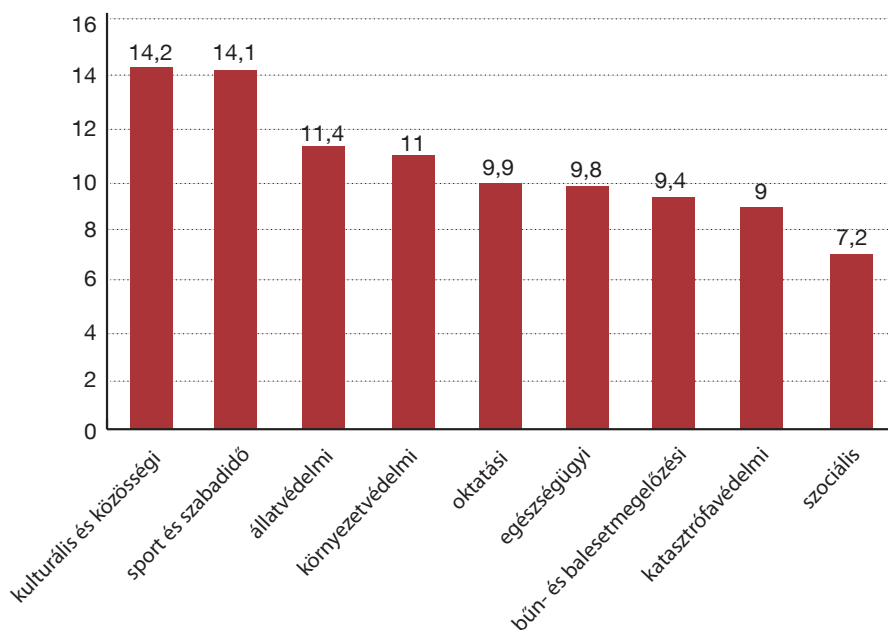
Az átlagosnál több órát töltenek a kulturális és közösségi területen (16,48), sport- és szabadidős programokon, rendezvényeken (13,54), katasztrófavédelmi területen (12,81) és oktatási területen (11,35). Az átlagosnál kevesebbet, folytatva a csökkenő sort, a környezetvédelmi (10,9), egészségügyi (10,32), állatvédelmi (9,25), szociális (9,08), illetve bűn- és baleset megelőzési (7,56) területeken töltenek a diákok.

Annak, hogy miért töltöttek a diákok egyes területeken több, míg másokon kevesebb órát, számos oka lehet, mint

például az iskolák földrajzi elhelyezkedése, az adott térség fogadóintézményi kínálata, vagy az iskolák fogadószervezettekkel való együttműködésének kiterjedtsége. Tovább vizsgálva feltételezésünket, a végzős diákoktól azt kérdeztük, hogy az elmúlt évek tapasztalatai alapján mely területeken végeznék újra a közösségi szolgálatot. A 7. ábrán kizárólag azokat a területeket ábrázoltuk, amelyeket a legmagasabb arányban választottak a diákok az első, a második és a harmadik helyen.

7. ÁBRA

A 12–13. évfolyamos diákok 1–3. helyen megjelölt területválasztási átlaga, % (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

Ha az első három helyen álló területet vizsgáljuk, kijelenthető, hogy a kulturális és közösségi (14,2%), és – továbbra is – a sport- és szabadidős területet vá-

lasztják a diákok legnagyobb arányban (14,2%). Összességében megállapítható, hogy bármilyen megközelítési módot is alkalmazunk, kirajzolódik, hogy a fiatalok

körében a legnépszerűbb terület az óvodáskorúakkal, sajátos nevelési igényű gyermekekkel és tanulókkal, idős emberekkel közös sport és szabadidős tevékenység. Az idősebb, közösségi szolgálatban tapasztalt korosztály esetén a sport és szabadidős terület mellett kedvelt lehetőségként jelenik meg a kulturális és közösségi terület is, míg a fiatalabbak a szolgálat megkezdése előtt a környezet-, illetve katasztrófavédelmi területet preferálják. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fiatalok kevésbé választják az egészségügyi, még kevésbé a szociális területet.

Az okok összetettek. Az első két helyen szereplő területen az érdeklődés egybeesik az iskolák nyújtotta lehetőségekkel (ezeken a területeken találjuk a legtöbb fogadó intézményt). Ugyanakkor ez azért is alakul így, mert ezekre a területekre orientálódnak a diákok, és sok esetben ők hozzák az iskolák számára a kapcsolatokat. A szociális terület népszerűtlensége nem a fogadó intézmények kis számával függhet össze. Sokkal inkább arról van szó, hogy bár ez lenne nevelési szempontból a legjobb a diákok számára, a diákok tartanak az idősekkel, a fogyatékkal élőkkel vagy hátrányos helyzetű gyermekekkel való közös tevékenységektől, ahogy a fogadó intézmények egy része is tartózkodó. Itt lenne a koordinátoroknak és osztályfőnököknek döntő szerepe abban, hogy ne csak adminisztrálják a diákok tevékenységeit, hanem orientálják is őket hasznos tevékenységek irányába. Számolni kell azzal is, hogy minden iskolában más és más a diákok által választható területek köre. E területeken még tág tere van a program fejlesztésének.

A mérési adatok pontosságát némileg befolyásolhatja, hogy a szabadidős tevékenységek közé sorolhattak esetleg a

diákok szociális tevékenységeket is (ilyen lehetett például az idősekkel idősoththonban való séta, beszélgetés, sakkozás, a fogyatékkal élő kortársakkal való közös kézművesség vagy a vak és gyengénlátó kortársakkal végzett közös sporttevékenység – csörgőlabdázás, *Fuss a fényben!* program). A területek népszerűsége közti különbségeket csökkentheti, amennyiben a diákok esetleg keverték a két fogalmat a felsoroltakhoz hasonló tevékenységek kapcsán. Épp ezért a mérőeszközök érdemes a továbbiakban úgy fejleszteni, hogy a diákok által végzett konkrét tevékenységekre is rákérdezzen, nemcsak a területekre.

5. A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT CÉLJAI A DIÁKOK SZEMSZÖGÉBŐL

A közösségi szolgálat célja a fiatalok társadalmi, állampolgári tudatosságának és aktivitásának, valamint szociális érzékenységének fokozása. Azoknak a fiataloknak, akik korábban nem kerültek közvetlen

kapcsolatba hátrányos helyzetű személyekkel, más társadalmi csoportokkal, a közösségi szolgálat során lehetőséjük nyílhat erre, és tudatosulhat bennük a segítség

szándéka. Azon túl, hogy számos kompetenciaterületet fejleszt, az oktatásban megjelenő közösségi szolgálat célja az állampolgári aktivitás fokozása, a szociabilitás és kapcsolatépítés elősegítése, az önkéntesség motiválása, illetve a pályaorientáció megkönnyítése (*Astin és Sax, 1998; Mabry, 1998; Markos, 2016*).

Korábbi kvalitatív kutatás során vizsgálat tárgya volt (*Markos, 2015*), hogy a fiatalok vajon tisztában vannak-e a kö-

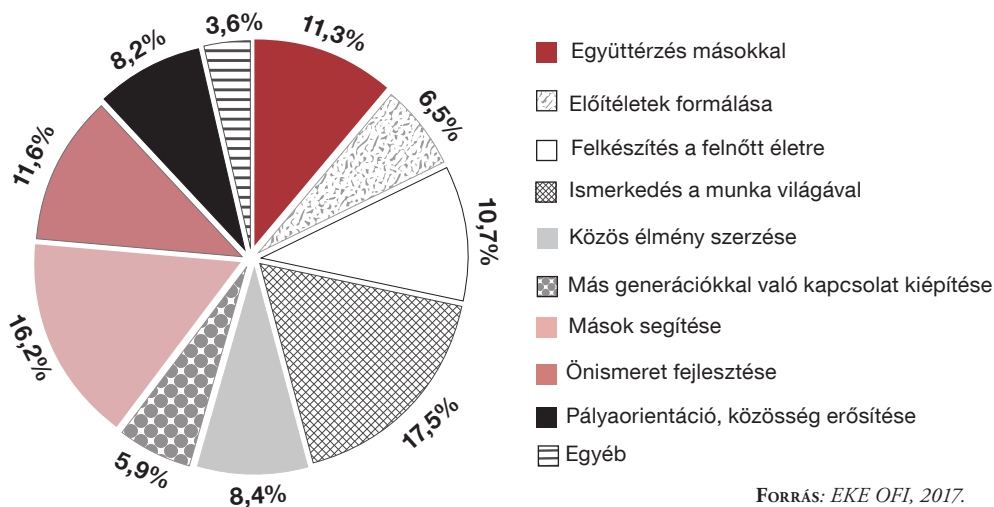
a fiatalok kevésbé választják az egészségügyi, még kevésbé a szociális területet

zösségi szolgálat céljaival. Az eredmények azt mutatták, hogy a fiatalok a szolgálat egy-egy célját emelik ki, átfogó kép nem alakult ki bennük a szolgálat valódi misz-sziójáról. Leggyakrabban a pályaaorientáció hangzott el, mint a szolgálat legfőbb célja. Egy másik, hét osztályra kiterjedő (n=152) hazai kutatás eredménye szerint (Hógye, 2016) a megkérdezett diákok fele úgy véli, a közösségi szolgálat legfőbb célja a kötelező ötven óra megszerzése, és kevesebb, mint egy negyedük gondolja azt, hogy a cél

a tapasztalat és a gyakorlatszerzés. Néhány százalékuk említette a szabadidő hasznos eltöltését, mások érdekeinek szolgálátát, a bajbajutottak védelmét a szolgálat céljaként. A hazai tapasztalatok alapján tehát feltételeztük, hogy a fiatalok jelenleg nincsenek tisztában a közösségi szolgálat tényleges céljaival. Arra kértük a végzős diákokat, hogy emeljék ki és rangsorolják az általunk felsorolt tíz célfeladat közül azt a hármat, mely szerintük a közösségi szolgálat fő küldetése.

8. ÁBRA

A 12–13. osztályos válaszadók közösségiszolgálat-rangsorának 1. helye, % (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A 8. ábrán látható, hogy a diákok a közösségi szolgálat legfontosabb feladatának a munkaerőpiacra való belépést, a munka világával való megismerkedést tartják (17,5%). Ezt egy altruista nézőpont követi, vagyis az embertársaikon, a rászorulókon való segítség (16,2%). Magas arányban tartják a diákok a szolgálat feladatának a közös

élményszerzést (11,3%) és az önismeret fejlesztését (11,6%) is. A megkérdezettek mindössze néhány százaléka véli úgy, hogy a szolgálatnak a felnőtt életre való felkészítés, a közösségépítés, a pályaaorientáció elősegítése, a diszkrimináció csökkentése és a különböző generációkkal való kapcsolat kiépítése is célja lehet.

Összességében megállapítható, hogy szükséges lenne a diákok számára pontosabb felvilágosítást adni a közösségi szolgálat céljairól és annak előnyeiről. Domináns a diákok motivációjában a tapasztalatszerzés, és kevésbé jellemző az értékalapú megközelítés. A célok részletes megismerése segítené a céltudatosabb területválasztást, hozzájárulna motivációjuk növekedéséhez és a közösségi szolgálattal kapcsolatban támasztott pozitívabb attitűdök kialakulásához.

6. A 9. ÉS 12–13. ÉVFOLYAMOS TANULÓK VISZONYULÁSA AZ IKSZ-HEZ

Előzetesen a következő feltételezést fogalmaztuk meg: „A diákok többsége pozitívan, várakozással tekint az IKSZ-re a tevékenység megkezdése előtt.”

Az előzetes várakozással kapcsolatos hipotézisünket a kilencedik évfolyam kérdőíveinek feldolgozása alá is támasztotta. A tanulók válaszaiból jól ki-rajzolódik, hogy a közösségi szolgálat foglalkoztatja a diákokat. Hiszen a szülőkkel 77%-uk, osztálytársakkal 59%-uk beszélt előzetesen a tevékenységről. Tapasztalat, hogy a 2017-es mérésnél a családokon belüli beszélgetések aránya nőtt az egy évvel korábbihoz viszonyítva,⁵ és nagyon komoly emelkedést mutat az osztálytársak esetében is. Egyre kevesebb az olyan család, ahol nem kerül szóba az IKSZ, így már nagyon kevés olyan tanuló kerül be a középiskolákba, akinek nincs ismerete ezzel kapcsolatosan. A kérdőív ugyanakkor csak részben tudta feltárni, hogy miről és hogyan beszéltek

kortársaikkal és családjukkal a téma kapcsán, erre külön interjúkra épülő vizsgálatra lenne szükség, a kép mindenestre ezen a területen is vegyes.

A kérdőívben a „Beszélgetél a közösségi szolgálatról szüleiddel vagy testvéreiddel?” kérdésre többféle válaszlehetőséget kínáltunk, hogy árnyalni tudjuk az igen/nem válaszokat. A következő lehetőségek közül választhattak a válaszadók: „Beszélgettem velük, de nem érdekli őket. / Igen, beszélgettem velük és fontosnak tartják. / Nem beszélgettem róla velük.”

A budapesti válaszadók 23,8%-a nyilatkozott úgy, hogy megosztotta gondolatait a családtagjaival, és ők a kötelezettséget fontos kezdeményezésnek tartják. Ez az arány az Észak-Alföld régióban majdnem a dupláját (40,3%) is eléri, s ugyanakkor ebben a régióban található a legkisebb arányban (5,5%) azon diákok száma, akik bár beszélgettek a témáról a családtagjaikkal, azonban őket ez nem érdekelte. Ha megnézzük azon tanulók számát, akik a szüleikkel vagy testvéreikkel egyáltalán nem beszélgettek az iskolai közösségi szol-

a közösségi szolgálat
foglalkoztatja a diákokat

gálatról, akkor azt láthatjuk, hogy ez az arányszám 19,3%-kal az Észak-Alföldön a legalacsonyabb, és a Dél-Dunántúl régióban 31,3%-kal a legmagasabb.

Ezek az adatok regionális összefüggésekre utalnak. A régiók közti különbségek okait a kutatás nem tudta feltárni, csak sejthetjük, hogy az Észak-Alföld régióban kapott kedvező értékek összefüggésben vannak a régióban a pedagógiai felkészítésben és feldolgozásban szerepet vállaló civil szervezetek munkájával. Ezekből az adatokból azt sejthetjük, hogy minél inkább szakszerű és elegendő segítségben részesítjük a diákokat, annál inkább megosztják élményeiket

⁵ Hasonló tartalmú lekérdézés állt rendelkezésünkre 2016-ból, melynek eredményeivel az itt elemzett 2017-es mérés eredményeit összehasonlítottuk.

és tapasztalataikat a környezetükkel. A pozitív élmények pedig az őket körülvevők véleményét is könnyebben formálják kedvezővé.

A kapott adatok alapján összességében elmondható tehát, hogy a diákok csupán negyedére (26,5%-ára) jellemző, hogy beszélt a családjával a témáról, és ők ezt fontosnak tartották, és sajnos szinte ugyanennyien (25,4%) meg sem említették azt. Ezt az arányt csak úgy tudnánk megváltoztatni, ha a tanulókat kellő információval

látnánk el a szolgálat megkezdése előtt, és a teljesítés közben szükség esetén segítséget nyújtanánk a számukra.

Mindkét mérési évben a 9. osztályos kérdőívet kitöltők több mint 2/3-a (70%, illetve 78%) válaszolta, hogy szerinte a közösségi szolgálatból sokat lehet tanulni. A válaszadók 67%-a a „pozitív várakozás van bennem” választ adta a „*Hogyan viszonyulsz a közösségi szolgálathoz?*” kérdésre. Csak 18%-uk jelezte, hogy még nem hallott semmit erről a programról.

2. TÁBLÁZAT

9. osztályos online kérdőív: A „Hogyan viszonyulsz a közösségi szolgálathoz?” kérdésre adott válaszok összesítve (%-os megoszlás, több válasz is lehetséges volt)

	2016		2017	
	igen	nem	igen	nem
Az osztálytársaimmal már beszélgettünk a közösségi szolgálatról.	59	41	82	18
A családom tagjaival már beszélgettünk a közösségi szolgálatról.	77	23	88	12
Van elképzelésem arról, hogy milyen közösségi szolgálatot fogok vállalni.	77	23	78	22
Szerintem a közösségi szolgálatból sokat lehet tanulni.	78	22	70	30
Pozitív várakozás van bennem a közösségi szolgálattal kapcsolatban.	67	33	58	42
Van már személyes tapasztalatom emberek segítségével kapcsolatban.	56	44	65	35
Nem hallottam még egyáltalán róla.	18	82	12	88
Nem tudom.	27		20	

FORRÁS: EKE OFI, 2016. és 2017.

A diákok előzetes érdeklődését támasztja alá, hogy a válaszadók 77, illetve 78%-a úgy nyilatkozott, hogy tudja már, milyen területen szeretné teljesíteni az 50 óra közösségi szolgálatot. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a diákok többsége érdeklődéssel és nem kötelező rosszként tekint erre a tanórán kívüli feladatra.

Ennek számszerűsített tisztázására tettünk fel kérdést a diákoknak: „*Számodra várhatóan mennyire lesz hasznos a közösségi szolgálat?*” 2016-ban a diákok 43%-a válaszolta, hogy nagyon, míg 51%-uk számára inkább csak kicsit, 6%-uknak pedig egyáltalán nem. Sajnos a 2017-es eredmények még rosszabbak ennél: a megkérdezettek

nek már csak 33%-a válaszolta, hogy az IKSZ várhatóan nagyon hasznos lesz a számára.

A végzős kérdőívben arra a kérdésre, hogy „Az elvárásaidnak mennyire felelt meg a közösségi szolgálat?” a fiúk 29,3%-a, míg a lányok 22,6%-a válaszolta, hogy nagyon elmaradt az elvárásaitól, míg a fiúk 14%-a és a lányok 15,4%-a nyilatkozott úgy, hogy amit tapasztalt, az teljesen megfelelt az általa elvártaknak.

A számok tükrében tehát a tanulók érdeklődését kell megpróbálni aktivitásra, hatékony cselekvésre „váltani”. Ez a feladat nem egyszerű, nagy kihívást jelent! Elgondolkodtató, hogy a komoly és érdeklődéssel teli várakozás mellett miért gondolják a tanulók mégis úgy, hogy nem lesz hasznos az IKSZ-szel töltött idő? Esetleg befolyásolja őket a felsőbb évesek tapasztalata?

A 9. évfolyamos kérdőívek feldolgozása során kirajzolódott, hogy a tanulók a teljesítés előtt egymással is beszélgetnek az IKSZ-ről. Sajnos a folyamat alatt ezek a közös beszélgetések, megbeszélések elmaradnak, ezt támasztják alá a 2017-es monitorozási tapasztalatok is. Nincs kialakult gyakorlata a „jó példák”, „jó gyakorlatok” vagy csak egyszerűen élmények egymás közötti megosztásának. Nyilván ez is magyarázza, miért nem várják, nem látják előre az IKSZ hasznosságát. A monitor vizsgálatok is azt erősítették meg, hogy ahol az iskolában és/vagy a fogadó helyeken pedagógiai folyamatként tekintenek az IKSZ-re, és van felkészítés és reflexió, ott nagyobb arányban élményként, valós értékű tapasztalatként marad meg az IKSZ a diákokban. Az ilyen tapasztalatokkal gazdagodott tanulók ismeretátadása, élménybeszámoló jellegű tudásmegosztása lehet az a módszer, ami segítené, hogy pozitív

kép alakuljon ki a tanulóknak a folyamat hasznosságáról.

A végzős tanulóknak készült kérdőívben kerestük a választ, hogy a tevékenységre rendelkezésre álló négy évben milyen élményekkel, tapasztalatokkal gazdagodtak a szereplők. Ötfokú skálán értékelték a diákok a program hasznosságát és örömteli voltát, az eredmények pedig elgondolkodtatóak. A válaszadók 47%-a érezte hasznosnak, amit csinált, 30%-a pedig majdnem haszontalannak értékelte. Tudjuk, hogy a tapasztalatok akkor a leghasznosabbak, ha örömet leltük a tevékenység folytatása közben. Sajnos a válaszokból az

derült ki, hogy 30% élte meg örömtelien, míg 30% nem találta érdekesnek és nem lelte örömet az IKSZ-ben.

Tudva, hogy statisztikailag összehasonlíthat-

tatlanok a 9. évfolyamos és 12. évfolyamos kérdőívek válaszai, mégis érdemes kiemelni a válaszok különbözőségét és megfogalmazni a felmerülő kérdéseket. Hiszen a bemeneti és kimeneti kérdőívek komoly ellentmondásokat tártak fel. A résztvevők szabadon választhatnak a nyolc tevékenységi terület közül, így elvileg számukra vonzó vagy érdekes helyekre juthatnak el. Miért nem ad örömet és miért nem érzik hasznosnak az ott eltöltött időt és tevékenységet? Erre a kérdésre kapunk lehetséges válaszokat néhány további szempont elemzésével.

A folyamat a megélt élményekre, a tapasztalati tanulásra épül. Maga az *élmény* fogalma erősen szubjektív: ami nekem élmény, az lehet, hogy másnak egyáltalán nem az, míg számomra stresszt okozhat, vagy éppen mélységesen untathat, ami másnak érdekes. Ezért az élményeinkkel könnyen egyedül maradhatunk. Az előzetes információk alapján azt vártuk, hogy a

a folyamat alatt ezek a közös beszélgetések, megbeszélések elmaradnak

tanulók folyamatosan fognak a szülőikkel, barátokkal, társakkal az IKSZ-ről beszélni, és ez a megosztás az élmények feldolgozásának alapja lehet. Az erre irányuló kérdésre azonban más választ kaptunk: 23%-uk nem beszélgetett róla, 40% nem értette, miért kell ezt csinálni, 10%-ukat nem érdekelt. Felmerül a kérdés, hogy hol vész el a kezdeti pillanatban azonosított lelkesedés. Feltételezzük, hogy a diákok időközben szembesülnek a pedagógusok felkészületlenségével, a tisztázatlan célokkal, a folyamatátogatás hiányával, de nem biztos, hogy ez tudatosul bennük. Bár személy szerint más diákok vallották, hogy érdekli őket a téma, mint akik végzősként csalódottan nyilatkoztak, de ezek a diákok mégis ugyanabban az iskolarendszerben, ugyanazokban az iskolákban, többnyire ugyanazon koordinátorok által szervezett programokban vettek részt.

7. A DIÁKOK KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATI TEVÉKENYSÉGÉNEK GYAKORISÁGA

Külön megkérdeztük a diákokat, hogy milyen gyakorisággal végezték a tevékenységeket. A két mérési évben a gyakoriságra adott válaszok hasonló eredményt mutatnak, 40, illetve 45%-uk nyilatkozott úgy, hogy heti rendszerességgel végezte az IKSZ-et. A második leggyakoribb megoldás az akcióprogramokon való részvétel volt. Mindkét válasz tartalmaz biztató és javítandó elemeket a programmal kapcsolatban. Az akcióprogramok népszerűsége

arra világít rá, hogy mennyire fontos a koordinátorok szerepe, hiszen ők gyűjtik be az ilyen kezdeményezésekről szóló információkat, és továbbítják az osztályfőnökök vagy a tanulók felé. Ezek a programok több területet is érintenek a lehetséges nyolcból (környezetvédelem, kultúra, szociális stb.). A kérdőíves felmérés eredményét a monitor vizsgálatok is megerősítik: nagy segítség az iskoláknak az ezekben a programokban való részvétel. Ez talán az egyszerűbb megoldás tanulónak és koordinátornak is: az akcióhoz való csatlakozás

során adott a lehetőség: nem kell nagyon utánajárni, új dolgot kitalálni.

Az IKSZ teljesítése a válaszadók kicsit több mint 40%-ánál a tanítási

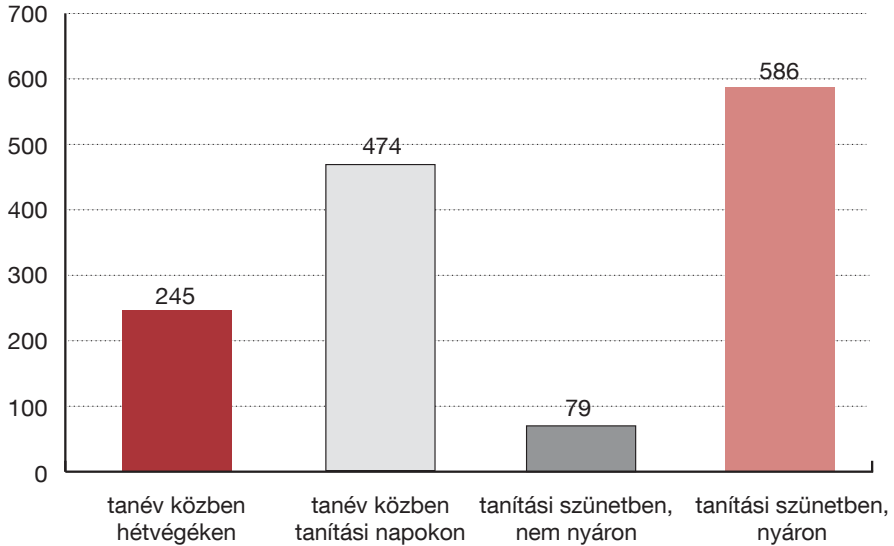
szünet idejére esik. Ez összefügg a bejáró diákok nagy számával. Ebből az következik, hogy sokan alapvetően gyorsan, rövid idő alatt, egy helyen igyekeznek teljesíteni a közösségi szolgálati órákat. Ez az egyik működő modell. A második legtöbb válasz (33%) a tanév közbeni lehetőségre érkezett. Ez biztató, több szempontból is. Tanév közben célirányosan szervezett programokra mehetnek a tanulók, a koordinátor inkább rálátással van a folyamatra. Tanítási szünetben elképzelhető, hogy csak szembe-sül a ténnyel: a tanuló nyáron, egy helyen teljesítette az IKSZ-es órákat. A tanév közben végzett IKSZ esetén jobban követhető az iskola számára a folyamat, felkészítésre és azonnali reflexiós beszélgetésekre is könnyebben van lehetőség.

A kérdőív keretei között igyekeztünk felmérni, hogy a segítségnyújtásban való részvétel a tanulók által kedvelt informatikai területen mennyire lehet népszerű.

felmerül a kérdés, hogy hol vész el a kezdeti pillanatban azonosított lelkesedés

9. ÁBRA

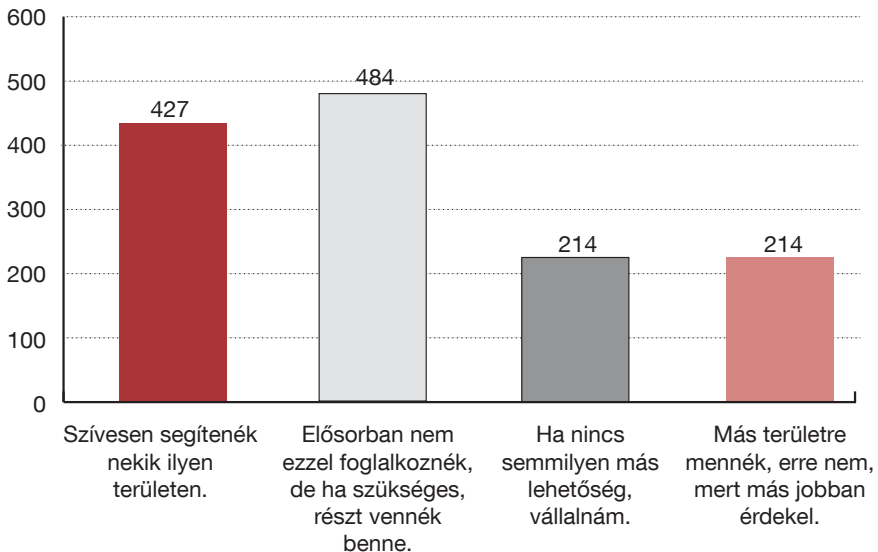
A végzős diákok válasza: „Mely időszakban végezted a tevékenységet?” (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

10. ÁBRA

„Mit szólnál ahhoz, ha más társadalmi csoportoknak (gyerekek, idősek, fogyatékossgal élők, munkanélküliek) segítenél elsajátítani az informatikai ismereteket (facebook, chat, e-mail, böngészés, stb.)?” (9. osztályos kérdőív, n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A „mai” tanulóknak teljesen természetes, mindennapi használati tárgyai közé tartoznak az informatikai eszközök. Ezért is fontos kérdés, hogy ezen a jól ismert területen átadnák-e tudásukat más társadalmi csoportoknak. A válaszadók 36%-a áll nagyon pozitívan a kérdéshez, és érdekes, hogy kisebb a fiúk (31%), mint a lányok (40%) aránya. Az alkalmazások kipróbálása, telepítése esetén a fiúkat aktívabbnak várnánk. Mivel a kérdés nem erre, hanem közvetlen segítségnyújtásra, magyarázásra, a diák szlengben „szereplésre” utal, ez a fiúktól távolabb állt.

A fiúk és a lányok közel azonos arányban (34% és 33%) válaszolták azt, hogy nem elsősorban ezt szeretnék, de szükség esetén vállalnák. Ez egy fontos adat, hiszen a kérdésben szereplő társadalmi csoportok segítése, támogatása kiemelt feladat. Lényeges, hogy a feladat elutasíthatósága igen csekély, összességében a válaszadók 16%-a nem foglalkozna ezzel. A monitor vizsgálatok és a képzéseken történő megbeszélések szintén alátámasztják ezt, több helyen hatékony programok születtek az informatikai tudás ilyen irányú átadására. A középiskolások megtapasztalják, milyen tanítani másokat (átkerülnék a katedra másik oldalára, ami sajátos élmény), illetve élő kapcsolatuk születhet több generációval, idősebb emberekkel és más társadalmi csoportokkal, így jobban el tudják fogadni az ő gondolkodás- és viselkedésmódjukat. A segítségnyújtásra való nyitottság nagy aránya megerősíti, hogy ez a generáció is szívesen segít másoknak, de a szociális terület távol áll tőle. Tehát, ha szeretnénk őket ebbe a tevékenységbe hatékonyan bevonni, ahhoz motiválni, tájékoztatni, érzékenyíteni kell őket. Maguktól nem, vagy csak kis számban fognak ilyen tevékenységet választani.

8. MI NEM MEGY JÓL AZ IKSZ-BEN?

A végzős válaszadók megjelölhették, hogy milyen, egyértelműen a közösségi szolgáltatnak tulajdonítható fejlődést tapasztaltak magukon a közösségi szolgálat végzése során. Az egyéb válaszok lehetőséget adtak, hogy olyan szempontokat is megfogalmazzanak, amik esetleg nem szerepeltek az – egyébként széles spektrumú – válaszlehetőségek között. A válaszok között 12 pozitív tartalmú lehetőség volt és egy negatív. A

nem működhet jól egy intézményben a program, ha a diákok mentorálása nem megoldott

negatív válasz („semmilyen nem fejlesztett”) gyakorlatilag kizárja, hogy valamilyen pozitív válasz is megfogalmazódhasson azok részéről, akik ezt választották. Ez a válaszok 14%-a volt. A szám lát-

szólag nem magas, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a válaszok gyakoriságának növekvő sorrendjében a második. Fontos, hogy a negatív választ megfogalmazóknak nem volt más lehetőségük, csak ez a válasz, illetve az *egyéb* kategória.

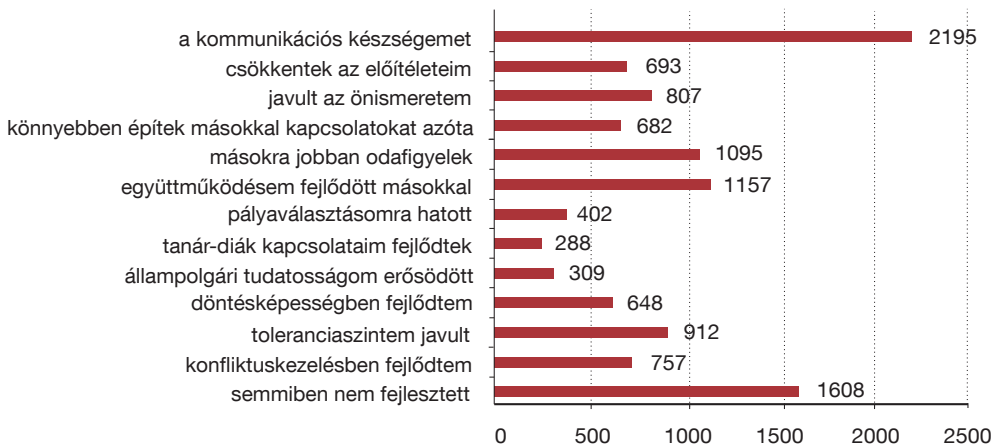
A pozitív válaszok között a legkisebb arányban a „tanár-diák kapcsolataim fejlődtek” válasz szerepel (20,2%). Ez azért fájdalmas, mert a közösségi szolgálat „elvárja” az intenzívebb odafigyelést a diákokra. Nem működhet jól egy intézményben a program, ha a diákok mentorálása nem megoldott. Természetesen ez történhet a fogadóintézmények részéről is, de az iskola szerepe, az egyes tanárok szerepe jelentős. Ha nincs megfelelő mentorálás, akkor a diákok esélye csökken a pozitív élményfeldolgozásra. Sajnos ezt a tapasztalatot az éves monitor vizsgálatok is megerősítették. Nagyon sok jó szándékú pedagógus vesz részt a közösségi szolgálat koordinációjában, de az ő feladatuk leginkább a szervezésben, adminisztrációban merül ki. Sem

kapacitásuk, sem megfelelő képzettségük nincs ahhoz, hogy támogatni tudják azokat a diákokat, akik a szolgálat által olyan helyzetekbe kerülnek, olyan tapasztalatokat szereznek, melyeket maguk a pedagógusok vagy a szüleik sem éltek meg. Ezek a helyzetek megoldásért kiáltanak. Amennyiben nincs a tanulóknak mellett egy olyan személy, akire biztonsággal számíthatnak a szolgálat, illetve az ott előforduló feszült-

séggel teli helyzeteik során, akkor bezárkóznak, s nagy eséllyel negatív élményekkel zárják a közösségi szolgálatot. Ennek a felelőssége az iskoláé. Ha ellenben a diákok mellett van egy megfelelő mentortanár, aki odafigyel rájuk, akivel közösen kereshetik a kérdésekre a továbbhaladást biztosító választ, akkor ez mindenképpen egy mélyebb tanár-diák kapcsolatot eredményez. Ezért is beszédes ez az alacsony érték.

11. ÁBRA

Végzős kérdőív: „Milyen tulajdonságaidat, készségeidet fejlesztette a közösségi szolgálat? (Több válasz is megjelölhető!)” (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

Az igazán érdekesek az „egyéb” válaszok. Az „egyéb” kategória 213 válaszból 23, tehát 10,7%-a értelmezhetetlen, illetve viccelődés, pl. „Hatott az idegeimre”, „Zsolti vagyok”, „totál”, „Maybe”, „lecsós nokedli”. Ezeket a válaszokat azért érdemes megjelölni, mert mutatja, hogy az *egyéb* választ adók között természetesen voltak, akik nem igazán vették komolyan a kitöltést.

A pozitív válaszok megfogalmazói között sokan a türelmet említették az *egyéb*

kategóriában, de volt, aki az érzelmi intelligenciája növekedését jelölte meg, mint amiben a leginkább fejlődött.

Mindent egybevetve viszont, az *egyéb* választ is adók között igen magas volt a negatív tapasztalatot megfogalmazók aránya. Nagyon sok indulat jelent meg a válaszokban. „Nem fejlődtem semmit”, „Az is hülye, aki kitalálta...”. Nagy volt a cinikusan kritizálók aránya is: „Türelmesebben meg tudom várni a munkaidő végét, mint előtte”. A „még mindig semmi értelme sincs”

válasz valószínűleg arra utal, hogy az előző kérdésekben is megfogalmazta már ezt a véleményét, amivel sajnos nincs egyedül.

„Falevelét gereblyéztem a művelődési házban, gereblyézni eddig is tudtam, úgy-hogy nem gondolnám, hogy ez bármin is fejlesztett volna, vagy előrébb lennék vele a jövőmet illetően.” Valójában a falevél gereblyézése lehetne pozitív és negatív élmény is. Nagyon sok minden benne van ebben a mondatban. Lehet, hogy az egész csak egy „legyünk túl rajta” projekt volt az iskolában. Lehet, hogy teljesen értelmetlen volt ott az a munka. Lehet,

hogy az elsődleges cél inkább a művelődési ház udvarának kitakarítása volt, és nem a diák fejlesztése. Lehet, de az biztos, hogy a diák egyedül maradt a kérdésével, amivel viszont nincs egyedül. A negatív válaszok erre utalnak. Nincs, aki feltegye azt az kérdést, hogy „No, milyen volt?”, „Hogy vagy a mai alkalom után?” stb. Amennyiben nincs kérdés, akkor a diákok sem fogják hozni a megoldatlan helyzeteik garmadáját, hanem lezárják a projekttel való foglalatosságot azzal, hogy „ez egy „hülyeség”. Ezekre a kérdésekre válaszokat kell keresni, azaz támogatni kell a diákokat a válaszkérésben.

Lehet, de az biztos, hogy a diák egyedül maradt a

kérdésével, amivel viszont nincs egyedül. A negatív válaszok erre utalnak. Nincs, aki feltegye azt az kérdést, hogy „No, milyen volt?”, „Hogy vagy a mai alkalom után?” stb. Amennyiben nincs kérdés, akkor a diákok sem fogják hozni a megoldatlan helyzeteik garmadáját, hanem lezárják a projekttel való foglalatosságot azzal, hogy „ez egy „hülyeség”. Ezekre a kérdésekre válaszokat kell keresni, azaz támogatni kell a diákokat a válaszkérésben.

9. DIÁKOK METAFORA-HASZNÁLATA AZ IKSZ-ES KÉRDŐÍVEKBEN

A metafora-kutatás segítségünkre lehet az iskolai közösségi szolgálat kapcsán is, és eredményei rávilágíthatnak egy frissen bevezetett program mechanizmusaira. Metaforán itt a római retorika metafora-fogalmát értjük (Vámos, 2003), amely rövidített hasonlatként értelmezi a metaforát. A 9. és 12. évfolyamos diákokat arra kértük, hogy

egészítsék ki a következő hasonlatot:

A közösségi szolgálat olyan, mint a....., azért,

mert..... Ez a nyitott kérdés lehetőséget adott arra, hogy a diákok a maguk számára jellemezzék az IKSZ-et, definícióját is adva az általuk megadott fogalomnak. Előzetes feltételezésünk szerint a diákok által választott fogalmak tükrözik hozzáállásukat, és metaforalkotásukban reflektálnak a közösségi szolgálati tapasztalataikra.

A metaforák elemzése kvalitatív kutatási megközelítést és szemantikai elemzést tesz lehetővé, és alkalmas lehet a diákok közösségi szolgálattal kapcsolatos fogalomtérképének meg-rajzolására. Számolni kell

az adatelemzés során azzal, hogy különböző körülmények között történt a kérdőívek kitöltése, és számos esetben érzékelhető a válaszgyegyeztetés a diákok között, ami az időbesorolás alapján érzékelhető, míg más tanulócsoporthoz esetén nyilvánvaló az egyéni kitöltés. Az eredményeket torzíthatja a diákok iskolához, adott tanulóközösséghez, pedagógushoz való hozzáállása is (Török, 2015).

Meglehetősen egysíkúak a diákok által megadott fogalmi metaforák. Az említett témakörök szerint viszont egyértelmű hierarchia szerint csoportosíthatók az egyes megnevezések. A forrásfogalmak pedig összefüggést mutatnak más fogalomkörökkel is.

Mindkét megkérdezett csoport esetén a munka fogalmához köthető a legtöbb válasz, de a 12. évfolyamos diákoknál közel felére apadt az ide kapcsolódó válaszok száma a 9. évfolyamos válaszokhoz képest. A munka pejoratív jelentése inkább a 12. évfolyamos diákok válaszaiban jelenik

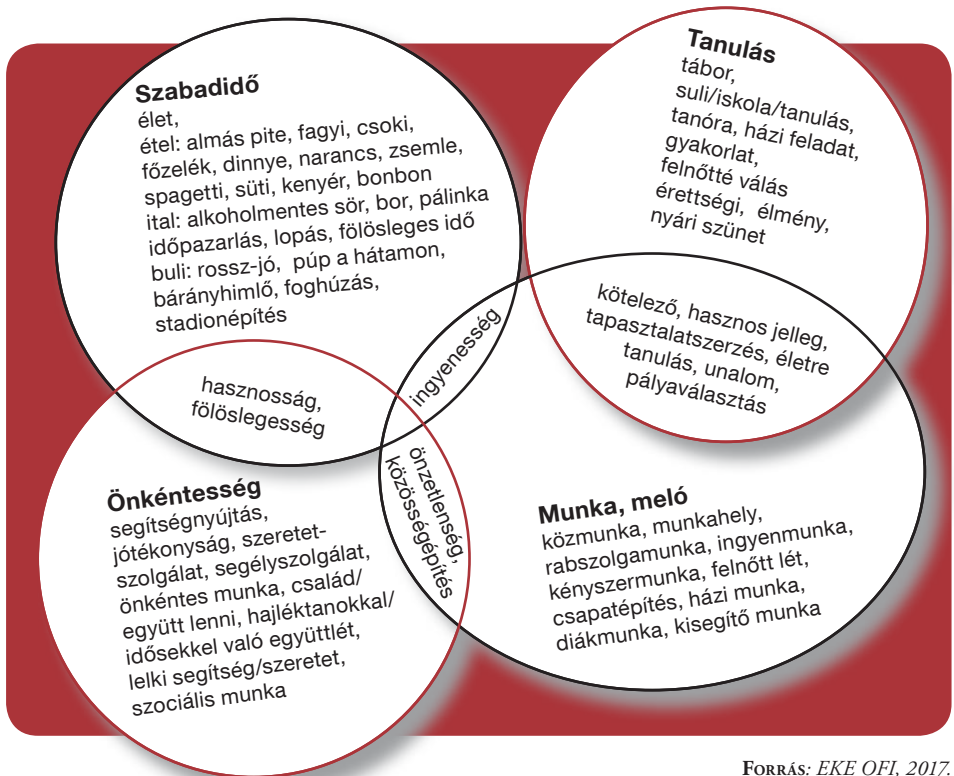
a falevél gereblyézése lehetne pozitív és negatív élmény is

meg: a kötelező, fárasztó, nem szeretem jel-
leget fejezik ki. A válaszadók jelentős része
a felelősség, tapasztalatszerzés, hasznosság,
időigényesség, ingyenesség fogalmával
rokonítja az IKSZ-et. A magyarázatokból
látható, hogy a munka, diákmunka, házi

munka önmagában nem egyértelműen ne-
gatív fogalomként szerepel, ahogy a mun-
kahely sem. A közmunka, rabszolgamunka,
kényszermunka már egyértelműen negatív
töltésű. Az önkéntes munka pozitív jelenté-
sű, és az önkéntes jellege a hangsúlyos.

12. ÁBRA

A végzős diákok fogalmi hálója az IKSZ-re vonatkozó metafora-elemzések alapján



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

A tanulás körében számos tantárgy is felmerült, többnyire olyan tantárgyak, amelyeket nem szeretnek vagy fölöslegesnek tartanak (matek, angol, életvitel, tanulásmódszertan, etika), és néhol kedvenc tantárgyhoz is hasonlítják. A tanulás és a munka közös összekötő eleme a kötelező,

hasznos jelleg, a tapasztalatszerzés, az életre tanulás, az unalom, a pályaválasztás. A tanulás kisebb számú válaszadónál hordoz negatív jelentést, mint a munka.

Az önkéntesség kapcsán a segítségnyújtás volt a hangsúlyos. Ugyanakkor a jelentés magyarázatában szintén megjelent

a munkához hasonlóan az ingyenesség, önzetlenség, közösségépítés. A hasznosságon keresztül pedig a tanuláshoz is kapcsolódik az önkéntesség. Ez áll a fogalom eredeti definíciójához a legközelebb, mégis csak a harmadik helyen szerepel a válaszok között.

A szabadidő fogalommagyarázatában az időtöltés fogalma volt a középpontban.

Sokak számára „*haszontalan, felesleges időtöltés*”-ként jelentkezett. Volt, aki „*ezt szeretem csinálni*”, vagy „*nem tudom, hogy mi lesz az eredménye*” kifejezéssel értelmezte. Megjelent az is, hogy sok új embert lehet megismerni. A szabadidő fogalma a hasznosság, ingyenesség és fölöslegesség fogalmán keresztül rokonságot mutat az önkéntesség fogalmával is.

3. TÁBLÁZAT

A metaforára vonatkozó válaszok alakulása témakörönként a 9. és 12. évfolyamos diákok körében

Témakör	Válaszok előfordulása a kitöltők között, 9. évfolyam		Válaszok előfordulása a kitöltők között, 12–13. évfolyam	
	%	fő	%	fő
Munka	39,7	844	31,7	452
Tanulás	18,9	401	13,3	189
Önkéntesség	17,7	376	10,5	159
Szabadidő	9,7	206	20,6	294
Trágárság	2,6	56	6,0	86
Érdemi választ nem adók	2,7	58	14,2	203
Egyéb	1,9	40	3,5	50

FORRÁS: EKE OFI, 2017.

Ha összevetjük a két különböző évfolyam különböző diákjainak válaszait, akkor a 12. évfolyamos diákoknál gyakoriságban a tanulást és az önkéntességet megelőzték a szabadidőhöz kapcsolódó válaszok. A szabadidő kapcsán pedig az étel, ital, gyümölcsök említése nagyobb számban és szívesebben jelenik meg. Ugyanakkor gyakori a negatív kontextus: időpazarlás, „*púp a hátamon*”. A trágárságok száma emelkedett, és a válaszmegtagadások aránya is

gyakori a negatív kontextus: időpazarlás, „*púp a hátamon*”

jelentős mértékben nőtt. A válaszmegtagadások összetétele más. A végzősök között kevesebben mondják azt, hogy nem tudják, miről van szó, míg többen üresen hagyják a válasz helyét, vagy értelmetlen betűsorokat írnak. Ez is egyfajta elutasításra utal.

A fogalmak ilyen szűk asszociációs és sokszor sablonos megjelölése azt tükrözheti, hogy az érzékenyítés a tevékenység előtt sok iskolában elmarad, vagy nem valósul meg hatékonyan. Érdekes az

is, hogy a 12–13. évfolyamon nincs gyökeres átrendeződés a munka kivételével semmilyen más területen.

A fiúk és lányok metaforaválasztásának gyakorisága a legtöbb esetben a hibahatáron belül azonos volt. Kb. 50% volt a fiú és a lány válaszadó a munka és a szabadidő területén is, illetve a válszmeztagadás is azonos arányban volt jelen a 9. osztályos fiúknál és lányoknál.

A válaszok a végzősök esetén érthető módon erősebben utaltak a megélt élményekre, pl.: „munka: *azt csináltam, amit a postás*”. Más így fogalmazott: „hajléktalan ételadás: *lehet, hogy csak egy embernek segítünk, de az a bizonyos ember is számít*”. Vagy „olvasás: *megismerhettem önmagam*”. Volt, aki a helyszín megjelölésével azonosította az IKSZ-et, pl. óvoda. A válaszok egy része a tevékenység hosszú vagy rövid, hasznos vagy haszontalan, nehéz vagy könnyű voltával magyarázta a fogalmat. „*Kád széle: kemény*”. A jelzők is erre szolgáltak, pl.: „igazi munka: *felkészít a felnőttek világára*”. „Első munkahely: *unalmas*” vagy „*sok embert ismerünk meg*”. Az alkohol a végzős diákok válaszaiban több esetben szerepel, pl. „kevert likőr: *rossz, de van a Sparban*”. Ilyen volt az „alkoholmentes sör: *értelmetlen*”. A leggyakoribb a munkameghatározások közül a „*dolgozni kell*” volt. Ez a nagyon leegyszerűsítő meghatározás is a felkészítés hiányosságával hozható összefüggésbe.

Ritkán paradoxonként fogalmazták meg az élményüket: „*nők napja: sokat dolgozol értük és nem kapsz semmit.*” Vagy a „fogszabályzó: *sokáig tart, de jól csinál*”, illetve az „*eső: senki sem szereti, de mégis kell*”. Megjelentek asszociációk is: „*rockmaraton: az is 50 óráig tart*”. A korábbiakban bemutatott okokból fakadóan a metaforák többségében az elégedetlenség

érhető tetten. A válaszadók jelentős része nem azt kapta, amit várt. Pedagógiai feladat lenne a diákok elvárásai és a feladat egymáshoz békítése. Ennek kulcsa, hogy olyan tevékenységben vegyenek részt a diákok, ami őket is motiválja, mint ahogy ezt az idősek informatikaoktatása kapcsán lát-

tuk. Ez viszont megfelelő szervezést és innovációt igényel a pedagógusok részéről. Sajnos ez kapacitások hiányában egyelőre sok helyen nem tud

megvalósulni, az iskolák legjobb szándéka ellenére sem.

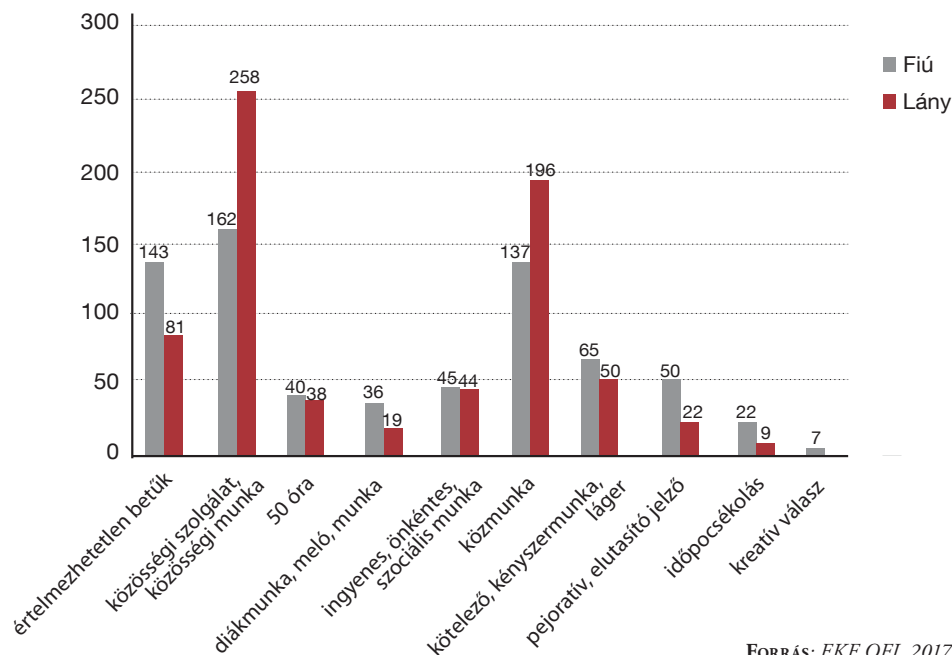
10. A DIÁKOK KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATRA VONATKOZÓ FOGALOMHASZNÁLATA

Külön kérdésként kérdeztük le a végzősök kérdőívében az IKSZ egymás közötti elnevezését: „*Hogyan hívjátok a közösségi szolgálatot az iskolában egymás között?*”

E tekintetben az elnevezések nagyfokú hasonlóságot mutatnak a metaforaként megadott fogalmakkal. A diákok 2,2%-a időpocsékolásnak nevezi az IKSZ-et, 5% pejoratív jelzőt használ rá, 8,1% nevezi kötelezőnek, kényszermunkának, lágernek. 23,4% közmunkának, 6,3% ingyenes, önkéntes munkának. Diákmunkának 3,9%, 50 órának 5,5%, közösségi szolgálatnak vagy közösségi munkának 29,5% hívja, 15,7% válszmeztagadás mellett. A lányoknál az első helyen a közösségi szolgálat szerepelt, második helyen a közmunka, harmadik helyen nagy lemaradással az önkéntesség. A fiúknál az első két helyen ugyanez a sorrend, a harmadik helyen viszont a kötelező, kényszermunka, láger szerepel.

13. ÁBRA

Végzős diákok kérdőíve: „Hogyan hívjátok a közösségi szolgálatot az iskolában egymás között?” (n=1424)



FORRÁS: EKE OFI, 2017.

Az állami fenntartású iskolák diákjainak 29,8%-a használja a közösségi szolgálat kifejezést, 24,4% a közmunkát, 8,9% pedig kötelezőnek, kényszermunkának hívja. Az egyházi iskolás diákok 30,1%-a hívja közösségi szolgálatnak, 15,7%-a közmunkának, 8,9% pedig ingyenes, önkéntes munkának. A megkérdezett körben az alapítványi iskolás diákok többen közmunkának hívták, mint ahányan közösségi szolgálatnak. A gimnazisták 30,9%-a közösségi szolgálat vagy közösségi munka kifejezést használ, ezt követi a közmunka 22,9%-kal, majd ettől jó-

az alapítványi iskolás diákok többen közmunkának hívták, mint ahányan közösségi szolgálatnak

val lemaradva a kötelező jelző 8,5%-kal. A szakgimnáziumba járó diákok körében első helyen áll a közösségi szolgálat (29,9%), majd ezt követi 24,4%-kal a közmunka és 7,9%-kal a kötelező. A szakközépiskolás tanulók körében a legelterjedtebb elnevezés a közmunka.

Ha a „közmunkához” adjuk a „kötelező” és más pejoratív kifejezéseket, akkor ezek használóinak száma meghaladja a legtöbb válaszadó körében kb. egyharmadra tehető közösségi szolgálat fogalmát használók körét. Ezen a területen gyökeres változásra lenne szükség. Elég

csak a bevezetőben említett amerikai példára utalni, hogy nagyon fontos a fogalmi megnevezés és a fogalmak szétválasztása. A 2017. évi monitori tapasztalatok alapján a pedagógusok körében is jelen van a közmunka kifejezés, míg a diákok körében összességében megelőzi a közösségi szolgálatot. A fogalmi tisztázásnak a felkészítés és motiválás részét kell képeznie. Amíg a pedagógusok sincsenek tisztában az önkéntesség, közösségi szolgálat, közmunka, diákmunka fogalmak közti különbségekkel, addig a diákoktól sem várható el, hogy jól használják a programhoz kapcsolódó megfelelő fogalmakat.

11. AZ IKSZ EREDMÉNYEI

A közösségi szolgálat megfogalmazott célja, hogy olyan diákok mondhassák magukat „érettnek”, akik készek tenni a közösségükért, képesek érzékelni a körülöttük lévő társadalmi valóságot, érzékenyek az egyes emberek problémái iránt.

A diákok valószínűsíthetően nem mantrázzák magukban a jogszabályi elvárásokat a szolgálat teljesítése közben. Érdekes viszont, hogy a megfogalmazott válaszokból mennyire derül ki az, hogy a jogalkotó által megfogalmazott eredmények megvalósultak; az elvárt eredmények és a diákok tapasztalata mennyire esik egybe.

Erre a felvetésre leginkább a végzős kérdőívek „*Milyen tulajdonságaidat, készségeidet fejlesztette a közösségi szolgálat?*”, illetve a „*Kérjük, értékeld a közösségi szolgálatot néhány mondatban!*” és a „*Mit gondolsz, érettségi után fogsz önkénteskedni?*” kérdései alapján kereshetünk válaszokat.

A készségfejlesztéshez kapcsolódó kérdésre a kiugróan legnagyobb arányban adott válasz a *kommunikációs készségek* fejlődésére utal (19%). A második és harmadik helyen szereplő *együttműködésem fejlődött másokkal*, és a *másokra jobban odafigyelek* (10% és 9%)

együttesen éri el a kommunikációs készségek fejlődésénél látott arányt. Ha ezt a három, leginkább preferált választ tekintjük, akkor elmondható,

hogy a diákok jelentős részénél, általuk is azonosított módon jelentkeztek olyan személyiségváltozások, melyek a közösségi szolgálat eredeti céljait tükrözik.

Még érdekesebb a nyitott kérdés elemzése, melyben a diákok értékelték a közösségi szolgálatot. Az elemzés során a nyitott kérdésre adott válaszokat a következő szempontok szerint kódoltuk: pozitív vélemény; negatív vélemény; problémát megfogalmazó vélemény; illetve pozitív és negatív elemeket is tartalmazó vélemény. Megállapítható, hogy a diákok 48,4%-a fogalmazott meg egyértelműen pozitív véleményt, és 31,7%-a negatív véleményt. 11,7% rögzített problémát, és 8,3% pozitív és negatív véleményt. Amennyiben a nemeken belüli arányokat nézzük, pozitív véleményt fogalmazott meg a fiúk 44,7%-a, míg a lányok 51,8%-a. Ezzel összhangban, negatív véleménnyel volt a fiúk 36,7%-a és a lányok 26,9%-a. Elmondható tehát, hogy a lányoknak inkább „bejött” a közösségi szolgálat, mint a fiúknak. A másik két kategóriában 1% alatti volt az eltérés a nemek között. Amennyiben a regionális megoszlást nézzük, hatalmas eltéréseket tapasztalunk. A pozitív és negatív válaszok százalékos aránya a teljes mintára vetítve 48,8% és 31,8%, ami a két szélsőértéket mutató régióban a következőképpen alakult: a Közép-Dunántúlon 30,5% és

a lányoknak inkább „bejött” a közösségi szolgálat, mint a fiúknak

45,8%, míg Észak-Magyarországon 58,7% és 28,1%. A többi régióban egyértelműen a pozitív válaszok aránya a jelentősebb. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy miért ilyen rosszak az adatok a Közép-Dunántúlon, akkor is, ha a mintavétel területi el-

helyezkedés szerint nem volt reprezentatív, így a régióból származó válaszok alacsony elemszáma és az intézménytípusok régiók közti aránytalan eloszlása is torzíthatja az eredményt.

4. TÁBLÁZAT

Nyitott kérdésre adott válaszok a végzős diákok körében: „Kérjük, értékeld a közösségi szolgálatot néhány mondatban!” (n=1269)

	Intézményfenntartó					
	Állami		Egyházi		Alapítványi	
	elemszám	%	elemszám	%	elemszám	%
pozitív vélemény	474	47,5	123	58,3	25	41,0
negatív vélemény	313	31,4	60	28,4	26	42,5
problémát megfogalmazó vélemény	129	12,9	12	5,7	4	6,6
pozitív és negatív vélemény	81	81,1	16	7,6	6	9,8
összesen	997	78,6	211	16,6	61	4,8

FORRÁS: EKE OFI, 2017.

Még inkább jelentős a különbség, amennyiben az iskolák fenntartók szerinti osztályozásában tekintünk a pozitív és negatív válaszok százalékos megoszlására (4. táblázat). Az állami iskolákban látható 47,5% és 31,4%-os arány közel van a fentebb látott országos átlaghoz, az alapítványi iskolákba járók ennél negatívabban: 41% és 42,6%, az egyházi iskolákba járók sokkal pozitívabban: 58,3% és 28,4% értékelték a szolgálatot. Az egyházi iskolákban van hagyománya a közösségi feladatoknak, a karitatív tevékenységnek. Sok egyházi, főleg szerzetesrendek által fenntartott iskolában már évek óta működik szeretetszolgálat kötelező jelleggel. Ezek a tevékenységek minimá-

egyházi iskolákban van hagyománya a közösségi feladatoknak

lis változtatással megfelelnek a közösségi szolgálat jogszabályi kötelmeinek.

Az alapítványi iskolák negatívnak mondható eredményeit a kapacitáshiány, a bizonytalan finanszírozás és az alapítványi iskolákba járó gyermekekkel kapcsolatos mentori tevékenységhez szükséges megfelelő időráfordítás hiánya magyarázhatja (Bodó, 2016). A mérési eredményeket torzíthatja a kitöltések egyenetlen volta.

Amennyiben a pozitív válaszokat tételen vizsgáljuk, sok mély, valódi belső változást hozó tapasztalattal szembesülünk, de igazán azok az élmények dominálnak, ahol a diákok arról számoltak be, hogy jól érezték magukat, és hasznosnak, fontosnak tartották ezt a programot.

„A gyerekekkel való kapcsolatom nagyon sokat javult, ezáltal hasznosnak bizonyult az IKSZ.”

„A helyszínen nagyon jól éreztem magamat. Nagyon jó volt a gyerekekkel játszani, önbizalmat adott a visszajelzésük és hogy valami jót csináltam. Úgy éreztem, hogy a problémáikat nem oldom meg, de pár órára talán jobb kedvük lesz.”

„A kezdeti előítéleteimmel ellentétben nagyon hasznosnak tartom. Örülök, hogy valaki foglalkozik azzal, hogy a korosztályunk megtapasztalhatta az önkéntes munka és segítségnyújtás örömét, ezt nagyon fontos értéknek tartom az életünkben.”

„A közösségi munkám során sok emberrel ismerkedtem meg. Sok tapasztalatot szereztem és javult a kommunikációs készségem.”

„A közösségi szolgálat elvégzése során nagyon jól éreztem magam, hogy másoknak segítettem.”

„A közösségi szolgálat hatalmas segítséget nyújtott az emberek megismerésében, a toleranciában, az együttműködésben.”

„Közel hozott bennünket egymáshoz, erősítette a közösséget, új embereket ismerhettem meg, kikapcsolódhattam a másoknak való segítségben.”

„Különleges volt, mert idős emberekkel foglalkoztam, akik nem tudnak önállóan tevékenykedni.”

Lehetne folytatni az idézeteket, de ez a néhány példa bizonyítja, hogy az elvárt célok megvalósulhatnak, és minden nehézség ellenére sok diák valódi pozitív tapasztalatokkal fejezi be a szolgálatot.

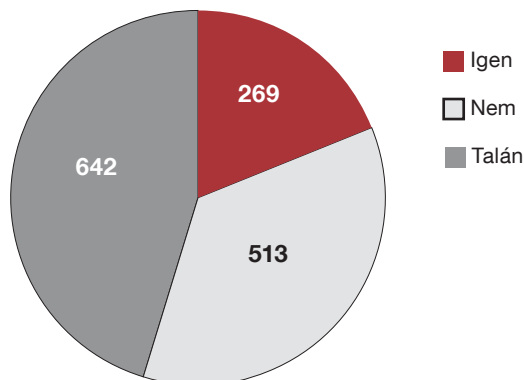
Az igazi pozitívumot az jelenti, ha a tanulók a kötelező munkaórákon felül tovább végzik a szolgálatot, vagy legalább azt fogalmazzák meg, hogy a későbbiekben szívesen végeznének hasonló tevékenységet. Erre kérdezett rá a „Mit gondolsz, érettségi után fogsz önkénteskedni?” kérdés.

A válaszadók 36,1%-a azt mondta, hogy *nem*. Ez a szám közelít a 19. kérdésben negatív válaszokat megfogalmazók százalékos arányához.

Az egyértelműen *igen*gel válaszolók aránya 18,75%. Ez lehet, hogy elsöre kevésnek tűnik, de ha megnézzük azok arányát, akik *talán*nal választak (45,15%), tehát meghagyták annak a lehetőségét, hogy a későbbiekben ilyen munkát végezzenek, akkor a kép nem mondható rossznak nemzetközi összehasonlításban sem (*Handy és mtsai*, 2010.).

14. ÁBRA

Végzős kérdőív: „Mit gondolsz, érettségi után fogsz önkénteskedni?” (n=1424)



Ha a keresztábrára tekintünk, látható, hogy a lányok jóval inkább végeznének a későbbiekben önkéntes munkát, mint a fiúk. Az igennel válaszolók között 59% és 41% a lányok és a fiúk aránya, de még a *talán*nal válaszolók között is a lányok aránya magasabb: 58% és 42%. Ebből következik, hogy a *nemmel* válaszolók között majdnem kétszer akkora a fiúk aránya, mint a lányoké: 38% és 62%.

A fenntartói keresztábra arányai megegyeznek az előző kérdésben is megemlített arányokkal. Leginkább az egyházi iskolákban szolgálatot végzők mutatnak hajlandóságot az önkéntesség iránt, és legkevésbé az alapítványi iskolák diákjainak volt az a véleménye, hogy szívesen önkénteskednének az érettségi után.

12. ÖSSZEGZÉS

A kérdőívek feldolgozása számos módszertani tanulsággal szolgált, ami segíti a teljes kép megrajzolásához szükséges vizsgálati módszerek megalkotását és finomítását – pl. a félreértéseket elkerülendő célszerű a

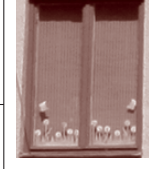
választott közösségi szolgálati területen túl a konkrét tevékenységekre is rákérdezni, a nagyobb válaszadói szám elérése érdekében rövidebb kérdőívet alkalmazni, valamint a kérdőívek kiküldésénél az egyházi és alapítványi intézmények hatékonyabb eléréséhez megfelelő csatornákat felkutatni, hogy nagyobb elemszámmal a vizsgálatot a fenntartók szempontjából is reprezentatívá tehesük.

A tartalmi eredményeket tekintve a közösségi szolgálat jelenleg országosan vegyes képet mutat. A felkészítés hiányában a pedagógiai célok gyakran nem tudatosulnak a diákokban. A pedagógiai hatás pedig esetleges, mert az élmények feldolgozása sok esetben elmarad. A legfontosabb tanulságként leszögezhetjük: fontos, hogy az iskolák és a fogadó intézmények szakmai támogatásban (képzések, szakmai műhelyek, hálózatos területi működés biztosítása) részesüljenek ahhoz, hogy a közösségi szolgálat valódi pedagógiai hatást érjen el a következő nemzedékeknél. Ennek a hatásnak a kifejtéséhez elengedhetetlen a társadalmi érzékenyítés is, ami eddig elmaradt a program implementációja során.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 133. § (2)
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133.§ (1)-(9).
- Astin, A. W. és Sax, L. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*, **39**. 3. sz., 251–263.
- Billig S. (2001): A model of school-based K-12 Service-learning mediators and student outcomes. Letöltés: <http://www.learningindeed.org/research/slresearch/model.html> [e pillanatban nem elérhető].
- Bodó Márton (2016): A pedagógusszerep és az iskolai közösségi szolgálat. *Kapocs*, **15**. 69. sz., 3–14.
- Bodó Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **64**. 3–4. sz., 47–68.
- Celio, Ch. I., Durlak, J. és Dymnicki, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. **34**. 2. sz., 164–181.

- Fényes Hajnalka, Lipcsei László és Szeder Dóra Valéria (2015): Önkéntesség a Debreceni Egyetem hallgatói táborában. In: Fényes Hajnalka: *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 72–74.
- Handy, F., Hustinx, L., Kang, Ch., Brudney, J. L., Haski-Leventhal, D., ... és Zriscak, S. (2010): A Cross-Cultural of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, **39**. 3. sz., 498–523. (SAGE Publications)
- Högye Virág (2015): *A közösségi szolgálatvezetés és a sajátos nevelési igényű gyermekek körében végzett tevékenység tapasztalatai* (kézirat)
- Jelentés A közösségi szolgálat teljesítésének és dokumentálásának szakmai ellenőrzéséről*, Oktatási Hivatal, 2017. június 30., Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzések/Jelentes_kozossegi_szolgalat_szakmai_ellenorzeserol_2017.pdf (2017. 08. 17.)
- Mabry, J. B. (1998): Pedagogical variations in servicelearning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, **5**. 1. sz., 32–47.
- Markos Valéria (2015): Az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdök a középiskolások körében. In: Dobi Edit (szerk.): *Juvenilia VI. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen, Printart-Press Kft. 209–224.
- Markos Valéria (2016): A nyíregyházi középiskolások diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd: szociálismunka-folyóirat*, **3**. 4. sz. Letöltés: <http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/585a817dc9d71> (2017. 06. 24.)
- Matolcsi Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, **1**. 4. sz., 70–83. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_70-83.pdf (2017. 08. 29.)
- Sárosi Tünde (2016): Az Iskolai Közösségi Szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többlét: filozófiai folyóirat*, **15**. 21. sz., 172–182.
- Pancer, S. M., Brown, S. D., Henderson, A., Ellis-Hale, K. (2007): *The Impact of High School Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement. Research Report*. Laurier Institute for Study of Public Opinion and Policy (LISPOP). Wilfrid Laurier University. Letöltés: http://sectorsource.ca/sites/default/files/resources/files/WLU_MandatoryVolunteering_Feb07_2007.pdf (2017. 11. 10.)
- Raskoff, S. A. és Sundeen, R. A. (2000): Community services programs in high schools. *Law and Contemporary Problems*, **62**. 4. sz., 73–111.
- Sigmon, R. L. (1994): *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- Török Balázs (2015): A szocializáció iskolai feltételei – a tanuló reflexivitása és az interakciós rendek. In: Nikitscher Péter (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20–55.



Tisztelettel és nagyrabecsüléssel köszöntjük írásával a szerzőt, aki idén nyáron ünnepelte 80. születésnapját. 1959 és 1964 között a dombóvári Apáczai Csere János Gimnázium tanáraként kezdte pedagógiai pályáját. Volt vezető beosztásban a Művelődési Minisztériumban, főigazgatója volt az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumnak, majd az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, ahol 2008-ban professzor emeritus címet kapott. Jelenleg a Wesley János Lelkészépző Főiskola pedagógia szakának megbízott oktatója, ahol tudományos konferenciával köszöntötték születésnapján. Lapunk elődjének, a Pedagógiai Szemlének 1972–89 között szerkesztőbizottsági tagja. Tudományos és tudományszervezői munkássága elismerésül számos díjat kapott. Évtizedek óta fontos szerzője lapunknak. Élete a fáradhatatlan közszolgálat jegyében telik.

KELEMEN ELEMÉR

A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és tevékenységének első évtizede (1967–1976)¹

MŰHELY

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A Magyar Paedagógiai Társaság 1891-es megalakulása a magyarországi oktatásügyi modernizáció eredménye és annak fontos mozzanata, katalizátora is volt; döntő szerepet játszott a modern hazai pedagógustársadalom kialakulásában, a pedagógusmesterség szakmává válásának, professzionizálásának folyamatában. Programja, tevékenysége több vonatkozásban is iránymutatásul szolgált a következő évtizedekre. Feladatának tekintette a megújuló neveléstudomány és a tömegesedő oktatás valóságos ellentmondásainak szemléltetését, az elmélet és a gyakorlat kapcsolat

latainak kiépítését. Jellemzője volt az időszzerű oktatáspolitikai kérdések – a tankötelezettség, a népoktatás és a középfokú oktatás kiterjesztése, a neveléstudomány és a pedagógusképzés megújítása – iránti érzékenység, valamint a nemzetközi tájékozódás igénye, az új pedagógiai szempontok és nézetek el- és befogadásának szorgalmazása.²

döntő szerepet játszott a modern hazai pedagógustársadalom kialakulásában

A Társaság 1946-os aktivizálódását követő durva felszámolása (1949–50) törvényszerűnek mondható. A fentebb említett értékekre ugyanis az ideológia-vezérelt,

pártirányított oktatáspolitikának nem volt szüksége; az MPT – más szakmai, civil szervezetekhez hasonlóan – megszűnt.³

¹ Az írás az MPT Neveléstörténeti Szakosztálya 2017. június 9-én rendezett jubileumi emlékülésén elhangzott előadás szerkesztett, hivatkozásokkal, jegyzetekkel ellátott változata.

² Mészáros, 1992, 4–30. o.; Németb, 2002, 252. o.; Kelemen, 2016.

³ Mészáros, 1992, 31–33. o.; Gólnhofer, 2004, 40–41. o.; Kelemen, 2016.

Az 1967-es újjászervezés előtörténetének fontos fejezete 1956, az elfojtott társadalmi igények és szakmai követelések felszínre kerülésének esztendeje. Az első kezdeményezést, az *MTA Pedagógiai Főbizottsága* által kidolgozott és július 30-án elfogadott javaslattervezetet az augusztus 31-én megtartott „kommunista pedagógiai aktíva” is támogatásáról biztosította, és javasolta a Társaság újjászervezését „az MTA égisze alatt”.⁴ Az október 1–2-án megrendezett *Balatonfüredi Pedagógus Konferencián* több felszólaló – így például *Kónya Albert* miniszter, *Székely Endréné*, a pártközpont illetékes munkatársa, valamint *Zibolen Endre*, *Nagy Sándor* és *Bakonyiné Vincze Ágnes* – támogatta a terv megvalósítását.⁵ A kérdés – közvetett módon – a Petőfi Kör pedagógusvitája során is szóba került.⁶

Az újjászervezésre irányuló javaslatot egy, a jogfolytonosságot is jelképező, a felszámolás előtti utolsó tisztségviselőkből (*Faragó László*, *Vajda György Mihály*, *Zibolen Endre*) álló háromtagú bizottság terjesztette – 1956. december 31-én(!) – az MTA Pedagógiai Főbizottsága elé, amely az 1957. január 18-ára tervezett ülésén

tárgyalta volna az előterjesztést.⁷ A kérdés rendezése azonban csaknem egy évtizedre lekerült a napirendről, a megtorlás, majd a konszolidáció első éveiben szóba sem jöhetett egy alulról szerveződő, demokratikus szakmai szervezet létrehozása.

1957. január 18-ára tervezett ülésén tárgyalta volna az előterjesztést

A TÁRSASÁG ÚJJÁSZERVEZÉSE

Politikai-oktatáspolitikai háttér

A Magyar Pedagógiai Társaság újjászületésének és kibontakozó tevékenysége első időszakának politikai-oktatáspolitikai háttere két, egymástól élesen elkülönülő szakaszra osztható.

Az 1960-as évek második felét a gazdasági kényszerhelyzet diktálta reformkísérlet, az új gazdasági mechanizmus katalizáló hatása jellemezte, ami egybevágott a manipulatív szándékú politika konszolidációs hatalmi törekvéseivel. A korábban szőnyeg alá söpört, elfojtott társadalmi problémák – gazdaság- és társadalomszervezési, munkaerőpiaci, foglalkoztatás-

⁴ *Egy forradalom pedagógiája*, 2006: *Székely Endréné* felszólalása (13–20. o.), *Nagy Sándor* vitaindító referátuma, 40–56. *Székely Endréné Horváth Ilona* (1912–1979) az MKP (1946–1948), majd az MDP (1954–1956) kulturális és tudományos osztályának alosztályvezetője. *Nagy Sándor* (1916–1994) az ELTE BTK neveléstudományi tanszékének docense (1952–1959), tanszékvezető egyetemi tanára (1959–1977). A szöveghez kapcsolódóan: a Pedagógiai Főbizottság javaslatára Székelyné, az augusztus 31-i aktíva állásfoglalására Nagy Sándor utalt.

⁵ Uo.: *Kónya* (9–10. o.), *Székelyné* (16–17. o.), *Nagy* (50. o.), *Zibolen* (59–60. o.), *Bakonyiné Vincze Ágnes* (130. o.). *Kónya Albert* (1917–1988) politikus, fizikus, az MTA tagja, közoktatási (oktatási) miniszterhelyettes (1952–1956), oktatási miniszter (1956), majd oktatási kormánybiztos (1956–1957); *Székely Endréné és Nagy Sándor*: lásd 4. sz. jegyzet; *Zibolen Endre* (1914–1999) az 1949/50-ben felszámolt Magyar Paedagógiai Társaság utolsó titkára, 1954–1958-ban a Pedagógiai Tudományos Intézet osztályvezetője, majd igazgatóhelyettese; *Bakonyiné Vincze Ágnes* (1925–2016) 1956-ban az Oktatási Minisztérium Óvodai Osztályának főelőadója.

⁶ *Sós Júlia* gimnáziumi tanár azt követelte, hogy a pedagógusokat kapcsolják be az elméleti, szellemi munkák területére, hiszen „majdnem minden tudományos munka fejlődik attól, ha gyakorlati ember tud részt venni benne”. *Zibolen Endre* azt hangsúlyozta, hogy „a füredi platform [...] az iskolai dolgozók és az elméleti pedagógusok termékeny együttműködésének platformja”. *Pataki Ferenc* levezető elnök egy írásbeli hozzászóló – *Élterő* elvtárs – javaslatát tolmácsolta: „Hívjanak össze 1957 tavaszán országos pedagóguskongresszust”. Forrás: *A Petőfi Kör vitái*, 1992, 26–27., 108–109. és 127. o.

⁷ Forrás: *Trencsényi*, 2017. – A Szerző másolatban közli az „újjáélesztésre” vonatkozó dokumentumot, amely az OPKM Zibolen-hagyatékában található.

politikai kérdések, a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek stb. – felszínre kerülése új kompromisszumok keresését, új társadalmi kiegyezés megteremtését sürgette.

A változó helyzet ösztönzően hatott a szellemi életre, így a társadalomtudományok (a közgazdaságtan, a szociológia, a történettudományok) megújulására.

Kihatott az oktatásügyre is, amelynek szembe kellett néznie az 1961-es pseudeureform kudarcával, az oktatási rendszer megoldatlan alapproblémáival (iskolaszerkezeti kérdések, feltételhiány, a tartalmi modernizáció kényszere, a neveléstudomány és a pedagógustársadalom helyzete stb.).

A lépéskényszerbe került pártirányítás a valóságos helyzet feltárásán alapuló reformok ígéretével, az érdekeltek, elsősorban a pedagógusok megnyerésével és aktivizálásával próbált úrrá lenni a helyzeten. Ez a körülmény jelentette közvetlen háttérét az 1967–70-es évek – fordulatot ígérő – szakmai eseményeinek, az MPT 1967-es újjászervezésének, majd az 1970-ben megrendezett *V. Nevelésügyi Kongresszusnak*.⁸

Ezt a folyamatot törte meg az 1971–72-ben bekövetkezett baloldali fordulat, amelynek tetőpontját az 1972-es novemberi MSZMP KB-határozat, az új gazdasági mechanizmus „leállítását” jelentette.⁹ Ez a fordulat tükröződött az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat szellemiségében, szándékaiban is, amit egy átmenetileg sikeres, végső soron sikertelen ellenreformkísérletnek minősíthetünk. Az oktatáspolitikai KB-határozat ugyanis – a korabeli várakozásokkal és a későbbi értelmezések-

kel ellentétben – az oktatásügy alapvető kérdéseire és a modernizációs kihívásokra adott válaszok helyett pótcselekvésekre készített, a pedagógiai-szakmai problémák politikai és adminisztratív eszközökkel történő kezelésére irányult (lásd: tananyagcsökkentési kampány, az iskolai értékelés-osztályozás adminisztratív rend-

szabályozása, a hátrányos helyzet elkenődése stb.), az oktatásügy pártirányításának és tanácsi ellenőrzésének a megszilárdítását jelentette. Mindez

szükségképpen együtt járt a megújulást kereső szakmai törekvések kényszerpályára terelésével, ami az MPT 70-es évekbeli tevékenységében is nyomon követhető.¹⁰

Az eredmény azonban csak átmeneti lehetett. A szellem kiszabadult a palackból; felerősödött az autonómia, a szakmai szuverenitás igénye, a felelősségtudat és a felelősségvállalás erkölcsi kényszere. Az oktatási rendszerben – és a társadalomban – zajló folyamatok mindinkább egy fenn tarthatatlan rendszer kezdődő agóniájának első jeleit mutatták.

Az újjaalakulás közvetlen előzményei

Az MPT újjászervezésének gondolata 1965 nyarán kapott először nyilvánosságot *Zibolen Endrének*, az 1949/50-ben felszámolt szervezet utolsó titkárnak a *Köznevelésben* megjelent írásában, amit *Bakonyi Pál* – néhány hónappal később – a „köz-óhaj” megfogalmazásának minősített.¹¹

Az ezt megelőző háttértárgyalások, a végső – nyilvánvalóan politikai – döntés-

a lépéskényszerbe került pártirányítás

⁸ Kelemen, 2011, 2013; Kardos, 2007 – V.ö.: *Trencsényi*, 2007.

⁹ Kelemen, 2013 – Lásd az MSZMP KB 1972. november 14-15-i határozatát „az új gazdasági mechanizmus leállításáról”.

¹⁰ Uo. Lásd még: 31-32. sz. lábjegyzet.

¹¹ *Zibolen*, 1965.

hez vezető események, lépések feltárása további kutatást igényel. A megalakításról szóló hivatalos döntés bejelentése mindenestre a *Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetőségének* 1965. októberi ülésén történt meg *Péter Ernő* főtitkár részéről, aki – „a pedagógia elméleti és gyakorlati művelőinek önkéntes társulásaként” – határozta meg az újjáalakítandó társaságot.¹²

A bejelentést egyéves hallgatás követte, amely bizonyosan az alapos előkészítésnek – a politikai mérlegelésnek, az egyeztetéseknek és a káderpolitikai szempontokat érvényesítő előzetes szereposztásnak – az időszaka volt. Ennek az időszaknak a feltárása ugyancsak a további tájékoztató feladata lehet.

Az MPT újjászervezésére létrehozott *Előkészítő Bizottság* – a *Magyar Tudományos Akadémia*, a *Művelődési Minisztérium*, az *Országos Pedagógiai Intézet* és a *Pedagógusok Szakszervezete* által delegált tagok részvételével – 1966 októberében alakult meg. Első ülésére 1966. december 7-én került sor.¹³

A havonta rendszeresen ülésező bizottság – *Jausz Béla* debreceni egyetemi tanár elnöklétével – többnyire három napirendet tárgyalt:

- a Társaság funkcióját, jellegét, az oktatásügy intézményrendszerében betöltendő helyét érintő, valamint az irányításával összefüggő kérdéseket;

- a Társaság szervezeti-működési szabályzatának tervezetét és az alakuló közgyűlés programját, protokollját;
- a tagság kiválasztásának, illetve kijelölésének módját és szempontjait.

A Társaság funkciója, illetve jellege tekintetében három álláspont ütközött egymással: az MTA égisze alatt létrehozandó „alkalmazott” tudományos testület, a *Művelődési Minisztérium* által szorgalmazott, az oktatáspolitikának és az oktatásirányításnak alárendelt, közvetítő operatív szervezet, valamint egy kvázi „demokratikus” szakmai önszerveződés koncepciója.

Az Előkészítő Bizottság, az első két javaslatot elvetve, végül – a korszak kompromisszumkereső politikai légköréhez igazodóan – a harmadik mellett

egy kvázi „demokratikus”
szakmai önszerveződés

foglalt állást.¹⁴

A függőségi viszonyokat azonban jól tükrözte az a bizottsági gyakorlat, hogy a döntések előtt minden lényeges kérdésben közvetlenül is kikérték *Ilku Pál* művelődési miniszter, valamint az illetékes MSZMP KB-titkár, *Cseterki Lajos* véleményét.¹⁵ (Ilku egyébként egy esetben levélben hátrította el az állásfoglalást a Művelődési Szabályzat ügyében, mondván, hogy ez a felügyeletre kijelölt pedagógus szakszervezet hatáskörébe tartozik).¹⁶

A Társaság kétarcúsága – a felülről szervezett és irányított, „demokratikusan

¹² Az 1965-ös bejelentésre *Péter Ernő* az MPT alakuló közgyűlésén elmondott megnyitó beszédében utal. *Pedagógiai Szemle*, 1967. 9. sz., 794. o.

¹³ Beszámoló a [Pedagógusok Szakszervezete] központi vezetőségének üléséről: A Magyar Pedagógiai Tudományos Társaság előkészítő bizottsága. *Pedagógusok Lapja*, 1966. 7. sz., 3. (Beszámoló az Előkészítő Bizottság alakuló üléséről.) Az Előkészítő Bizottság tevékenységét részben a korabeli sajtóhírek, s nagyrészt az MPT irattárában található dokumentumok alapján rekonstruáltuk.

¹⁴ „A Társaság autonóm, elhatárolja magát az MTA Bizottságától és nem végzi el annak feladatát” – olvasható *Simon Gyula* egyik kéziratosa feljegyzésében. MPT-irattár. 1967. Sz. n. Ez a gondolat *Simon Gyulának* az alakuló közgyűlésen elmondott vitaindítójában is megtalálható. Lásd a 21. lábjegyzet.

¹⁵ *Péter Ernő* 1966. december 2-án kelt levele *Ilku Pál* miniszterhez és *Cseterki Lajos* MSZMP KB-titkárhoz az Előkészítő Bizottság megalakulásáról és tevékenységéről; továbbá lásd az Előkészítő Bizottság „állásfoglalás-kérését” *Cseterkihez* (1967. március 4.), Uo. Sz. n.

¹⁶ „Az MPT jóváhagyás végett megküldött Működési Szabályzatát csatoltan visszaküldöm... - Mivel a Társaság a Pedagógus Szakszervezet felügyelete alatt jön létre, a jóváhagyás a Szakszervezet Elnökségének hatáskörébe tartozik”. *Ilku Pál* 1967. április 8-án kelt levele. Uo. Sz. n.

centralizált” egyesület, illetve az alulról szerveződő, valóban demokratikus társulás dichotómiája – a tagok kijelölésének, megválasztásának kérdésében is megmutatkozott. A spontán jelentkezés lehetőségét, bár erre is volt próbálkozás, eleve kizárták. A kiválasztást (esetenként a kijelölést) aprólékosan kimunkált koncepció alapján, protokolláris, szakmai-szakterületi és területi-földrajzi szempontokat is mérlegelve, központilag – olykor személyes megkeresések útján – készítették elő és hajtották végre.

Az alakuló közgyűlésre meghívott „alapító” tagokat végül is több lépcsős kontroll alapján választották ki, amiben fontos szerep jutott a megyei, illetve intézményi vezető testületeknek, párt- és szakszervezeteknek, a megyei művelődési osztályoknak, valamint egyes – informális – véleménynyilvánítónak.¹⁷

Jellemző momentum, hogy az alakuló közgyűlés előkészítése során – a protokolláris szempontok körültekintő mérlegelésén és a reprezentatív tagság kiválasztásán túlmenően – napirendre került a rendezvény kijelölt előadói – *Szarka József* OPI-főigazgató és az elnökjelölt *Jausz Béla* – tervezett előadásainak (előadás-vázlatainak) részletes megvitatása is, amelynek eredmé-

nyeképpen főleg az utóbbi beszédtervezet ítéltetett alapos, az ideológiai-politikai szempontokat erőteljesebben érvényesítő átdolgozásra.¹⁸

Az alakuló közgyűlés

A Magyar Pedagógiai Társaság (újja)alakuló közgyűlésére – a fentebb bemutatott

gondos előkészítés után – 1967. április 21–22-én került sor.¹⁹ A 259 meghívottból – az előre bejelentett, illetve igazolt távolmaradók nélkül – 217-en vettek részt. A résztvevők a neveléstudo-

mány, a pedagógusképző felsőoktatás, a szakszervezeti mozgalom, az állami és pártirányítás és – mellesleg – a pedagógiai-iskolai gyakorlat reprezentatív képviselőiből verbuválódtak. A részvételi arányokat jól érzékelteti a Társaság – másnap megválasztott – 35 tagú elnökségének összetétele, amelyben a párt- és tömegszervezetek, valamint az oktatásirányítás (minisztériumok, tanácsi szervek) képviselői mellett (14 fő) a szakmai-tudományos területet 21 fő képviselte, közülük 14-et az OPI és a pedagógusképző felsőoktatási intézmények. Hét főt a „pedagógiai gyakorlat” (20 százalék!) delegált.²⁰

az ideológiai-politikai szempontokat erőteljesebben érvényesítő átdolgozásra

¹⁷ A tagság kiválasztásának módszerére vonatkozó javaslatok. Előterjesztés az Előkészítő Bizottság 1967. januári(?) ülésére. Stencilezett anyag. MPT-irattár Sz. n. A beérkező javaslatokat a bizottság folyamatosan mérlegelte; a „végső döntés” azonban csak a végleges névsor formális jóváhagyására szorítkozott. Ebben az előterjesztésben található egy jellemző stílusfordulat „az úgynevezett gyakorló pedagógusok kiválasztásáról”. Az „alapító tagok” körére egyébként az MTA Pedagógiai Bizottsága, az OPI és a pedagógusképző felsőoktatási intézmények pedagógiai tanszékei is javaslatot tehettek. (Uo.)

¹⁸ Az 1967. március 16-i EB-ülés napirendjén szerepelt a két előadásvázlat megvitatása, illetve a korrekciók javaslatok átvezetése a stencilezett szövegekre. Uo. Sz. n.

¹⁹ *Az új Magyar Pedagógiai Társaság*, 1967. Lásd még: A Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetőségének írásos jelentése a VIII. kongresszusnak. Megalakult a Magyar Pedagógiai Társaság. *Pedagógusok Lapja*, 1967, 8-9. sz., 1–2.; Az MPT megalakulása. *Pedagógusok Lapja*, 1967. 10-11. sz., 3–4. Megalakult a Magyar Pedagógiai Társaság. *Köznevelés*, 1967. 9. sz., 321–325. o. A lap közli az alakuló közgyűlésen elhangzott beszédek is. *Jausz Béla* elnök a Pedagógusok Szakszervezete VIII. kongresszusán (1967. június 1.) mondott köszönetet „a kezdeményezésért és a segítségért”. *Pedagógusok Lapja*, 1967. 12-13. sz., 1.

²⁰ *Az új Magyar Pedagógiai Társaság*, 1967 és 106–107., 109–110. o.

Az alakuló közgyűlés első napi programját az *Előkészítő Bizottság* elnöke, *Jausz Béla* professzor köszöntője nyitotta meg, majd ezt követően *Péter Ernő* szakszervezeti főtitkár múltidéző programbeszéde és *Simon Gyulának* a Működési Szabályzat tárgyalását felvezető vitaindítója következett. *Erdey-Grúz Tibor* MTA-elnök felszólalásában a „haladásért küzdő pedagógusok széles rétegének összefogását” méltatta, az eszmei-politikai szempontok fontosságát hangsúlyozta, kiemelve, hogy „a pedagógia gyorsabb ütemű fejlesztése gyorsítja a szocializmus építésének ütemét”, majd *Szarka József* OPI-főigazgató – az egyik felszólaló, *Ágoston György* egyetemi tanár méltató szavaival élve „terjedelmes, minden lényeges, aktuális problémát érintő” – előadása hangzott el, amit 15, többnyire protokolláris jellegű, ünnepi hangvételű felszólalás követett.²¹

A második napon került sor a vezető szervek – a 35 tagú elnökség, valamint az elnök és a főtitkár – megválasztására. Az újjáalakult Társaság első elnöke *Jausz Béla*, az operatív tevékenységért felelős főtitkár *Simon Gyula* lett. Az elnöki székfoglaló – *Jausz Béla* ars paedagogicaja – a pedagógushivatás megbecsülésének fontosságát és a pedagógus-társadalomban rejlő energiák hasznosításának szükségességét és felelősségét hangsúlyozta.²²

Az Elnökség által előterjesztett határozati javaslatokat a közgyűlés egyhangú támogatással fogadta el.²³ Jóváhagyta – néhány kisebb módosítással kiegészítve – a Magyar Pedagógiai Társaság Működési Szabályzatát.

A szabályzat 2. szakasza – a hagyományokkal összhangban – kinyilvánította, hogy „az MPT a pedagógia elméleti és gyakorlati művelőinek önkéntes egyesülése, célja és feladata, hogy a szocialista nevelés ügyét, a neveléstudomány fejlődését társadalmi úton előrevigye, a tudomány fejlődésének eredményeit közkinccsé tegye, növelje az iskola és a társadalom nevelőtevékenységének tudatosságát, hatékonyságát.”

A szabályzat 4. szakasza kimondta, hogy a Társaság „a Pedagógusok Szakszervezete elnökségének felügyelete alá tartozik”, illetve azt is, hogy szabályellenes működés esetén feloszlatható.

Az 5. szakasz szerint a tagság „rendes és tiszteletbeli tagokból” áll. Rendelkezett a szabályzat a megválasztott ügyintéző szervek működéséről, a működési keretekről (szakosztályok, tagozatok) és egyéb tevékenységi formákról (kiadói tevékenység, társasági folyóirat).²⁴

Az egyhangúlag elfogadott javaslat – a fentiekén túlmenően – két konkrét társasági programról is határozott: az 1967. novemberi rendkívüli „ünnepi” közgyűlésről, amelynek tárgya – mintegy kötelező gyakorlatként – a „Nagy Októberi Szocialista Forradalom” hatása a szovjet és a magyar neveléstudomány fejlődésére, valamint az 1968 áprilisában összehívandó *V. Nevelésügyi Kongresszus*ról, amelynek záróeseményét 1970 áprilisában, a felszabadulás 25. évfordulója tiszteletére tervezték megtartani. Az „ünnepi közgyűlést” 1967 októberében – szovjet vendégelőadó és magyar partnerek közreműködésével – megtartot-

²¹ *Péter Ernő*: Ünnepi megnyitó beszéd (Uo., 7–14. o.); *Simon Gyula*: Az MPT működési szabályzatáról (Uo., 15–19. o.), *Erdey-Grúz Tibor*: Üdvözlő beszéd (Uo., 21–24. o.), *Szarka József*: Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai (Uo., 25–45. o.); felszólalások (Uo., 47–84. o.). *Szarka József* előadásának témakörei: a jelenlegi helyzet, a társadalmi fejlődés erővonalai, az iskola a fejlődő világban, nevelés és oktatás, iskolarendszer, pályaválasztás, a pedagógusok. *Ágoston György* levezető elnökként méltatta az előadást (Uo., 103–104. o.)

²² Uo., 105–107., 109–110.

²³ Uo., 110–113.

²⁴ A Magyar Pedagógiai Társaság Működési Szabályzata. (Uo., 117–123. o.) – Idézetek: 2. szakasz: 117. o., 4. szakasz: 118. o.

ták; az utóbbi program – némi késéssel – 1970 szeptemberében realizálódott.²⁵

AZ ELSŐ TÍZ ÉV

Az MPT tagsága

A Magyar Pedagógiai Társaság taglétszáma a mintegy 280 főnyi „alapító tagsághoz” képest már 1967-ben – az őszi rendkívüli közgyűlés által szentesítetten – 215 fővel, 494-re gyarapodott. Ez a gyors bővítés – kimondatlanul is – a kiválasztással kapcsolatos konfliktusokat, nyilvánvaló sérelmeket, sértődéseket volt hivatva orvosolni.

Az MPT tagsága a következő években folyamatosan növekedett. Az 1976-os névleges létszám (1876 fő) az ez évi, a tagdíjbefizetés ellenőrzésén alapuló nyilvántartási revíziót követően 1674 fő lett.²⁶

A nagyarányú létszámnövekedéssel kapcsolatos – korabeli és későbbi – aggályokat illetően, hogy ti. ez a Társaság „felhígulását”, az exkluzivitás feladását jelentette, tömegmozgalmi jelleget adott egy tudományos jellegű szervezetnek stb., érdemes elvégezni egy kis statisztikai

elemzést. Az 1976-os – kb. 1700 fős – taglétszám az akkoriban mintegy 110 000-es hazai pedagógustársadalom 1,57 százalékát tette ki. Ez az arány hajszálpontosan megegyezik az 1892-es alapítást követő adatokkal. 1893-ban ugyanis a 100 rendes és 478 külső tagból álló létszám ugyancsak 1,57 százaléka volt a korabeli – az óvónőktől az egyetemi tanárokig terjedő – 37 000-es pedagóguslétszámnak. Ez természetesen csupán mennyiségi összevetés, meglehet, játék a számokkal, hiszen nem állnak rendelkezésünkre minőséget tükröző mutatók.²⁷

Ami a taglétszám egyéb összefüggéseit illeti, a nők aránya – minden ösztönzés ellenére – csak 25-30 százalék között alakult,

a nők aránya csak
25-30 százalék között
alakult

ami egyáltalán nem tükrözte a magyar pedagógustársadalom fokozódó elnöiesedését. A budapesti és a vidéki pedagógusok aránya nagyjából 40-60, a „gyakorló” pedagógusoké

kb. 75 százalékos volt; ennek kétharmadát a pedagógusképző felsőoktatási intézmények oktatói, egyharmadát az alsó és középfokú nevelési-oktatási intézményekben dolgozó „kétkezi” pedagógusok tették ki.²⁸

A Társaság ügyintéző szervei

A társasági élet „letéteményese”, az elvi irányítás és ellenőrzés meghatározó intéz-

²⁵ Uo., 111–112., Lásd még: *Simon Gyula*: A Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi közgyűlése. *Pedagógiai Szemle*, 1967. 9. sz., 1122–1127. Az V. Nevelésügyi Kongresszusra vonatkozóan lásd: 39. sz. lábjegyzet.

²⁶ Az Előkészítő Bizottság adatai alapján az „alapító tagságra” mintegy 280-an kaptak felkérést. Az alakuló közgyűlés 259 visszaigazolt meghívottjából 217-en jelentek meg. Az igazoltan távolmaradókat is beszámítva az „alapítók” létszáma 280-ra becsülhető. Uo., 103. o., 109. o. – Ellentmondásnak tűnik, hogy itt még nem érvényesült a Működési Szabályzatnak a tagfelvétellel vonatkozó előírása, hogy ti. a felvétel előfeltétele két tag írásbeli ajánlása. Erre – nyilvánvalóan – csak a későbbiekben kerülhetett sor. Az ide vonatkozó statisztikai adatokat lásd: *Az új Magyar Pedagógiai Társaság*, 1967, továbbá az 1967-es ünnepi közgyűlés, valamint az 1972-es, az 1974-es és az 1976-os közgyűlések vezetőségi, illetve számvizsgálói bizottsági beszámolóiban. Lásd 31. sz. lábjegyzet.

²⁷ Az 1890-es évekre vonatkozó statisztikai adatokkal kapcsolatosan lásd: *Kelemen*, 2016, 7–9. o. Az 1970-es évek létszámadatairól: *Csizmazia Károlyné* (1986, szerk.): *Oktatás, művelődés 1950–1985*. Statisztikai Kiadó Vállalat, Bp.

²⁸ Forrás: Közgyűlési beszámoló, számvizsgáló bizottsági jelentések. Lásd: 31. sz. lábjegyzet.

ménye a *közgyűlés* volt.²⁹ Az alapító közgyűlést követő első – rendkívüli – ülésre a már említett alkalomból (a NOSZF 50. évfordulója) 1967 novemberében került sor.³⁰ Ezt követően – az 1970-es „rendkívüli helyzettől” eltekintve (lásd: Rendkívüli közgyűlés a felszabadulás 25. évfordulója alkalmából, illetve az V. Nevelésügyi Kongresszus) – a közgyűlésekre két évente (1972., 1974., 1976.) került sor.³¹ Az előírászerű napirendet a vezetői (főtitkári) beszámolók, a Működési Szabályzat esetenkénti módosításának, valamint a kitzűzött „időszerű” neveléstudományi kérdéseknek – 1972-ben például az oktatáspo-

litikai párthatározatnak – a megvitatása jelentette.³²

A Társaság tevékenységét két közgyűlés között a 35–39 tagból álló *Elnökség* szervezte és irányította, amely negyedévente ülésezett, és néhány esetben – a közgyűlés utólagos jóváhagyásával – határozatot is hozhatott.³³

A Társaság elnöki tisztségét 1967 és 1974 között *Jausz Béla*, halálát követően – 1974–1976-ban ügyvezető, 1976-tól megválasztott elnökként – *Kiss Árpád* töltötte be.³⁴ Az operatív tevékenységet irányító főtitkári feladatokat 1967-es megválasztásától kezdve *Simon Gyula* látta el, akinek

²⁹ Az Új Magyar Pedagógiai Társaság, 1967, 120–121. o. A Működési Szabályzat 8-9. szakasza

³⁰ *Simon Gyula*: A Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi közgyűlése. *Pedagógiai Szemle*, 1967. 9. 1122–1147. Az MTA dísztermében megtartott rendezvény bevezető előadását *Koroljov* szovjet akadémikus, neveléstörténész tartotta a Nagy Októberi Forradalomnak a szovjet pedagógia fejlődésére gyakorolt hatásáról. A téma magyar vonatkozásait *Nagy Sándor* mutatta be, előadását két hazai intézményvezető, *Medvegy Antal* és *Szentistványi Gyula* korreferátuma egészítette ki. A program *Erdely-Grúz Tibor* zárszavával ért véget. Lásd még: A Nagy Október és az iskola. Az MPT ünnepi közgyűlése. *Pedagógusok Lapja*, 1967. 23–24.

³¹ Az MPT 1970-es „ünnepi” közgyűlése a felszabadulás 25. évfordulójához kapcsolódó protokolláris rendezvény volt. (*Pedagógusok Lapja*, 1970. 7–8. sz. 1.) Az 1972-es – „rendes” – közgyűlést 1972. február 22-én tartották. Az MPT közgyűlése előtt. *Pedagógusok Lapja*, 1972. 3. sz., 1. Az MPT küldöttközgyűléséről. *Pedagógusok Lapja*, 1972. 10–11. sz., 5.; *Simon Gyula*: Az MPT küldöttközgyűlése. *Köznevelés*, 1972. 8. sz., 15. A közgyűlés az 1972-es oktatási párthatározat és az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásainak „feldolgozását” jelölte meg a társasági fórumok első számú feladataként. Az MPT életéből. *Köznevelés*, 1972. 13. sz., 34. Az 1974-es közgyűlésre vonatkozóan: Az MPT-közgyűlés előtt. *Pedagógusok Lapja*, 1974. 7–8. sz., 1.; Az MPT küldöttközgyűlésén. *Pedagógusok Lapja*, 1974. 12–13. sz., 1.; Cs[ulák] M[ihály]: A Pedagógiai Társaság küldöttközgyűlése. *Pedagógusok Lapja*, 1974. 23. sz., 9. A közgyűlésen – a protokolláris napirendet követően – *Ágoston György* szegedi egyetemi tanár tartott vitaindító előadást („A nevelés az egész társadalom ügye”). Az 1976-os (május 28-i) közgyűlésre vonatkozóan: *Pedagógiai Szemle*, 1976. 9. sz., 837–882. (A lap a közgyűlés teljes dokumentációját közli.) Továbbá: *Simon Gyula*: A Pedagógiai Társaság életéből. *Pedagógusok Lapja*, 1976. 10. sz., 1–5.

³² *Kiss Árpád*: A Magyar Pedagógiai Társaság az MSZMP határozatának megvalósításáért. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 2. sz., 115–117. A párthatározat „végrehajtása”, „megvalósítása” egyébként – az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásaihoz hasonlóan – vissza-visszatérő témája volt az 1970-es évek társasági rendezvényeinek. Az MPT elnöksége például „témabizottságot” szervezett, kibővített elnökségi üléseket rendezett, ajánlásokat dolgozott ki a témabizottságok, a szakosztályok és a tagozatok részére. Ez a lendület azonban az évtized derekától megtörni látszott. Lásd még: 33. sz. lábjegyzet.

³³ Az 1973. március 6–7-én tartott „kibővített” elnökségi ülésen az alábbi előadások hangzottak el: *Nagy Sándor*: Iskolai élet és megterhelés, *Kelemen László*: Iskola, hivatás, tehetség, *Szarka József*: A neveléstudomány feladatai. A december 13-i „folytatásban” *Badó László* a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztéséről, *Zibolen Endre* a felsőoktatás hivatásra nevelő feladatáról tartott vitaindító előadást. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 6. sz., 531–581., 1974. 4. sz. 321–366.

Az 1973. december 11-én rendezett ülés az „Iskola, hivatás, tehetség” témakörét tárgyalta, neves előadók (*Kiss Árpád*, *Nagy Sándor*, *Zibolen Endre* és mások) részvételével. *Pedagógiai Szemle*, 1974. 4. sz., 321–366.

³⁴ *Jausz Béla* (1895–1974) 1951-től 1959-ig a debreceni egyetem – 1957-től tanszékvezető – tanára volt, 1959-es nyugdíjazása után is aktív szakmai-közéleti tevékenységet folytatott. Az MPT 1967-es megalakulásától annak elnöke. *Simon Gyula*: Dr. *Jausz Béla* (1895–1974). *Pedagógiai Szemle*, 1974. 12. sz., 1075–1076. *Simon Gyula*: *Jausz Béla* a Magyar Pedagógiai Társaság élén. In: *Trencsényi László* (szerk.): *40 éves a Magyar Pedagógiai Társaság. Tanulmánygyűjtemény*. Apáczai Kiadó, Budapest. 13–20. *Búcsú Jausz Bélától. Pedagógusok Lapja*, 1967. 12–13. sz., 1. *Kiss Árpád* (1907–1979) neveléstudós, közoktatás-politikus. 1956-tól a PTI munkatársa, az OPI főiskolai tanára; 1974 és 1976 között az MPT ügyvezető elnöke, 1976 és 1979 között elnöke.

szervezőkészsége, aktivitása, hihetetlen munkabírása a társasági élet meghatározó tényezője volt.³⁵

Az ügyintéző szervek munkáját – az első években a *Pedagógusok Szakszervezetének* székházában, majd a *Fáklya Klubban* működő – kis létszámú iroda,³⁶ valamint a *Bayer István* vezetésével hatékonyan tevékenykedő *számvizsgáló bizottság* segítette.³⁷

Az újjáalakulás 10. évfordulóját 1977. augusztus 29–30-án a Debrecenben tartott kibővített elnökségi ülésen ünnepelték. *Simon Gyula* főtitkárnak az első évtized tevékenységét összefoglaló beszámolóját követően kitüntetésekkel adták át. Ebből az alkalomból – érdemeinek elismeréseképpen – *Zibolen Endre* az MPT Emlékérmét, 102-en pedig a társaság Emlékplakettjét vehették át. A közgyűléshez kapcsolódó szakmai fórum vitaindító előadását – a korszerű iskola és a pedagógushivatás témakörében – *Zibolen Endre* tartotta.³⁸

TEVÉKENYSÉGI KERETEK, MUNKAFORMÁK

Az V. Nevelésügyi Kongresszus³⁹

Az újjáalakult MPT történetének – hatását tekintve is – kiemelkedő jelentőségű eseménye volt az 1970 szeptemberében megrendezett *V. Nevelésügyi Kongresszus*.

Egy demokratikusan megszervezett „pedagógus-parlament” igénye – a színjátékká torzult 1948-as *IV. kongresszus* kudarcát követően – 1956 szellemi öröksége volt. Az 1960-as évek második felének kedvező politikai feltételei között az ötödik kongresszus meghirdetése az MPT 1967-es alakuló közgyűlésén tartalmi irányt és szervezeti kereteket adott a szakmai önvizsgálathoz, az oktatásügyi problémáinak,

³⁵ *Simon Gyula* (1917–1989): neveléstörténész; 1962–1967 között az OPI munkatársa; 1967–1981 között az MPT főtitkára, 1981-től 1986-ig alelnöke, majd 1986-tól 1989-ig társelnöke.

³⁶ A 2-3 fős személyzet „lelke” az irodavezető *Gáspár Jánosné* volt.

³⁷ *Bayer István* (1909–1994): középiskolai tanár; az OPI fizika tanszékének vezetője (1962–1971). 1967-től az *MPT Számvetési Bizottságának* elnöke. A Bizottság – közgyűlésekhez kapcsolódó – jelentései hiteles képet nyújtanak a Társaság kiegyensúlyozottnak mondható gazdasági tevékenységéről, jelezve a tagnyilvántartás és a tagdíjbefizetés hiányosságaiából és a kiadványok értékesítésének nehézségeiből fakadó problémákat is. Lásd: Közgyűlési jelentések. 31. sz. lábjegyzet

³⁸ Az MPT ünnepi kibővített ülése. Debrecen, 1977. augusztus 29–30. *Pedagógiai Szemle*, 1978. 1. sz. 32–61. *F[ényi] A[ndrás]*: Az MPT ünnepén. *Pedagógusok Lapja*, 1977. 16. sz. 1. o.

³⁹ *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*, 1970.; Kelemen, 2007. A korabeli pedagógiai sajtóból – kongresszusi előkészületek: *Zibolen Endre*: Nevelésügyi kongresszusaink. *Köznevelés*, 1967. 15-16. sz., 611–616.; *Rehák Ferenc*: Májusban kezdődnek az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészületei. *Megalakult a Nevelésügyi Kongresszus előkészítő bizottsága. Köznevelés*, 1968. 13-14. sz., 484–486.; *Pedagógusok Lapja* 1968., 6-7. sz., 1.; *Uo.* 12-13. sz., 1.; *Vitassa meg az V. Nevelésügyi Kongresszus. Köznevelés*, 1969., 21. sz. 30–31.; 23. sz., 23.; 24. sz., 8–10.; 1970. 3. sz., 3–5.; 9. sz. 33–34. *Az V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus előkészületeiről* (1968. március 28. *Péter Ernő* szakszervezeti főtitkár sajtótájékoztatója; 1969. június 3. a kongresszusi Szervező Bizottság alakuló ülése). *Pedagógiai Szemle*, 1969. 7-8. sz., 561–563.; *Hol tart az MPT. Pedagógusok Lapja*, 1970. 1-2. sz., 3.; *Szarka József*: Az V. Nevelésügyi Kongresszus tézisei. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 7-8. sz., 577–580. *Hozzászólások az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészületeihez.* (MTA Pedagógiai Bizottság, szakosztályok, OPI-viták). *Pedagógiai Szemle*, 1969. 11. sz., 12.; *Uo.* 1970. 3. sz., 195–202.; 5. sz., 385–391.; *Simon Gyula*: A Nevelésügyi Kongresszus előtt. *Köznevelés*, 1970. 18. sz., 3–5. Továbbá az MPT által kiadott „Kongresszusi Hírlevél” számai. A Kongresszusról: *Péter Ernő*: A nevelésügyi korszerűsítése a szocializmus felépítésének egyik alapkérdése. *Uo.*, 3–16.; *Kádár János* üdvözlő levele. *Uo.*, 20/5. A kongresszusi témabizottság ajánlásai. *Uo.* 21. sz., 3–45.; *Beszámoló az V. Nevelésügyi Kongresszusról. Pedagógusok Lapja*, 1970. 19. sz., 1–3.; *Az V. Nevelésügyi Kongresszus anyagából* (*Simon Gyula* záróbeszède, Ajánlások). *Pedagógusok Lapja*, 1970. 19. sz., 1–3.; *Bakonyi Pál*: Krónika az V. Nevelésügyi Kongresszusról. *Pedagógiai Szemle*, 1970. 12. sz., 1061–1071.

valós helyzetének széles körű társadalmi aktivitáson alapuló, reformszándékú feltárásához és a szükséges fejlesztési elképzelések, javaslatok kidolgozásához.

A kongresszusi irányelvek társadalmi szakmai vitájában – meglehetősen túlzó becslések szerint – a pedagógusszakma csaknem kétharmada, mintegy 70 ezer fő vett részt, nagyrészt az MPT által biztosított szervezeti keretek között, szakosztályi, tagozati rendezvényeken. A szakmai vitáknak nagy teret, nyilvánosságot adott a korabeli sajtó, valamint az MPT által gondozott, hiteltel dokumentációt és tájékoztatást jelentő kongresszusi hírlevelek sorozata.

A szakmai egyeztetések során – s erről a kongresszus jól dokumentált vitái is tanúsodnak – az oktatásügy kényesnek számító kérdései, úgymond tabutémái kerültek napirendre: az iskolarendszer és -szervezet funkciózavarai, a működési feltételek krónikus hiánya, a tartalmi modernizáció sürgető igénye, a szakmai autonómia és a pedagógusszuverenitás, az alternativitás és a kísérletezés szabadságának kérdése.

Aligha túlzás azt állítani, hogy a kongresszusi felkészülés – és maga a rendezvény is – az iskola és környezete, a pedagógustársadalom egyfajta csendes lázadása volt az átpolitizált és egyenirányított oktatásügy és az arculatától megfosztott, uniformizált, végrehajtó iskola ellen.

A kongresszus előkészületeit és a rendezvényt is jóhiszemű várakozás, némileg túlzó optimizmus kísérte: a megvalósítható változásokhoz fűződő reménykedés.

Ezt a várakozásteli folyamatot törte meg az 1972-es KB-határozatban is kifeje-

ződő baloldali fordulat, amely kijelölte az oktatásügy és a pedagógusszakma kényszerpályáját is: a „végrehajtás” szolgálatát. A következő években elsősorban ez határozta meg az MPT különböző fórumainak – közgyűlés, elnökség, szakosztályok és tagozatok – tevékenységét.

Ez a helyzet ugyanakkor a felismeréssel is együtt járt, hogy a feltárt, felismert szakmai problémák megoldása, illetve a megoldási lehetőségek keresése az adott keretek között sem elképzelhetetlen, és hogy ennek a felelőssége el nem

a kongresszusi felkészülés a pedagógustársadalom egyfajta csendes lázadása volt

hárítható.

Az ezekben az években szervezett egyéb – országos, illetve nemzetközi – konferenciák, vitafórumok egyrészt a kétévente rendezett közgyűlésekhez, illetve a „kibővített” elnökségi ülésekhez kapcsolódtak, több esetben azonban szakosztályi keretek között rendezték meg őket.

Az MPT kiadói tevékenysége

A Működési Szabályzatban rögzített társasági „munkaformák”, tevékenységi területek között nagy hangsúlyt kapott a Társaság kiadói tevékenysége.⁴⁰ Ennek egy jelentős részét a társasági működéssel kapcsolatos dokumentáció (hírlevelek, jelentések, beszámolók), valamint a fontosabb eseményekhez kapcsolódó jegyzőkönyvek, összegező kiadványok tették ki (közgyűlési beszámolók, az V. Nevelésügyi Kongresszus anyaga, az első tíz év eseményeinek összegzése stb.).⁴¹

⁴⁰ Az Új Magyar Pedagógiai Társaság, 1967. 120. Működési Szabályzat. 8-9. szakasz.

⁴¹ Az új Magyar Pedagógiai Társaság. (Lásd: 19. sz. lábjegyzet); - Az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. I-II. (Lásd: 39. sz. lábjegyzet); - *A Magyar Pedagógiai Társaság tájékoztatója*. 2. szám. Bp., 1969.); *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*, 1979.

Jelentős, a hazai szakmai könyvkiadás hiányait is pótló feladatvállalásként értékelhető viszont az MPT-nek a társasági keretek között, elsősorban a szakosztályokban folyó, tudományos igényű feltáró, kutató, fejlesztő tevékenységet demonstráló, az első évtizedben mintegy 30 kötetre rúgó kiadványsorozata.⁴² Sajnálatos, hogy ez a tevékenység az első évtized második felétől – a szűkülő pénzügyi források miatt – jelentősen visszaesett.

A Társaság kiadói tervei között – a Működési Szabályzatban is rögzítetten – szerepelt egy saját, társasági folyóirat megjelentetése is; *Kemény Gábor* egykori, kérészerűtlen folyóiratára utalóan *Embernevelés* címen. Ez a terv azonban a következő években – részben anyagi, részben ideológiai-politikai megfontolásokból lekerült a napirendről.⁴³

A folyóiratkérdés megoldását végül is – a *Pedagógusok Szakszervezete*, a *Társaság* és az *Országos Pedagógiai Intézet* vezetőinek 1972-es egyeztető tárgyalásait követően – az OPI folyóirata, a *Pedagógiai Szemle* közös gondozásba vétele jelentette.⁴⁴ Az

OPI és az MPT 1973 januárjától közös kiadványainak költségeit – az MPT, illetve a szakszervezet jelképes anyagi hozzájárulásával – a *Művelődési Minisztérium* fedezte.

A lap újjáalakult szerkesztőbizottságának elnöke az MPT által delegált *Benkő Loránd* egyetemi tanár, felelős szerkesztője az OPI főmunkatársa, *Balogh László* lett. A szerkesztőbizottságba mindkét fél – paritásos alapon – három-három tagot delegált.⁴⁵ Ez a megoldás hosszú távra szólóan megnyugtatónak és működőképesnek bizonyult.

A folyóiratot a Társaság tagjai – a szerény, évi 50 forintos tagsági díj fejében – illetményként kapták kézhez. Ezáltal a korábban belterjesnek mondható szaklap olvasótáborra jelentősen megnőtt, s bővült a szerzői kör, valamint a tematika is. A *Pedagógiai Szemle* – az OPI-ről szóló híradások mellett – állandó rovatot biztosított az MPT központi és területi szervezetei számára, és rendszeresen beszámolt – *Lénárd Ferenc* jóvoltából – a jórészt társasági tevékenységhez köthető megyei pedagógiai kiadványokról is.⁴⁶

⁴² Ennek alátámasztására csupán néhány kiadványt említünk. Az *Egy évtized a szocialista nevelésügyért* (1979) függeléke 33 tételben sorolja fel az MPT kiadványait; közülük néhány – jelentősebbnek vélt – cím szerint is: *Közösségi tevékenység – iskolai önkormányzat. Az ifjúság erkölcsi-politikai arcúata és nevelési feladatai*. Bp., 1969.; *Tanulmányok az általános iskolai oktató-nevelő munka köréből*. Bp., 1970.; *A vizualitás szerepe a tanításban. I-II*. Bp., [é.n.]; *Iskolavezetés I-III*. Bp., 1970.; *Tanulmányok a testi nevelés köréből*. Bp., 1970.; *Átmenetek az iskoláskorig*. Bp., 1970.; *Neveléstörténeti tanulmányok*. Bp., 1970.; *A magyar szakoktatás helyzete és problémái*. Bp., 1971.; *Ismerkedjünk az iskolákban folyó egész napos neveléssel*. Bp., 1971.; *Középszkolai kollégiumaink tíz éve*. Bp., 1971.; *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. I-II*. Bp., 1971.; *Nevelésügyi Kongresszusok Magyarországon. I-II*. Bp., 1971.; *Az iskoláskor előtti nevelés-gondozás hazai bibliográfiája (1945–1968)*. Bp., 1973.; *A falusi nyolcadik osztályos tanulók fejlettsége és nevelése*. Bp., 1974.; *Bevezetés a neveléstörténeti kutatómunkába*. Bp., 1977.; *Az általános iskolai testnevelés időszéri kérdései*. Bp., 1977.; *A szakmai képzés jelenlegi helyzete, fejlesztésének útjai és feltételei*. Bp., 1978.; *Változó iskola*. Bp., 1979.

⁴³ *Az Új Magyar Pedagógiai Társaság*, 1967, 118. o. (A Működési Szabályzat 3. szakasza) Az elutasításban szerepet játszhatott Kemény Gábor ellentmondásos megítélése is.

⁴⁴ A *Pedagógiai Szemle* tartalmi továbbfejlesztésének fő irányai. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 1. sz., 3–12. (Gosztonyi János, Benkő Loránd és Balogh László írásai)

⁴⁵ A Társaság részéről *Daly Lenke*, *Fábián Zoltán* és *Kelemen Elemér*, az OPI részéről *Nagy Katalin*, *Vladár Ervin* és *Zrínszky László*, később *Báthory Zoltán* és *Varga Lajos* lett a bizottság tagja.

⁴⁶ *Lénárd Ferenc* kiadványismertetései az 1974. évi első számtól folyamatosan jelentek meg; nagy érdeklődést keltettek és segítettek a szakmai tapasztaltcserét, a „vidék” bekapcsolását.

Nemzetközi kapcsolatok

Az újjáalakult MPT vezetését kezdettől fogva a nemzetközi tájékozódás és kapcsolatkeresés, a „nyitás” szándéka jellemezte. Ezt tanúsítják az 1969-ben hazánkban megrendezett – neveléstörténeti és neveléstudományi – konferenciák, nagyrészt a szocialista országok, illetve a marxista neveléstudományok képviselőinek részvételével.⁴⁷

Szerény kezdeményezések történtek a társszervezeti kapcsolatok kiépítésére is, elsősorban a „szocialista tábort” keretében. Az MPT Működési Szabályzatának kidolgozásához például mintaként használták fel a csehszlovák pedagógiai társaság szervezeti és működési rendjét,⁴⁸ és kölcsönös tapasztalatcsere-látogatásra került sor a szovjet pedagógiai társasági vezetőkkel. Ezek a kezdeti lépések azonban a bezárkózáshoz vezető 1972-es politikai fordulatot követően folytatás nélkül maradtak, a kapcsolatteremtési lehetőségek beszűkültek.⁴⁹ A helyzet az évtized derekától fordult kedvezőbbre.

Szaksztályi, tagozati tevékenység, szaksztályok⁵⁰

A társasági élet alapvető, meghatározó létformáját a szakmai szempontok alapján szerveződő szaksztályokban és a területi elv szerint létrehozott regionális (megyei) tagozatokban folyó munka jelentette. Az MPT folyamatosan bővülő tömegbázisát

ezek a szervezeti keretek biztosították. A korabeli pedagógiai sajtóból, a társasági beszámolókból és jelentésekből, valamint a későbbi visszaemlékezésekből színes és hiteles képet nyerhetünk az ezekben folyó tevékenységről. A

következőkben – a további tájékozódás és kutatómunka lehetőségeire és szükségessé-
gére utalva – csupán néhány megközelítési, elemzési–értékelési szempontot szeretnék kiemelni.

Az alakuló közgyűlés – az előkészítő-szervező munkára támaszkodva – 14 szaksztály létesítését hagyta jóvá. Közülük a későbbiekben kettő bizonyult életképtelennek, viszont 1968-ban 3, 1970 és 1976

⁴⁷ Lásd a neveléstörténeti szaksztálynak az *MPT Pedagógiai Bizottságával* közösen szervezett nemzetközi neveléstörténeti munkaértekezletét (1968. május 13–14.), amelynek anyaga önálló kiadványban is megjelent. (*Neveléstörténet és szocialista pedagógia*. Bp., 1968.), valamint a neveléstudományi szaksztálynak 1968-ban (június 10. és szeptember 20–21.) rendezett, nemzetközivé bővített munkaértekezletét (Közösségi nevelés – iskolai önkormányzat. Az ifjúság erkölcsi-politikai arculata és nevelési feladatai. Az értekezlet anyaga 1969-ben az MPT kiadványaként jelent meg), továbbá a Balatonfüreden 1969. október 7–10-én megrendezett négynapos Nemzetközi Neveléstudományi Munkaértekezletet, amelynek anyagát szintén kiadták (*A szocialista személyiség nevelése és a közös-ség*. Bp. 1970.).

⁴⁸ Az Előkészítő Bizottság levelezést folytatott a csehszlovák Pedagógiai Bizottsággal, és tájékoztatásul megkapta a társaság Szervezeti és Működési Szabályzatát. MPT. Irattár. 1967. Sz. n.

⁴⁹ Pedagógiai társaság a Szovjetunióban. *Pedagógusok Lapja*, 1970. 14–15. sz., 7.; Közgyűlési beszámoló. Lásd: 31. sz. lábjegyzet.

⁵⁰ *Az új Magyar Pedagógiai Társaság, 1967*. 122. o. (A Működési Szabályzat 13. szakasza). A szaksztályok és tagozatok tevékenységéről bőséges források állnak rendelkezésünkre. Áttekintésükhöz – a korabeli sajtóközleményeken, elsősorban a Pedagógiai Szemlében 1973 után megjelent írásokon túlmenően – elsősorban a Társaság összegző kiadványait használtuk fel. (A Magyar Pedagógiai Társaság tájékoztatója. 2., 1969. Egy évtized a szocialista nevelésügyért, 1979.)

között 5 új szakosztály alakult; számuk 1976-ban elérte a húszat.

A szakosztályok eltérő szempontok, szervezési elvek alapján – intézménytípusok (általános iskola, gimnázium, szakképzés, felsőoktatás), tudományterületek (neveléstudomány, didaktika, neveléstörténet, összehasonlító pedagógia, később neveléslélektan), nevelési területek (iskolák kor előtti nevelés, vizuális, testi és honvédelmi nevelés), valamint speciális pedagógiai feladatok (gyermek- és ifjúságvédelem, iskolavezetés) szerint – jöttek létre.

Tevékenységüket elsősorban a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat közötti kapcsolatteremtés, a kölcsönös közvetítői szerepvállalás határozta meg, amit a szakosztályok személyi összetétele is igazol. Tagjaik között megtalálhatjuk a neveléstudományok kutatóit, oktatóit és – növekvő számban – az adott problémák iránt érdeklődő gyakorló pedagógusokat is.

A Társaság szakosztályai ugyanakkor jelentős tudományszervezési–kutatásfejlesztési feladatokat is elláttak, fontos szerepet vállaltak a neveléstudomány – ekkor még – hiányos intézményrendszerének kiegészítésében, pótlásában.⁵¹

Ebben az átmeneti időszakban különösképpen, de a későbbiekben is, az egyes szakosztályok – a pedagógusképző felsőoktatási intézményekkel és a megyei pedagógus-továbbképzési kabinetekkel karöltve – fontos szerepet tölthettek be egy-egy

szakterület tudományos megalapozásában, a fejlesztést szolgáló kutatások, kísérletek kezdeményezésében és irányításában, a neveléstudomány eszköztudományában, a későbbi intézményi kutatások előkészítésében, megalapozásában.

A fentieket e speciális szakosztályi tevékenység néhány kiragadott példájával szeretném alátámasztani.

Jelentős kutató–fejlesztő tevékenység folyt a kisgyermeknevelési szakosztályban, illetve szakosztályi együttműködések keretében a *kisgyermeknevelési kutatások* terén (a 0–7 éves korosztály egységes szemlélete, a fejlődési szakaszok és az átmenetek vizsgálata, az iskolaérettség megállapítása, az óvodai nevelési program implementációjában való részvétel stb.); az *iskolarendszer és -szervezet* – tabutémának számító – kérdéseiben (az általános iskola és az iskolai kezdő szakasz funkciója, a középfokú oktatás szerkezete, a szakképzés és a felsőoktatás fejlesztése stb.). A *neveléstudomány elméleti szakosztály* nemzetközi konferenciákon is ismerttetett eredményeket

mutatott fel a kanonizált neveléstudományi témákon túlmutató kutatások (iskolai közösségek, tanulói önkormányzatok stb.), a *didaktikai szakosztály* pedig a korszerű tananyag szerkezet, az anyanyelvi és matematikai nevelés, a mérési–értékelési módszerek kidolgozása és alkalmazása, az oktatástechnika és -technológia lehetőségeinek értelmezése terén. Szakosztályi keretek között formálódott a *vizuális nevelés* modern

a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat közötti kapcsolatteremtés, a kölcsönös közvetítői szerepvállalás

a kanonizált neveléstudományi témákon túlmutató kutatások

⁵¹ Az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja 1972-ben, az Országos Oktatástechnikai Központ 1973-ban, az MM Vezetőképző és Továbbképző Intézete 1976-ban jött létre; 1973–1974-ben születtek minisztertanácsi határozatok a pedagógiai kutatásokról és a „6-os főirányról”, és csak 1976-ban történt meg az OPI (korábban PTI) átszervezése, feladatbővítése tudományszervezési–kutatásirányítási funkciókkal. Kelemen, 2013. 17–18., ill. a 105–109., lásd még 33. lábjegyzet

szemlélete, nagyobb hangsúlyt kaptak a *neveléslélektani* szempontok, előtérbe került az *iskolavezetés*, a *közoktatás-irányítás* és a *felügyelet* tudományos – vezetéselméleti és szociológiai – megalapozása. Új témákkal és szempontokkal bővültek a *nevelés-történeti kutatások* (kutatásmódszertani kérdések, helytörténet, a muzeális értékek védelme), az összehasonlító pedagógiai tájékozódás révén pedig tágult a szakma nemzetközi látótere.

A szakosztályok tevékenységét változatos – az elméleti kutatásoktól a kísérleti alkalmazásig terjedő – munkaformák, bővülő területi, szakosztály- és intézményközi, valamint nemzetközi kapcsolatok jellemezték.⁵²

Megyei tagozatok

Az első megyei tagozatok – összesen 8 – az MPT újjáalakulását követő évben, 1968-ban jöttek létre (Baranya, Csongrád, Fejér, Győr-Sopron, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár, Tolna és Vas megye), 1969–70-ben pedig további 9 tagozat létesült (Békés, Borsod, Heves, Komárom, Szolnok és Veszprém; Bács-Kiskun, Somogy és Zala megye). Budapesti tagozat nem volt, Pest megyében csak később alakult meg a helyi szervezet; Heves és Nógrád megye közös – regionális – szervezetet működtetett.

Az MPT tömegbázisát valójában ezek a területi tagozatok jelentették, átlag 60–70 fős taglétszámmal. Tevékenységük a neveléstudomány decentralizálását és demokratizálódását, az iskolai-gyakorlati tapasztalatok visszacsatolásának szervezett lehetőségét jelentette. Bár a központi

ajánlások időnként egységes irányelveket fogalmaztak meg számukra, elsősorban az 1972-es KB-határozat értelmezését és „végrehajtását” szorgalmazták, a tagozatok tevékenységében mindenekelőtt a helyi problémák feltárása, a helyi megoldások keresése dominált.

A tagozatok munkáját változatos munkaformák jellemezték. A hagyományosnak mondható konferenciák, felolvasó- és vitaülések mellett különböző, műhelymunkára szerveződő munkacsoportok alakultak, gyakoriak voltak a tapasztalatcsere jellegű, az alternatívákat kereső helyi próbálkozások iránti érdeklődést tükröző intézménylátogatások. A megyei fórumok programjai, témái között számos tabunak számító kérdéssel találkozhatunk (a tankötelezettség valós helyzete, megvalósulásának ellentmondásai; a működési feltételek krónikus hiánya; a tanulói teljesítmények megítélése; az objektív – méréses – módszerek alkalmazhatósága; az iskolai könyvtárak szerepe; az intézményvezetés demokratizmusa; az oktatásban-nevelésben érintett közösségek – pedagógusok, tanulók, szülők – szerepvállalása; a felügyelet problémái; az iskola és társadalmi környezetének kapcsolatrendszere stb., amelyek nemegyszer a helyi állami és pártirányítás rosszallását is kiváltották).

A megyei tagozatok elterjedt és népszerű tevékenységi formája volt a pedagógiai pályázatok meghirdetése (esetenként több tucatnyi pályázóval), a pedagógus újítómozgalom felkarolása, továbbá a helyi – megyei – pedagógiai kiadványok, periodikák megjelenítése. Kezdeményezően léptek fel a kiemelkedő pedagógiai teljesítmények helyi elismertetése, így

⁵² A szakosztályokban folyó munka színvonalát a pedagógusszakma olyan emblematisz személyiségei fémjelzik, mint *Bakonyi Pál* (Általános Iskolai Szakosztály), *Balogh Jenő* (vizuális nevelés), *Illés Lajosné* (összehasonlító pedagógia), *Járó Miklós* (gyermek- és ifjúságvédelem), *Kaján László*, *Kiss Gyula*, *Mezei Gyula* (pedagógiai vezetés), *Ködöböcz József*, *Köte Sándor* (neveléstörténet), *Majzik Lászlóné* (neveléselmélet), *Szabadi Ilona* (kisgyermeknevelés) – és sokan mások.

például megyei pedagógiai díjak alapítása érdekében.

Sokoldalú kapcsolatok jöttek létre, gyümölcsöző együttműködések alakultak ki egyes szakosztályokkal és más megyei tagozatokkal, a területi pedagógusképző és -továbbképző intézményekkel és a regionális akadémiai bizottságokkal. Voltak sikeres próbálkozások a „kishatármenti” nemzetközi kapcsolatok kialakítására is (például Baranya, Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Zala megye esetén).

Nem túlzás leszögezni, hogy az MPT megyei tagozatai az alkotó pedagógiai tevékenység és a demokratikus pedagógiai közélet valóságos műhelyei voltak, fontos bázisát jelentették az oktatásügy megújítására irányuló későbbi reformtörekvéseknek.⁵³

A tagozatok munkájában, vezetésében a hazai pedagógiai közéletnek országosan is ismert és elismert, emblematikus személyiségek vállaltak szerepet.⁵⁴

Befejezésül két összefoglaló, értékelő megállapítást szeretnék idézni az MPT megalakulásának százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülésen elhangzott előadásokból.

az MPT megyei tagozatai az alkotó pedagógiai tevékenység és a demokratikus pedagógiai közélet valóságos műhelyei voltak

Mészáros István szerint „az 1970-es, 1980-as években több esetben bontakozott ki vita a hazai szakemberek körében az iskolaügy, a nevelés- és oktatásügy egy-egy részéről. *A pártnak elkötelezett szakemberek vitái voltak ezek* (kiemelés: K. E.), melyekben mindig a pártközpont mondta ki a döntést.”⁵⁵ Ezt a sommás és egyoldalú vélelmet – a szerzője iránt érzett minden tisztelem és nagybecsülésem ellenére – nem tudom elfogadni. Közelebb áll hozzám *Lányi Andrásné* egykori értékelése, miszerint „Nincs okunk és jogunk azt állítani, hogy az MPT ellenzéki szervezet lett volna. De mindvégig megőrizte etikus magatartását, a tudomány iránti elkötelezett tisztességét, a szakmai érdekek szószólója volt.”⁵⁶

Ami a saját álláspontomat illeti: az 1967-ben újjáalakított MPT tevékenysége – kétes fogantatása, számos gyermekbetegsége és a sorozatos traumák ellenére – a pedagógiai realizmus győzelme volt. Az ideológiai-politikai korlátokkal, a „szocialista pedagógia” fogalmi-frazeológiai béklyóival küszködve, azokat meggyőződésből vagy megalkuvásból elfogadva, a magyar társadalom jövőjét, a gyermekek érdekeit próbálta mindig szem előtt tartani. Ez a példamutató felelősségvállalás ma is kötelez minket, az MPT mindenkori tagságát.⁵⁷

⁵³ Kelemen, 2012.

⁵⁴ A teljesség igénye nélkül: *Ágoston György* (Csongrád megye és Szeged), *Bajkó Mátyás* (Hajdú-Bihar és Debrecen), *Fónay Tibor* (Veszprém), *Komlósi Sándor* (Baranya és Pécs), *Markó Endre* (Győr-Sopron), *Petrikás Árpád* (Hajdú-Bihar és Debrecen), *Regős János* (Vas), *Somos Lajos* (Heves és Nógrád), *Szvétek Sándor* (Bács-Kiskun), *Tóth Lajos* (Békés).

⁵⁵ *Mészáros*, 1992, 44. o.

⁵⁶ *Lányiné*, 1992, 64–65. o.

⁵⁷ Álláspontom megerősítésére saját – korábbi – véleményemet is idézhetem: „Az új Magyar Pedagógiai Társaság – elődjének szervezési elveitől eltérően – nem zártkörű tudományos szervezetként, hanem sajátos, kettős arculatú, elméletre és gyakorlatra orientált pedagógiai tömegmozgalomként lépett fel – a Pedagógusok Szakszervezetének gyámsága alatt. A kor sajátos viszonyainak megfelelően egyszerre volt államilag ellenőrzött szakmai tömegszervezet és a pedagógustársadalom demokratikus szakmai újjászerveződésének keretjellegű intézménye, a pedagógusok szakmai szuverenitásának szerény, de létező letéteményese”. – Kelemen, 2007, 152-153. o.

IRODALOM

Források

Az irodalomjegyzékben feltüntetett másodlagos források mellett elsősorban az MPT tevékenységét dokumentáló kiadványokra – *Az új Magyar Pedagógiai Társaság – Az alakuló közgyűlés eseményei*. Táncsics Kiadó, Budapest.; Simon Gyula (1979, szerk.): *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*. MPT, Budapest.; Kiss Árpád (1970, szerk.): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus – Budapest – 1970. szeptember 28–30 I-II*. Budapest. – továbbá a közgyűlési beszámolókra és egyéb tájékoztató kiadványokra, valamint a korabeli sajtóban (*Köznevelés, Pedagógusok Lapja, Pedagógiai Szemle*) megjelent tudósításokra, beszámolókra, elemzésekre támaszkodtunk.

Az 1966–67-es eseményeket az MPT irattárában őrzött dokumentumok alapján mutattuk be. Megjegyzendő, hogy ez az iratanyag rendezetlen, a források több dossziében, ömlesztve találhatók, iktatás, mutatók nélkül, esetenként Simon Gyula főtítkár kézíratos feljegyzéseivel, magánjellegű levelezésével keveredve.

Perjés István (2006, szerk.): *Egy forradalom pedagógiája: A Balatonfüredi Pedagógiai Konferencia, 1956. október 1–6. – Rövidített jegyzőkönyv*. Aula, Budapest. (Reprint kiadás). A kötet az 50 éves jubileumi alkalmából a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének gondozásában jelent meg.

Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra Könyvek (23), Pécs.

Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. kötet: Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest

Kelemen Elemér (2007): A nevelésügyi kongresszusok története. In: *Uő: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra Könyvek (27), Pécs, 136–157.

Kelemen Elemér (2012): A megyei pedagógiai intézetek „hőskora”. Adalékok az 1960–70-es évek oktatáspolitikájához. In: Csillag Ferenc (szerk.): *100 éves a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. Ünnepi kiadvány a Magyar Pedagógiai Társaság rendezésében megtartott évfordulós emlékülés tiszteletére*. MPT, Budapest. 4–14.

Kelemen Elemér (2013): Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatról. *Neveléstörténet*, **10**, 1–2. sz., 5–33.

Kelemen Elemér (2015): Az MPT-történeti kutatások időszerűsége. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 1–2. sz., 67–72.

Kelemen Elemér (2016): Értelmiség és modernizáció. A Magyar Paedagogiai Társaság történelmi küldetése. In: Trencsényi László (szerk.): *Méltóan a 125 évhez. Tanulmánykötet a Magyar Pedagógiai Társaság jubileumára*. MPT, Budapest. 5–28.

Lányi Andrásné (1992): A Magyar Pedagógiai Társaság történetéhez, alapításának századik évfordulója alkalmából. In: Kelemen Elemér (szerk.): *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai*. (Neveléstörténeti Füzetek, 10). OPKM, Budapest. 58–65.

Mészáros István (1992): A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada: 1891 – 1991. In: Kelemen Elemér (szerk.): *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai*. (Neveléstörténeti Füzetek, 10). OPKM, Budapest. 3–56.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat – Infonia, Budapest.

Pásztor József (1966): Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásának 75. évfordulója elé. *Magyar Pedagógia*, **66**, 2. sz., 110–117.

Trencsényi László (2007): Autonómia és/vagy transzmisszió. A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai. In: *Uő* (szerk.): *40 éves a Magyar Pedagógiai Társaság. Tanulmánygyűjtemény*. Apáczai Kiadó, Budapest. 10–12.

Trencsényi László (2017): Hagyományörzők és újítók a Magyar Pedagógiai Társaságban. *Kézirat – közlés előtt*.

Zibolen Endre (1965): A Magyar Pedagógiai Társaságról. Emlékek, feladatok, javaslatok. *Köznevelés*, **20**, 13–14. sz., 514–516.

RAB BEATRIX

Megyei Képzőművészeti Vetélkedők egy szolnoki iskolában¹ 2007–2016

Kell egy különleges, egy rendhagyó verseny!

Még pályám elején, az egykori Mátyás Király Általános Iskolában részt vállalhattam az ottani iskolanap keretein belül szerveződő megyei rajzversenyek lebonyolításában, melyeknek később magam is voltam főszervezője. Több rajzpályázat szervezésében, kiírásának elkészítésében segédkeztem a hosszú évek alatt, többször kértek fel zsűrizésre is, és rajz szakosként természetesen tisztában vagyok a rajzversenyek, pályázatok másik, tanári oldalával is: több száz alkalommal készítettem föl tanítványaimat ilyen megmértetésekre. Az élmények és tapasztalatok folyamatosan gyűltek bennem, és egyre inkább éreztem, hogy szükség lenne egy nagyszabású és különleges, újszerű, szokatlan vetélkedést útjára indítani.

Ezen elképzelésem nyomán született meg az elhatározás és vágtam bele a megyei szintű képzőművészeti alkotóverseny elindításába.

A MEGYEI KÉPZŐMŰVÉSZETI VETÉLKEDŐ INNOVÁCIÓINAK BEMUTATÁSA – MIBEN MÁS EZ A VERSENY, MINT A TÖBBI?

Szellemiség – miért van szükség egy ilyen versenyre?

A legnagyobb különbséget a megmértetés szellemiségében látom. A jelenleg működő összes verseny – nem pályázat – amire tanítványaimmal benevezhetek – legyen az városi, megyei, esetleg országos levelezős verseny – minden esetben egy adott szöveghez köthető, kizárólag kétdimenziós, illusztratív alkotás benevezésére ad lehetőséget. Azokon a számunkra is elérhető versenyeken, amelyeken fizikailag is részt lehet venni, az alkotást ott helyben kell elkészíteni – általában igen szűkösre szabott idő alatt – amire sajnos nem lehet előzetesen fölkészülni, mivel az illusztrálandó szöveget, témát a gyerekek a verseny helyszí-

¹ A Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskolában. Ez az írás a szerző mestertanári dolgozatának egy részlete. Olvasóink az előző lapszámunk képanyagaként már láthatták a program jegyében idén lezajlott X. Komplex Művészeti Vetélkedő legszebb képzőművészeti és irodalmi anyagából készült válogatást. (2016-tól, a dolgozat megszületése után, már irodalmi kategóriával is bővültek a lehetőségek.) Úgy gondoljuk, a képek, az idézetek és az írás együtt jelzik Rab Beatrix szakmai törekvéseinek körvonalait. S egyúttal egy városi iskola minőségi lehetőségeit. Ugyanakkor ez a mestertanári portfólióból való részlet mintát is adhat a mestertanári dolgozatát készítő pedagógus kollégáknak. (A Szerk.)

nén kapják kézhez; ott, pillanatok alatt kell ihletet kapniuk és alkotásaikat igen gyorsan elkészíteniük. Az évek alatt bennem felgyülemlett tapasztalatok, gyerekekkel, kollégákkal történő konzultációk és tudatos kutatómunka eredményeként született meg bennem egy olyan vetélkedés ötlete, amely más oldalról közelíti meg a témát. Mint ahogy arról tanulunk is az iskolában, a nagy alkotóművészek is egy-egy nagyobb alkotásukhoz – akár fölkerésre, akár saját indíttatásból készítik műveiket – előzetesen alaposan utánanéznék a témának, számtalan tervet, vázlatot készítenek – tehát magukban földolgozzák, „megemésztik”. A tapasztalatom pedig az volt, hogy erre a gyerekeknek is igényük, szükségük lenne. Ezért ezen a versenyen már a versenykiírásban fölvetem a témát, amihez egy inspiráló, gondolatébresztő ihletet, általam készített, irodalmi leírást is adok, kicsit kibontva a címet, a tárgyat, ötleteket adva a feldolgozáshoz. A téma ízlelgetésére, a felkészülésre általában 1–2 hónap áll a versenyzők rendelkezésére. A felkészülési időszak alatt a tanároknak nem kis feladat járul, hiszen a téma és tanítványaik ismeretében kell kiválogatniuk az adott évi verseny résztvevőit, az alkalmazott technikát, illetve mentorálni tanítványaikat a tervezőmunka, vázlatok készítése során. Ez pedig egy igazi mester és tanítvány között létrejövő komoly munka, alkotói tevékenység – a tehetséggondozásnak egy igen magas, személyre szabottan megvalósuló szintje. A verseny helyszínére a gyerekek ezeket az előzetes terveket, vázlatokat, ötleteket természetesen behozhatják és használhatják,

miképpen a képzőművészeknek is rendelkezésére áll mindenféle terv, vázlat, képi és tárgyi anyag a „nagy művük” elkészítéséhez, s nem utolsó sorban idejük is van a megalkotáshoz. A munkára szánt idő három óra, ez az alkotásra szükségesnek és elegendőnek is bizonyult.

Nem (csak) rajzverseny...

A másik nagy újdonsága ennek a versenynek, hogy nem kizárólag kétdimenziós alkotásokban – rajzban, grafikában, festményben – lehet

gondolkozni, hanem már a kezdetekkor útjára indítottam egy új kategóriát, a szobrászatot és domborműkészítést. Saját szakköri tapasztalataim azt mutatják, hogy a gyerekek nagyon szeretnek mintázni, képlékeny anyagokkal dolgozni, vagy keményebb anyagokból faragni, barkácsolni, konstruálni. Fantasztikus alkotások születnek például az iskolai ökonapon is, amikor hulladékokat kell újrahasznosítani valamiféle közös alkotás során. Nem egy tanítványom

van, aki sokkal inkább térben gondolkodik, sokkal sikeresebb a háromdimenziós alkotások készítésében, mint mondjuk rajzolásban. Korábban őket nem igazán sikerült

sikerélményhez juttatnom a rajzversenyeken, viszont ezeken a vetélkedőkön több lélegzetelállító alkotás születik. A kollégák egyelőre még bátortalanul kezelik a szobrászat, dombormű lehetőségét, kevesen vállalkoznak erre a kategóriára felkészíteni tanítványaikat; szükséges némi gyözködés és a tény tudatosítása pedagógusokban: az a

a téma ízlelgetésére, a felkészülésre általában 1–2 hónap áll a versenyzők rendelkezésére

nem egy tanítványom van, aki sokkal inkább térben gondolkodik

néhány gyerek, aki a térben gondolkodik, alkot, sokkal sikeresebb tud lenni ebben a kategóriában.

Minden percet aktívan, avagy a holtidő hasznos felhasználása

Vetélkedőnk harmadik nagy újdonsága egy probléma megoldásaként született. Mint ahogy fentebb írtam, a versenynapon az alkotómunkára három óra hossza áll a versenyzők rendelkezésére. Ez nem kevés, és mindig szervezési nehézségeket okozott, amíg az iskolanapunk keretein belül rendeztük a versenyt. Mindig sokkal később

fejeződött be a mi programunk, mint a többi verseny, miattunk nem lehetett keretet adni a versenynapnak egy nyitó- és zárórészsel. Később ugyan külön napra került a

vetélkedő, de általában péntek délutánra, a tanítás utáni időszakra, ami azt eredményezte, hogy hiába próbáltuk a délelőtti tanítási időszakot rövidebbre venni, a verseny megnyitójáról mindennemű műsort levenni, a nagyszámú résztvevő miatt már a regisztráció is hosszúra nyúlt, nem beszélve a zsűrizésről. Éveken át okozott ezért problémát, hogy a vidékről érkezők már nem tudták kivárni az eredményhirdetést, az ottmaradóknak pedig rendkívül unalmas, hosszadalmas volt a zsűri döntésének kivárása, ami megint csak sok időt szokott igénybe venni. Ezen a gondon sajnos nem segített az a bevett szokás sem – ami a többi versenyen is hasonlóképpen zajlik – miszerint a holtidő alatt a gyerekeknek egy külön teremben filmvetítést, később különböző társasjátékozást, udvari játékokat biztosítottunk, illetve megvendégtük őket. Mindezen gondok áthidalására úgy tűnik, a tavalyi évtől megszületett a megoldás. A

zsűrizés ideje alatt kimozdítottuk a versenyzőket, kísérőiket iskolánk épületéből, kihasználva azt a lehetőséget, hogy a város központjában vagyunk: könnyen megközelíthetőek a kulturális intézmények. Múzeumpedagógiai kapcsolataimnak köszönhetően az alkotómunka végeztével kisebb-nagyobb „túracsoportok” indultak a Damjanich János Múzeumba, a Szolnoki Múvésztelepre és a Sorkatona Múzeumba, ahol különböző foglalkozásokkal várták az igen vegyes csoportokat. Mivel a zsűrizés is elég hosszú ideig tartott, bőven volt időnk több turnus indítására, illetve arra, hogy a fogadó intézményekben elegendő időt tölthessenek el a versenyzők és kísérőik.

a zsűrizés ideje alatt kimozdítottuk a versenyzőket

Ezt a lehetőséget 2016-ban első ízben kínáltuk föl a verseny résztvevőinek, így mondhatom, hogy kísérleti jelleggel, egyfajta „piackutatásként”, fölmérve az igényeket, a

megvalósulás eredményeit, hibáit, bukta-tóit. Sajnos az időjárás kicsit megzavarta az előzetes terveket, de mindenképp sikernek könyvelhető az ötlet, ezért programomban – fölhasználva tapasztalatokat, véleményeket – részletesen kidolgozom ezt az újítást. Véleményem – és a megkérdezett kollégák, résztvevők véleménye alapján is – ez a rendhagyó foglalkozás nagyon sok szempontból nyereséges, ezért sikeres próbálkozás. Megoldódik a csellengő, az eredményhirdetést unatkozva, türelmetlenül váró gyerekek – és ezzel kísérőik problémája is. Új élményekkel, információkkal, tudással gazdagodnak még azok is, akik a versenyen nem szerepeltek sikerrel. Tapasztalatom szerint gyakran még a helyben lakó gyerekek sem ismerik múzeumainkat, kulturális intézményeinket, a sűrű mindennapokban nemigen jut idő a csoportos múzeumlátogatásokra, múzeumi órákra sem, ezért a kísérő kollégák és a szülők is

örömmel vették ezt a lehetőséget, visszatérve a túrákról gratuláltak és támogatásukról biztosítottak bennünket. A vidékről érkező vendégeinknek pedig kitűnő alkalom ez arra, hogy egy kicsit megismertessük őket a városunkkal, nevezetességeinkkel, büszkeségeinkkel. A séták és intézménylátogatások során a helybéli gyerekekben pedig a lokálpatriotizmus érzését erősíthetjük.

Lehetőség a szakmai konzultációra – a tudásmegosztás színtere

Más versenyek alkalmával gondot szokott okozni, hogy mit kezdjen magával a kísérőtanár, amíg a gyerekek alkotnak, pedig ilyenkor végre találkozhatunk olyan kollégákkal, akik ugyanazt a tantárgyat tanítják, mint mi – ami a rajz és vizuális kultúra esetében azért különleges alkalom, mert iskolán belül nem nagyon van lehetőség a szaktárgyi konzultációra, hiszen általában intézményenként egy-egy ilyen szakos kolléga elegendő.

Nagyszerű alkalom tehát egy ilyen rendezvény arra is, hogy amíg folyik az alkotómunka, a kísérőtanárok, felkészítő tanárok egymással szakmai dolgokról beszélgethessenek, konzultáljanak például módszerekről, technikákról, tanmenetről, tankönyvekről, erről és más versenyekről, sikerekről, problémákról. Mindezt már az első versenyt úgy terveztem, hogy szakmai előadást is szerveztem az ott jelenlévő kollégáknak, akik az évek alatt megszerették, már várják, és úgy készülnek, hogy tudjanak maradni, mert mindenki hasznosnak, gazdagítónak ítéli meg ezeket a közös foglalkozásokat, legyenek azok előadások vagy szakmai konzultációk.

Rangos zsűri – pedagógusokból, alkotóművészekből, egyéb szakemberekből

További rendhagyó ötlet a hagyományos versenyekhez képest, hogy a zsűrizésre igyekeztem megnyerni nemcsak pedagógusokat, hanem neves alkotóművészeket, országosan is elismert szakembereket is. Úgy gondoltam és gondolom azóta is, hogy ha ez a verseny a tehetségek fölkkutatásáról, megismeréséről és a tehetséggondozásról szól, mindenképpen bele kell vonnom a szakma nagyjait, akik fölfedezhetik maguknak akár majdani tanítványaikat, esetleg utódaikat, illetve nem csak egyfajta mikrokozmoszban mozognak, hanem

egyetemes szemlélettel, rálátással képesek tekinteni az alkotásokra, meglátva bennük az értéket. A zsűri tagjai között volt már érdemes tankönyvszerző,

mit kezdjen magával a kísérőtanár

voltak művésztanárok és rendszeresen, lelkiismeretesen részt vesznek a zsűrizésben a Szolnoki Művésztelep jeles alkotói. A zsűri kiválogatásánál mindig fontos szempont, hogy olyan kolléga, akinek diákja nevezett a versenyre, a verseny tisztasága érdekében ne legyen zsűritag.

A verseny tisztasága érdekében – teljes anonimitás

Mint fentebb említettem, a zsűri kiválasztásánál is fontos szempont, hogy tagjai ne ismerjék a részt vevő versenyzőket. A vetélkedő tisztaságát a versenyzők anonimitása is őrzi. A nevezők megérkezésükkor, a regisztráció során egy számmal megjelölt borítékot kapnak. Ebben két adatkérő lapocskát találhatók, az egyiket kitöltve visszateszik

a borítékba és lezárva odaadják a teremfelügyelő tanároknak, a másik, öntapadós lapot – ami a boríték számát, a versenyző korosztályát és a műve címét tartalmazza – az elkészült alkotás hátoldalán, alján rögzítik. A lezárt nevezési borítékok közül csak a díjazottakét bontjuk ki a sorszámok beazonosításával – amikor megkapjuk a zsűritől a díjazott alkotásokra ragasztott adatlapok sorszámait. Zsűritag nem mehet be addig az alkotóterembe, amíg ott valaki dolgozik, nehogy véletlenül egy-egy arcot vagy sorszámot tudjon kötni az alkotásokhoz, ami befolyásolhatná a döntésben.

A vetélkedő utóélete – kiállítás az iskolán kívül

Vetélkedőnk fontos jellegzetessége, hogy az itt készült munkákból igényes kiállítást rendezünk a város egyik nívós kiállítóhelyén. Az első években a szolnoki Aba-Novák Kulturális Központ adott otthont kiállításunknak, felújítását kísérő bezárásától kezdve a Damjanich János Múzeum sietett a segítségünkre, immár hatodik éve ott rendezzük meg kiállításunkat, amelyre meghívjuk minden résztvevőnket, illetve a zsűri tagjait is. Ez a kiállítás is igen nagy munkát igényel, hiszen a műveket kiállításra kész állapotban kell a helyszínre szállítani, ahol az alkotások mellett kis kártyákon megjelenik az alkotó neve, helyezése, iskolája, és a művének címe, illetve a versenyen használt sorszáma.

Didaktikai szempontból nagyon fontosnak tartom, hogy az alkotó gyerekek munkáit kiállítsuk, bárki által könnyen hozzáférhető helyen; a gyerekek láthassák, hogy munkájuknak értéke van, megbecsüljük erőfeszítéseiket – és nem utolsó sorban dicsőség már részt venni is ezen a

versenyen, ahol a legjobbak szerepelnek. Többen még vidékről is elutaznak a megnyitóra, van, aki külön csoportos kirándulást szervez, hogy megtekinthessék, kiértelmezhessék a kiállított műveket.

Egy kis statisztika

A vetélkedő elindításának második évében – a növekvő létszám miatt – szükségét éreztem egy számítógépes regisztrációs program elkészítésének, amelynek segítségével könnyedén regisztrálhatom és bármikor – visszamenőleg is – megnézhetem, hogy mely település, mely iskolájából hányan jöttek, milyen korcsoportúak, milyen műfajban vesznek részt a megmértetésen. Ez a nagyszerű program arra is alkalmas, hogy rögzítsem az egyes iskolákhoz, tanulókhöz tartozó felkészítő tanárokat és elérhetőségeiket, ami nagyban megkönnyíti a kapcsolattartást is. Az alábbi táblázatban az elmúlt 8 év legfontosabb statisztikai mutatóit foglalom össze.

a gyerekek láthassák, hogy munkájuknak értéke van

A vetélkedő a virtuális valóságban

A tavalyi év újítása egy facebook-csoport indítása volt – Képzőművészeti vetélkedő a Fiumeiben címmel. Ebbe a nyitott csoportba bárki kérheti felvételét, aki érdeklődik a versenyünk iránt. Ide feltöltöttem minden információt a versennyel kapcsolatban, mindazt, amit az iskolák is megkaptak, a versenykiírást, a versenynap várható programját és az összes fotót, ami a versenyen, illetve az alkotásokról készült. Nagyszerű ötletnek bizonyult ez a csoport, sok érdeklődő, hozzászóló volt, sőt voltak, akik felöltötték a verseny napján készült képeiket

vagy az iskolaújságjukban megjelent cikket arról, hogy nálunk jártak és sikerrel szere-

péltek. Ezt a lehetőséget mindenképpen fejlesztésre érdemesnek ítélem.

1. TÁBLÁZAT

Tanév	Rajzolás, festés (fő)				Szobrászat (fő)				Mind-összesen (fő)	Iskolák száma (db)
	I. korcsoport	II. korcsoport	III. korcsoport	Összesen	I. korcsoport	II. korcsoport	III. korcsoport	Összesen		
2008/2009	46	36	26	108	21	19	13	53	161	20
2009/2010	30	56	44	130	23	24	15	62	192	18
2010/2011	62	60	56	178	12	12	20	44	222	19
2011/2012	48	80	66	194	7	21	11	39	233	19
2012/2013	16	44	40	100	15	14	6	35	135	21
2013/2014	27	39	44	110	14	13	7	34	144	15
2014/2015	24	44	47	115	4	6	4	14	129	16
2015/2016	81	90	60	231	13	15	10	38	269	30

FORRÁS: Megyei Képzőművészeti Vetélkedő nyilvántartó program

ÖSSZEFOGLALÁS, A VERSENY LÉTJOGOSULTSÁGA

A fentiekben részletes leírást adtam a Megyei Képzőművészeti Vetélkedőről, annak jellegéről, formabontó megoldásairól, újításairól; arról, hogy hol tartok most.

Miért van szükség erre a vetélkedőre? Tehetségeket, tehetségégereteket felfedező, tehetséggon-
dozó versenyek mindig is voltak – gyakorlatilag minden tantárgyhoz köthetően. Felvetődik a kérdés, hogy egy művészeti verseny – a mai pénzközpontú és gépesített világban – mire lehet jó? Sajnos egyre inkább meg kell küzdenünk a művészet értékének létjogosultságáért, az alkotómunkában

rejlő öröm értékéért. Sok kolléga és szülő véleményét hallottam már, hogy milyen nagyszerű, amit például szakkörökön vagy versenyeken csinálunk, de manapság a művészetből nem lehet megélni. Ugyanakkor ne feledjük: a művészeti versenyek résztvevőiből kerülhetnek ki például a műszaki

szakemberek, mérnökök, a lakberendezők, a textiltervezők, a bordíszművesek, a fafaragók, az asztalosok, cukrászok, szakácsok, pékek; mindazon szak-

ma képviselői, amihez ilyen vagy olyan szinten szükség van a művészi érzékre, a rajztudásra, a kézügyességre. Nem egy tanítványomat segített pályaválasztásában a képzőművészeti versenyeken történő sikeres szereplés. Nemcsak szakmai, művészeti

az alkotómunkában rejlő öröm

szempontból fejlődött a versenyek révén, hanem megtanulta értékelni a munkát, célokat keresni és azokat megvalósítani, elvisselni, ha alkotása rögtön nem hozott sikert, nem elcsüggedni, hanem újra nekivágni.

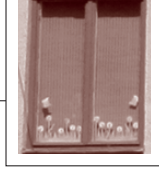
A művészeti versenyeken nem feltétlenül a kitűnő tanulók szoktak részt venni. Jó lehetőség ez azoknak a gyerekeknek, akiknek esetleg a többi tantárggyal, a tanulással problémáik vannak, amikor viszont alkotni kezdenek, a világ megszűnik körülöttük, az alkotásban kiteljesednek. És micsoda öröm, amikor kiderül, hogy ő is értékes, ő is tehetséges – és ennek a felismerésnek a pályaorientációnál is óriási szerepe lehet.

Iskolánk Akkreditált Kiváló Tehetségpont, így ennek a tisztünknek nagyszerűen megfelelnek tehetséggondozó versenyek, köztük a Megyei Képzőművészeti Vetélkedő.

Végül, de nem utolsó sorban a vetélkedő közösségi-kulturális értékéhez hozzájárulnak a 2016-ban bevezetett „kultur-túrák” is. Azzal, hogy túrákat szervezünk városunk jeles múzeumaiba, intézményeibe, elvisszük a más településről érkezőket, bemutatva ezzel Szolnokot – úgy gondolom, városunknak is hasznára válik vetélkedőnk.



A sziráki óvoda gyermekei



FENŐ D. GYÖRGY

Homo politicus – homo pedagogicus

Az iskola és a politika
2017¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A 2016-os év nagyszabású pedagógus-tüntetései ráirányították a figyelmet arra, hogy nem szoktunk arról beszélni, hogyan, milyen módokon van jelen a politika az iskolák életében. Holott az iskolarendszer is része a magyar társadalomnak, a benne dolgozó pedagógusok is abban a közegben élnek, mint mindenki. A kérdést vizsgálhatjuk az iskolarendszer szintjén, amikor is az egyes iskolák és az intézményrendszer egésének politikai szellemiségét, a politika jelenlétének módját és intenzitását nézzük meg, és vizsgálhatjuk az egyes tanárok szintjén, vagyis az osztálytermi folyamatok szintjén. Mivel e kettő szorosan összefügg egymással, most megkísérlünk mindkét szintre tekintettel lenni, és azt kutatjuk, hogy a közpolitika, az oktatáspolitikai és az iskolarendszer viszonya hogyan befolyásolja és módosítja az osztálytermi folyamatokat, a tanárok attitűdjét és cselekvését.

Történeti áttekintéssel kezdem a vizsgálatot, majd néhány olyan dilemmát fogalmazok meg, amelyek a politizáló tanár kérdései lehetnek, ezt követően pedig olyanokat, amelyek a nem politizáló ta-

nár magatartásának kérdései. Mindvégig az egyes álláspontok körvonalazására és lehetséges következményeinek bemutatására törekszem. Mérlegelésre törekszem, nem értékelésre vagy minősítésre.

TÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

Hogy egy történeti dimenzióban meddig érdemes visszamenni az időben, az részben praktikus, részben viszont nagyon is tartalmi kérdés, mert azzal kijelöljük azt a korszakot vagy állapotot, amelyhez viszonyítunk, vagy amelyben a jelenkor tendenciáinak kezdetét véljük felfedezni. Az iskola mai állapotát vizsgálva úgy vélem, az 1970-es évek elejéig érdemes visszanyúlnunk, a Kádár-kor középső szakaszáig. Ennek részben az az oka, hogy a ma pályán lévők közül a legidősebbek ekkor kezdtek el tanítani, vagyis a közvetlen emlékezet erre a korszakra nyúlik vissza. A korábbiakról már csak elbeszélésekből, tanulmányokból vagy olvasmányokból emlékszük a magyar tanár-

¹ A tanulmány első változata elhangzott a X. Miskolci Tanítási Konferencián 2017. február 3-án.

társadalom, ám mivel vannak még a pályán olyan kollégáink, akik a '70-es években már tanítottak, ezért erről a korszakról már valamiféle – ha részleges és utólag át- és továbbrajzolt, de mégis élő – képünk van.

A Kádár-korban ki- mondták, hogy az iskola a politikai szocializáció elsődleges terepe. Kifejezett politikai tartalmakat is igyekeztek átadni a gyerekeknek, a munkásmozgalmi dalok megtanításától kezdve az iskolai lögyakorlatokon keresztül az irodalmi kánon forradalmi fővonalának hangsúlyozásáig. A közösségi és szabadidős programokat a kisdobos-, az úttörő- és a KISZ-mozgalom szervezte, és ezeknek a kifejezetten a gyerekek politikai nevelése volt a küldetése. A pártalapszervezetek a munkahelyekhez kötődtek, tehát minden iskolában működött az MSZMP, és a párttitkárnak nagy volt mind a formális, mind az informális befolyása az intézmény egész működésére. Az intézmények legfőbb kollektív döntéshozó testülete az üzemi négyeszőg vagy üzemi háromszög volt (intézményvezető, párttitkár, KISZ-titkár, valamint a szakszervezeti bizalmi). Mindez azt jelenti, hogy az iskola mint a következő nemzedék nevelésének legfontosabb terepe politikai üzenetet közvetített, és nemcsak elfogadott, hanem kifejezetten kívánatos volt politizálni az iskolában. A család és az iskola között a primátus az iskoláé volt,

nemcsak elfogadott, hanem kifejezetten kívánatos volt politizálni az iskolában

mert az biztosította a szocialista embertípus nevelésének intézményes keretét. Az ebben a korban gyakran hangoztatott „kettős nevelés” problémaköre is erről szólt: hogy milyen nehéz feladata van az iskolai ideológiai-szemléleti nevelésnek akkor, ha a családban más elvek és értékek érvényesülnek, mint az iskolában.² Az 1970-es és '80-as években tehát az iskola a nyílt politikai nevelés színtere volt, és feladatának a létező szocializmus ideológiájának és politikájának hirdetését és átadását tartották.

Emellett létezett egy második, kevésbé nyílt üzenete is a kor iskolájának, az, amit a rejtett tanterv közvetített. Valószínűleg nem véletlen, hogy a rejtett tanterv fogalma is ekkortájt született: Amerikában az 1960-as évek végén, Magyarországon az 1970-es években.³ Ez azt fejezte ki, hogy az iskola a maga mindennapi gyakorlatával, a tantervek a tanítandó tartalmakkal, a tankönyvek a tankönyvi példákkal, szövegekkel, megfogalmazásmódokkal, képekkel, a szöveggyűjtemények, forrás-gyűjtemények, atlaszok és példatárak a maguk válogatásaival szintén közvetítettek egy politikai üzenetet. Ám miközben az első beszédmód, a fentebb említett erősen átpolitizált beszédmód a szocialista embertípust állította középpontba, a rejtett tanterv a '70-es években egy olyan értékrendet és magatartást képviselt, amely a boldog családot, a kisember nem harcos, hanem

² M. Nádasi Mária így határozza meg a kettős nevelés fogalmát: „a létező szocializmusban elterjedt fogalom, azt fejezte ki, hogy a családok más értékek szerint nevelik gyerekeiket, mint az állami iskola. Az állam fellépett a kettős nevelés ellen s az iskolának rendelte el hegemoniáját, a konzervatívnak, 'reakciónak' bélyegzett családi nevelési hatásokat tompítani igyekeztek.”

<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD2/07/fogalmak/Kett%F5s%20nevel%E9s.htm>
A kettős nevelés fogalma ma is használatos, de a szülők nevelési stratégiáinak és közvetített értékeinek különbségét, és az egymás ellenében történő nevelést szokták érteni rajta.

³ A rejtett tanterv fogalma: Jackson, Phillip (1968): *Life in classrooms*. Holt Rinehart-Row, New York. Magyarországon: Csepeli György (1975): *Az iskola belső világa*. MTA – PKCS Iskolakutatás 12.; Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest; Szabó László Tamás (1979): *A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. OPI.

lassan gyarapodó, csöndben boldoguló életét tartotta követendőnek, amely nem várta el az állandó politikai aktivitást és állásfoglalást. A Kádár-korszak közmegegyezése tükröződött vissza ebben a kettősségben, amely megengedte az embereknek, hogy magánéletüket a politikai szférától függetlenül éljék, és ha a rendszert és annak alapjait nem támadták, akkor nem is kellett minden pillanatban azonosulni vele.

Ugyanekkor, a '70-es, majd a '80-as években egyre erősebben létezett egy harmadik politikai beszédmód is az iskolákban: az összekacsintás nyelve. Az iskolában úgy lehetett politizálni, vagy úgy lehetett olyan tartalmakat közvetíteni, amelyek nem estek egybe az állami ideológiával, sőt, amelyek ellentétesek voltak vele, ha az csöndben, nem látványosan, nem demonstratív módon történt. „Becsukom a tanterem ajtaját, és azt csinálom, amit akarok” – hallottuk ezerszer. „Elő se vettük a tankönyvet egész tanévben”, „egy dolog az, hogy mit írok be a naplóba, és egy másik, hogy mit tanítok”, „a magyartanárunk olyanokat tanít, ami nincs is benne a tananyagban”, „sokkal többet tanultunk történelemből”, „mi egészen mást tanultunk, mint ami elő van írva” – ezek a mondatok mind-mind büszkén és dicsőítőleg hangzottak el akkor. Érték volt eltérni az állami előírásoktól, és érték volt többet, mást tanítani, s e „más”-ban mindenekelőtt egy másik történelem- és irodalomszemlélet, történelmi és irodalmi tudás volt értendő.

megengedte az embereknek, hogy magánéletüket a politikai szférától függetlenül éljék

a csukott tanteremajtók mögött létezhetett egy politikai ellenbeszéd

Az iskolákban is megszülettek „a szabadság kis körei”, a csukott tanteremajtók mögött, a tanári dohányzóban, a filmklubokban, a magyarórákra stencilezett szövegekben, a Cseh Tamás által megénekelte „világnézeti klubokban”, az iskolaújságok szerkesztőségi ülésein.

Lehetett politizálni, mégpedig egy másféle, gyakran a hivatalos politikával egészen ellentétes módon, csak nem kimondva. Volt benne összekacsintás, persze, benne volt a „tudjuk,

hogyan tudod, hogy tudjuk” ki nem mondása,⁴ volt benne nem kevés öncenzúra is, de hogy létezett, hogy a csukott tanteremajtók mögött létezhetett egy politikai ellenbeszéd, azt nemcsak a kortársak emlékezete bizonyítja, hanem például a '60-as, '70-es és '80-as évek filmjeinek és regényeinek hőstípusa, a bátor, szókimondó, a rendszer hibáit látó és szóvá tevő tanár (nagyon gyakran magyartanár) figurája.

Vagyis a Kádár-kor utolsó két évtizedében létezett az iskolában használt politikai nyelvnek három változata: a hivatalos, erősen a politikai-közéleti szocializációt középpontba állító nyelv, a magánélet szabadságát

és konformitását egyszerre sugalló rejtett tanterv nyelve, valamint az összekacsintás zárt ajtó mögött használt, de szintén erősebben közéleti és politizáló nyelvhasználat, a civil világok politikai ellenbeszéde.

A következő korszak a rendszerváltás időszaka, az 1988 és 1993 közötti öt sűrű esztendő volt. Kezdetre nem köthető egy

⁴ Idézet Gothár Péter *Megáll az idő* című filmjéből. Lásd: Bern Andrea: *Hangok a keszonzból – Gondolatok a Megáll az idő című örökszép film kapcsán*. Újkor.hu. 2016. 12. 06.

<http://ujkor.hu/content/hangok-keszonzbol-gondolatok-megall-az-ido-cimu-orokszep-film-kapcsan>

konkrét eseményhez, a végét az új *Közoktatási törvény* elfogadása jelzi. Az iskolák belső világa ugyanúgy forrongásban volt, mint minden körülötte: létrejöttek az új politikai pártok, ezernyi civil szervezet, egyesület, alapítvány létesült, új szakszervezetek alakultak, átformálódtak a régiéik, a tüntetéseken és felvonulásokon találkozott egymással tanár, diák, igazgató, szülő, és izgatottan igyekeztek együtt alakítani és kitalálni a jövőt. Az olyan sorsfordító események, mint Nagy Imre és társai újratemetése, a köztársaság kikiáltása, a romániai forradalom, az első szabad választások, majd az új országgyűlés létrejötté természetesen visszhangra találtak az iskolákban, formáltak az iskolai életet, a beszélgetéseket, a tanári szobák és az osztálytermek légkörét. Mindennek megvoltak a pedagógia vonatkozásai is: ezekben az években született az alternatív iskolák zöme, jöttek létre az iskolai alapítványok, alakultak oktatási civil szervezetek, formáltak át arculatukat az állami iskolák (tagozatok indításával, a nyelvoktatás átalakításával, a 6 és 8 évfolyamos képzésre való áttéréssel, és így tovább). Egyik oldalról tehát a rendszerváltás körüli évek az iskola lelkes és bizakodó átpolitizálásának időszaka volt.

Másfelől azonban ugyanezekben az években alakultak ki a következő évtizedeket is meghatározó feszültségek és megosztottságok. A pártok létrejöttének általában mindenki örült, de már az egyes pártokhoz való tartozás vagy a szavazás nyilvánvaló véleménykülönbségeket fejezett ki és indukált. A négyigenes népszavazás, az országgyűlési választások, a helyhatósági választások, az új kormány és az új ellenzék létrejötté, a taxisblokádnak, illetve az urbánus – népies vita feleledése és új tartalmakkal

telítődése mind-mind azt mutatták, hogy a politikai szféra ellentétekkel és vitákkal terhes, kielezi a nézetkülönbségeket.

Két oksorozat vezetett hát annak az elvnek a megfogalmazásához, hogy a politikát számúzni kell az iskolákból: egyrészt és elsősorban az előző több évtized átpolitizált és erősebben vagy gyengébben, de mégiscsak világnézetileg elkötelezett iskolafelfogása, másrészt, kisebb súllyal, az

a rendszerváltás körüli évek az iskola lelkes és bizakodó átpolitizálásának időszaka volt

a néhány éves tapasztalat, hogy ha a politikai viták bekerülnek az iskola falai közé, az ellenségeskedést és feszültségeket gerjeszt. A politika számúzésének szükségességét az iskolákból felerősítette az is, hogy

nagyon hamar, a rendszerváltás folyamatában szinte azonnal hangot kaptak szélsőséges eszmék, születettek szélsőséges, radikális pártok és mozgalmak. A társadalom egészében viszont konszenzus alakult ki arról, hogy ezeket jobb nem beengedni az iskola falai közé, jobb, ha a diákok nem találkoznak ezekkel.

A legpolitikusabb, legközéletibb időszakban született meg tehát az az alapelv, hogy az oktatást-nevelést el kell szigetelni a politikai szférától. Nemcsak a különböző rossz tapasztalatok vezették erre az értelmiséget és a politikusokat, hanem az éppen megszületett köztársaságba vetett bizalom is. Hiszen, mondták, nem kell bezárt ajtók mögött politizálni, mert megvannak a politikai véleménynyilvánítás és politikai cselekvés demokratikus keretei, megvannak azok a fórumok, a nyilvánosságnak azok a terei, ahol bárki kifejtheti a véleményét. Nagyfokú bizalom volt ez a demokratikus rendszerben, a rendszer működésében és intézményeiben. Ha lehet nyilvánosan és a parlamentben politizálni, akkor nem kell máshol, nem kell az iskolában, a tanteremben, az iskolafolyosókon.

Párhuzamos ez a jelenség azzal, ami a magyar irodalomról szóló viták tanulsága volt: azt gondolta a magyar íróársadalom, hogy a diktatúra bukásával és a nyilvános politizálás kereteinek megszületésével megszűnik az irodalom hagyományos politikai funkciója. Úgy gondolták, hogy vége a közösségi-közéleti irodalomnak, és végre megmaradhat az irodalom, annak, ami: irodalomnak. Megszűnt az a nyelv is, amit az előző évtizedekben az irodalom (és tegyük hozzá: a színház és a film is) kialakított, a kettős nyelvhasználat, a bújtatott beszéd, az utalások, célzások, történelmi analógiák, a metaforikus rendszerkritika nyelve, és az irodalom ezt felszabadulásként élte át – éppúgy, mint az iskola.

A következő majdnem két évtizedet, az 1993 és 2010 közötti hosszú időszakot a politikamentesség korának nevezhetjük. Az 1993-ban elfogadott *Közoktatási törvény* leszögezte azt az alapelvet, hogy a gyermekek nevelése alapvetően a családok, a szülők joga és felelőssége. Ez azt is jelentette, hogy az iskolákban nem folyik ideológiai nevelés. A törvény azt is kimondta, hogy minden családnak joga, hogy a maga világnézete, vallása, politikai meggyőződése és ideológiája szerint nevelje a gyerekeket. A családok meggyőződésének érvényesítéséhez a másik oldalon szükség volt egy ideológiamentes intézményrendszerre, ezért mondta ki a törvény – és ezért fogadta el nagyon könnyen, és tette magáévá ezt az elvet a magyar társadalom zöme –, hogy az állami fenntartású iskolák világnézeti szempontoktól mentesek.

Mivel a törvény a megyei vagy települési önkormányzatok kezébe adta az állami iskolák fenntartási jogát, ezért nem is lett volna könnyen érvényesíthető egy állami

ideológia iskolai érvényesítése, hiszen az egyik önkormányzat ilyen, a másik olyan színű, az egyik polgármester párttag, a másik egy helyi civil mozgalom jelöltje, továbbá mint választott tisztviselők az önkormányzatok tagjai és vezetői nem valamilyen állami akaratnak vagy intézmény-

nek kellett megfelelniük, hanem a helyi társadalom elvárásainak.

A törvény lehetőséget biztosított nem állami intézmények alapítására, így jött létre a kilenc-

venes évek elején nagyon sok alapítványi és magániskola (amelyek azonban nem politikai-ideológiai elvek szerint szerveződtek, hanem vagy valamilyen különleges diákcsoport speciális igényeinek kielégítésére, vagy valamilyen alternatív pedagógia képviselőjére), továbbá ekkor indult újra sok egyházi iskola, amelyek természetesen valamilyen vallási és világnézeti meggyőződést akartak képviselni és átadni. Az ilyen – ideológiailag elkötelezett – iskolák azért lehettek szerves részei ennek az alapvetően ideológiamentesnek kialakított iskolarendszernek, mert az állam garantálta, hogy minden településen működtet ideológiamentes intézményt. Úgy gondolkodtak: ha a vallási-világnézeti nevelés a szülők joga és felelőssége, akkor az államnak kötelessége garantálni a politikamentes iskolahálózatot, valamint kötelessége megszabni a vallási iskolák működésének keretfeltételeit.

A központi dokumentumok, amelyek az oktatás tartalmát meghatározták, vagy amelyek erre erős hatással voltak – a *Nemzeti Alaptanterv*, az érettségi vizsgát szabályozó törvények, a tankönyvakkreditációról szóló rendelet – mind-mind az ideológiai semlegesség elvét érvényesítették. Ennek az elvárásnak megfelelően készültek a tankönyvek és egyéb segédletek is. Abban

szükség volt egy ideológiamentes intézményrendszerre

a néhány esetben, amikor ez valamely tankönyvekben nem teljesült, mindannyiszor nyilvános vita, közéleti ügy lett belőle.

2010-ben kezdődött el az iskolák újrapolitizálása, majd ezt a tendenciát a 2011-es *Köznevelési törvény* megerősítette és a törvény rangjára emelte. Megváltozott a törvény neve – az értéksemlegességet sugalmazó „oktatás”-t a személyiség egészét átható „nevelés” váltotta fel –, és a nevelés hangsúlya átkerült a családról az államra. A szülő helyett az állam neveli a gyereket, sugallja a köznevelési törvény egész szellemisége. Bevezették az egész napos iskolát, azt üzenve ezzel, hogy szükség van arra, hogy 8-tól 4-ig egy állami intézmény nevelje a gyerekeket. Bevezették az erkölcsan és a hittan kötelező oktatását, és bár a szülők jogává tették, hogy ezek közül (és az egyes felekezeti hittanok közül) melyiket választják gyermekük számára, de a kötelező állami iskoláztatás részévé tettek

egy kifejezetten világnézeti tantárgyat. A törvény szerint továbbra is a szülő joga a gyerekek világnézeti és vallási nevelése, és a törvény továbbra is rögzíti azt, hogy az állami iskoláknak ideológiailag semlegeseknek kell lenniük, de azt már nem tekinti kötelező feladatnak, hogy az állam biztosítsa, hogy minden településen legyen olyan intézmény, amely nem tartozik valamilyen ideológiához, vagyis hogy legyen minden településen nem egyházi intézmény is. Ezzel meghagyták ugyan a szülők jogát a döntésre, de nem állítottak ezen állampolgári joggal szembe állami kötelességet, ami a jog érvényesítését biztosítja.

Az önkormányzatoktól átkerült az iskolák fenntartása egyetlen állami intézményfenntartóhoz, vagyis megszűnt az állami ideológia iskolai megjelenését akadályozó természetes garancia. Az oktatás tartalmát

a törvény értelmében a NAT és a kerettantervek szabályozzák, amelyeket az állam ad ki, a kerettantervekből iskolatípusonként egyet, legfeljebb kettőt. Ezen az egyöntetűsége az egyéni, intézményi (és sokba kerülő) akkreditálási jog nem sokat javít. A tankönyvellátást a szabályozott piac helyett egyetlen állami tankönyvfejlesztő intézet végzi, amivel megszüntették a semlegesség másik garanciáját, a versenysemleges, egységes akkreditációt. Mindezek együttesen azt jelentették, hogy az állam erősen beleszól az iskolák életébe, közvetlen irányítás és ellenőrzést épített ki. A törvény rögzítette a Nemzeti Pedagógus Kar létrehozását, amely egységes hivatásrendbe tömöríti az összes pedagógust, az NPK pedig 2015-ben kiadta az *Étikai kódexet*. Ezek az intézkedések az iskola átideologizálásának fontos

lépései, mert a tanárt az állami akarat végrehajtása eszközeként tekintik.

De nemcsak a köznevelési törvényen belül történt az iskolák ismételt

átpolitizálása. Már 2010-ben, nem sokkal a választások után (június 6-án) az országgyűlés kiadta a *Nemzeti Együttműködés politikai nyilatkozatát*, ami azért jelentette az intézmények átpolitizálását, mert kötelezővé tették minden iskola számára ennek a politikai nyilatkozatnak a nyilvános kifüggesztését. Maga az együttműködésről szóló szöveg nem volt hosszú életű, mert 2011-ben felváltotta az új *Alaptörvény Nemzeti hitvallás* című preambuluma, amelyet szintén kötelező volt kifüggeszteni az intézményekben. Minden iskolának szétküldték az *Alaptörvény* egyszerű kiadását, melyet minden diáknak meg kell kapnia, valamint díszkiadását, melyet minden érettségiző kezébe kell adni.

Létrejött tehát egy államilag kézben tartott, ideológiailag nem semleges, állami nevelési felfogás és nyelv – éppúgy, mint

a nevelés hangsúlya átkerült a családról az államra

a Kádár-korban. Ennek visszahatásaként a 2010-es években létrejött az a másik szemlélet és nyelv is, amelyet az átpolitizált állami rendszer már korábban is létrehozott: a félig titkos és cinkosságra építő ellenbeszéd. Az a mentalitásbeli mechanizmus ismétlődött meg, hogy ha egyik oldalon megjelenik az erős központi akarat és ideológiai üzenet, akkor a másik oldalon válaszul kialakul az ellenbeszéd nyelve.

A 2010-es években újra hallani a régről ismert fordulatot: „ha becsukom magam mögött az ajtót, úgyis azt csinállok, amit akarok”. És megjelentek újabb mondatok: „beírom az elektronikus naplóba, és kész”, „az e-napló mindent kibír”, „taníts, ahogy szoktál, csak arra figyelj, hogy az e-naplóba jól írd”. A pedagógus életpályamodelben a minden tanár által megalkotandó portfólió szinte buzdította a pedagógusokat erre a hazugság-nyelvre: nagyon sok előírása és kötöttsége, életidegen elvárásai lehetetlenné tették, hogy a tanárok a valóságot írják le, hogy valóságos óráik valóságos óravázlatait töltsék föl, és ezzel szinte megtanította őket arra a kettős beszédre, amit amúgy is egyre inkább használnak.

Ahogy a rendszerváltásról szólva adódott, hogy az irodalmi élet, nyelv és közbeszéd változásait hozzuk példának, úgy adódik ez a 2010-es évekről szólva is. Az a közéleti-politikai költészet, amelytől a rendszerváltás elején mint elavulttól a kritika elköszönt, újraéledt, s a politikai költészet virágzik – gondoljunk csak az *Édes hazám* című versantológiára.⁵ Ugyanúgy virágzik a politikai színház is, amelynek szintén a nyelvvesztéséről és funkcióvesztéséről olvashattunk a kilencvenes években.

Kialakult tehát egy államilag átpolitizált iskolarendszer és infrastruktúra, és vele szemben a magán-nyelvhasználatban kialakult az ellenbeszéd. Ám mindez nem demokratikus keretek és formák között, nyílt eszmecsereben, vitában vagy konfrontációban nyilvánul meg, hanem egy kettős mentalitásban: a tanárok zöme formálisan alkalmazkodik a rendszerhez, de belül szkeptikus vele szemben. Nem konfrontálódik, hanem kivonul: magára csukja a tanterem ajtaját. Hogy ez milyen

mélyen antidemokratikus meggyőződést, vagy még inkább automatikusan antidemokratikus reakciót és gesztust jelent, talán maguk a jóhiszeműen így

reagáló tanárok sem tudják. Bizalomhiány jellemzi ezt a magatartást, bizalmatlanság a demokratikus intézményekkel és mechanizmusokkal szemben, és bizalmatlanság az állami akarral, tantervvel, tankönyvvel, életpályamoddellel, szakfelügyelettel, mindennel szemben.

félig titkos és cinkosságra építő ellenbeszéd

A POLITIZÁLÓ TANÁR DILEMMÁI

Arról, hogy politizálhat-e egy tanár, létezik egy közkeletű, és talán mindenki által elvileg elfogadható álláspont, mégpedig az, hogy mint minden embernek, minden állampolgárnak, a tanárnak is alapvető emberi joga, hogy a közélet ügyeiben állást foglaljon, hogy a maga politikai értékei és választásai mellett elkötelezetten síkra szálljon. Vagyis ahogy az élet semmilyen más területéről nem lehet számítani egy foglalkozási csoportot, és ahogy minden tanár maga döntheti el, hogy jár-e temp-

⁵ *Édes hazám. Kortárs közéleti versek.* Vál. és szerk. Bárány Tibor. 2012. Magvető Kiadó, Budapest.

lomba, s ha igen, milyen felekezeti, hogy járat-e újságot, s ha igen, milyen pártállásút, hogy egyedül vagy családosan él-e, hogy akar-e gyerekeket, és így tovább, ugyanúgy a politikai állásfoglalás és politikai aktivitás területéről sem lehet számúzni a pedagógusokat.

Ezen alapvető szabadságjog elfogadása és biztosítása mellett azonban létezik egy ugyancsak konszenzus-övezte különbségtétel között, hogy valaki a munkahelyén vagy a magánszférában politizál-e. Politizáljon a tanár a magánéletében, de ne politizáljon az iskolában – hangzik a második tétel. A pedagóguskar jelenleg hatályban lévő etikai kódexe így fogalmaz: „A pedagógusnak – mint minden embernek – elidegeníthetetlen joga van olyan közéleti és magánérdekű tevékenységekhez, amelynek során nem pedagógusként jelenik meg a nyilvánosság, a nevelő-oktató munkájával érintett közösség előtt. Ennek során magánérdekű tevékenységét soha nem helyezi a közérdek fölé, *közéleti szerepvállalásait időben és térben határozottan elkülöníti nevelő-oktató munkájától*” (kiemelés tőlem FDGY).⁶

Az etikai állításoknak mindig megvan a maguk hierarchiája: jelen esetben az első főtételek a tanároknak a közéletben való részvételhez való elidegeníthetetlen joga volt, a második, következő főtételek a politikai állásfoglalás és szerepvállalás elkülönítése a munkától, jelen esetben a tanítástól. Mindkét főtételek közmegegyezés övezi. A nehézségek vagy akkor kezdődnek, amikor az elvek ellentétbe kerülnek egymással, vagy akkor, amikor az életben az elvek

nem érvényesíthetők a maguk vegytiszta formájában.

A nyilvánosság terei és formái ma sokkal kevésbé választhatók szét „határozottan” „térben és időben”, mint néhány évtizeddel korábban. Ha egy tanár ír egy politikai tartalmú cikket, tanulmányt vagy olvasói levelet, akkor evidensen a munkahelyén kívüli nyilvánosságot használja, bár a cikk mint olvasmány bőven bekerülhet az iskolai közbeszédbe, a diákok ráakadhatnak a tanár szándéka ellenére is. Ám a virtuális tér formái és műfajai már sokkal kevésbé helyezhetők el egyértelműen.

a virtuális tér nem osztható fel munkahelyre és magánéletre

Ha egy tanár blogot vezet, és blogjában közéleti témákról (is) ír, ha a facebookon bejelöl egy eseményt (mondjuk egy tüntetést), lájkol egy megjegyzést, ha maga

kommentel egy hírt vagy eseményt, ha megoszt egy cikket vagy videót, mindannyiszor kiteszti magát annak, hogy a kollégák, a tanítványok, a szülők mind-mind látják azt, hogy mit írt, mit osztott meg, hol lesz jelen. Mivel a virtuális tér nem osztható fel munkahelyre és magánéletre, ebben a szférában ez a szétválasztás nem lehet érvényes.

Válasszunk egy másik, talán egyértelműbb határvonalat: az egyértelműen szétválasztható, hogy mi az, amit egy tanár aktívan cselekszik, és mi az, amit róla mások mondanak, írnak, üzennek. Ha valakit meghívunk egy rendezvényre, ha bejelöli valaki ismerősnek, ha ajánlanak valakinek egy csoportot, ha valakiről írnak valamit a facebookon, akkor az az esemény nem az ő aktivitásából fakad, vagyis er-

⁶ *A Nemzeti Pedagógus Kar etikai kódexe*, 2015. Külön probléma, hogy a fenti idézet a következő félmondatnál folytatódik: „ugyanakkor a pedagógusnak közéleti szerepvállalásaiban is erősítenie kell pedagógustársai megbecsülését, tisztetetését; a pedagóguspálya, a köznevelési intézmények iránti bizalmat.” Hogy mi ennek a félmondatnak a logikája, ugyanakkor milyen veszélyeket rejt magában, arról érdemes lenne külön elemzést írni.

kölcsi értelemben az ő szempontjából irrelevánsnak kell tekinteni. Ez a határvonal valóban egyértelmű és világos, de szigorú számonkérése olyan passzivitásra kényszerítheti a tanárt, ami az első etikai elvbe, a közéleti aktivitáshoz való jogba ütközik.

A politikai eseményeken való részvétel újabb dilemmákat vet föl. A tüntetések egy részének oktatási-pedagógiai célja van. A tanártüntetések, szakszervezeti tüntetések, pedagógusmozgalmak kifejezetten pedagógiai célokat fogalmaznak meg, az iskolarendszer javítását kéri számon és ígérik. Ennek nyomán az ezekben való részvételnek, vélhetnének naivan, nincsen politikai tartalma, hiszen ki ne értene egyet azzal, hogy a közoktatás ügye nemzeti ügy, hogy a tanárokat meg kell becsülni, vagy hogy az egyetemi képzés minősége az egész magyar társadalom minőségére hatással van. Ugyanakkor minden köz- vagy felsőoktatási tüntetésnek kimondott vagy ki nem mondott politikai tartalma van, bizonyos oktatási döntéseket, reformokat, törvényeket van, aki helyesel, van, aki nem. Elvileg tehát hiába övezné közmegegyezés azt, hogy logikus, ha az oktatásért tartott demonstrációkon az oktatásban érdekeltek, tehát a pedagógusok részt vesznek, az egyes konkrét eseményeken való részvétel mélyen a politikai meggyőződést érinti és politikai szerepvállalást jelent.

Vannak olyan demonstrációk és mozgalmak, amelyek olyan célokat tűznek ki, amelyeket – nagyjából – mindenki elfogad, és éppen ezért – elvileg – nem kötődnek valamilyen politikai oldalhoz vagy párt-

hoz. Ilyen például a kirekesztés és a fajgyűlölet elleni küzdelem, ilyen a nemzeti emlékezet által fontosnak érzett események megünneplése, vagy ilyen a természetvédelem kérdése. Ezek a magyar társadalom nagy többsége által elfogadott célok, kétély nélkül beletartozhatnak tehát egy tanár közéleti aktivitásába. De ha már konkrét

ügyekről, eseményekről és mozgalmakról beszélünk, mint *Az Élet Menete*, a nemzeti ünnepek állami vagy ellenzéki megünneplésén való részvétel, avagy a környezetvédelemben a *Ligetvédők* mozgalma, a római-parti mobilgát

ügye, a paksi atomerőmű bővítésének kérdése, egy évtizeddel ezelőtt a Zengő, majd a Tubes hegy védelme volt, akkor máris látszik, hogy a közösnek tartott célokat valamelyik párt vagy pártok saját ügyüknek tekintették, így a tanár politikai aktivitása óhatatlanul nem pusztán környezetvédelmi vagy kirekesztés elleni aktivitásnak tűnik, hanem politikai kérdésnek.

És vannak olyan demonstrációk és mozgalmak, amelyek kifejezetten

pártpolitikaiak, mint a *Békemenet* vagy más pártok által rendezett demonstrációk. Ha a fenti felsorolást végignézzük, akkor bizony láthatóvá válik, hogy ahogy messze nem volt egyszerű elvá-

lasztani az iskolán belüli és az iskolán kívüli politikai aktivitást, ugyanúgy nehezen választható szét a közös értékek védelme a pártpolitikai állásfoglalástól. Természetesen a pártpolitizálást sem tarthatjuk az ördögtől valónak, mi több, a társadalomban ténylegesen meglévő értékek és érdekek artikulációinak tekinthetjük az eseteit, és

minden köz- vagy felsőoktatási tüntetésnek kimondott vagy ki nem mondott politikai tartalma van

nehezen választható szét a közös értékek védelme a pártpolitikai állásfoglalástól

ennyiben nagyon fontosnak gondoljuk. A nehezen szétválaszthatóság azért fontos inkább, mert rámutat arra, hányszor kerülhet egy tanár olyan helyzetbe, hogy bizonyos helyzeteket elmagaráz a diákjainak, és máris az iskolai politizálás kelepccéjébe került. Egyetlen példa: képzeljük csak el azt a helyzetet, ha egy paksi középiskolában megkérdezik a diákok a tudása miatt nagyon tisztelt földrajztanártól, hogy mi a véleménye az atomenergia és az alternatív energiahordozók vitájáról, hogy milyen érvek szólnak a lakóhelyükön lévő atomerőmű bővítése mellett és milyenek ellene – és máris látható, hogy ezek a kérdések egyszerre érintik a tanárt szakmai, pedagógiai-nevelői és közéleti ember mivoltában.

A demonstrációkon újabb dilemmával találja magát szemben a politikailag aktív tanár. Mit tegyen, ha összetalálkozik a tanítványaival? Kedvesen köszönjenek, és menjenek tovább, vagy beszéljenek néhány szót, esetleg cinkosan vagy lelkesedve nevéssenek össze, örüljenek meg egymásnak, és annak a ténynek, hogy mindketten ott vannak, ugyanazért mentek ki az utcára? Megoszthat-e egy demonstrációról fotót, videót, szöveget egy tanár? Lehet-e szervezője, rendezője, szónoka egy politikai eseménynek? Meddig számít egy esemény politikainak, mikortól mondhatjuk, hogy a fent használt tipológia értelmében csak arról van szó, hogy egy tanártüntetésen mint tanár részt vesz? Vagy hogy békásmegyeri lakosként felszólal a Római part védelméért rendezett tüntetésen?

Az eddig szemügyre vett helyzetek mind olyanok voltak, hogy ha nehezen is, de elkülöníthető volt a tanár tanári és magánemberi élete – még a facebook-

aktivitást és a demonstrációkat is belesorolhatjuk a tanár magánéletébe. Most vizsgáljunk meg olyan helyzeteket is, amelyek az iskolában és az iskolával szoros összefüggésben zajlanak, és a tanár mindenképpen a maga tanári mivoltában vesz részt (vagy nem vesz részt) bennük.

Az első csoportba azok az események tartozhatnak, amelyekben valamilyen kifejezetten politikai tartalmú feladatot az állam az iskolának delegál, vagyis a tanárnak munkaköri kötelességként kell politizálnia. A központi költségvetésből minden diáknak megküldték az új *Alaptörvényt*, és azt minden osztályban ki kellett osztani, az érettségiző diákok pedig a sikeres érettségi emlékére kapnak egy példányt az *Alaptörvény* díszkiadásából. Adja-e át a tanár ezeket a könyveket, s ha igen, hogyan: semleges, lelkesedve, ironiával, gúnyosan? Vélhetően elvárható és ellenőrizhető

romboló-e egy állami
gesztus szolgálai végrehajtása,
vagy romboló-e egy állami
gesztus közös kinevetése

az, hogy kiosztja-e ezeket a könyveket egy osztályfőnök. De számonkérhető-e a lelkesedés is, mérhető-e a gúny mértéke, intenzitása, romboló-e egy állami gesztus szolgálai végrehajtása, vagy romboló-e egy állami gesztus közös kinevetése? Ezekben a helyzetekben ismét eljutunk a zárt osztályteremajtók stratégiáihoz: minden tanár úgy jár el ezekben a helyzetekben, ahogy a maga meggyőződése diktálja, de a meggyőződését nem vagy csak nagyon szűk körben artikulálja. Formálisan végrehajtja a rá kirótt politikai gesztust, tartalmilag pedig úgy hajtja végre, ahogy azt a meggyőződése diktálja – de azt már külső szemtanúk nélkül teszi.

A második csoportba az olyan helyzetek kerülhetnek, amelyekben kifejezetten az adott iskola, annak minden tanára, diákja és dolgozója érintett, tehát vélhetően beszél róla, vitatkozik, véleményt nyilvánít.

Az előző évtizedekben nagyon sok olyan helyzet volt, ahol az iskola szembekerült a fenntartóval, korábban zömmel az önkormányzattal, ebben az évtizedben a Klebelsberg Intézményfenntartóval. Sok iskola megszüntetése vagy beolvasztása ilyen esemény volt, de ismerünk más példákat: ahol a fenntartó megváltozott – zömében egy addig állami vagy önkormányzati iskola egyházi kézbe került –, ahol az iskola nevét változtatta meg a fenntartó, ahol az intézményben dolgozók véleménye, általában szavazatai ellenében neveztek ki – vagy váltottak le – igazgatót. Ezek az események azért különösen fontosak, mert magukban az iskolákban folynak, tehát minden tanárnak nemcsak hogy van véleménye róluk, hanem állást is foglal: ha tiltakozik, tüntet vagy aláír, akkor azzal, ha nem tiltakozik, nem tüntet és nem ír alá, akkor azzal, ha nem tiltakozik, nem tüntet

állást is foglal: ha tiltakozik, tüntet vagy aláír, akkor azzal, ha nem tiltakozik, nem tüntet és nem ír alá, akkor azzal

és nem ír alá, akkor azzal. Mivel a fenti helyzetek nagy részében a fenntartói döntés mögött politikai szándék vagy ellentét húzódik, ezért ezen iskolai történetek zöme óhatatlanul nagypolitikai színezetet is kap.

A harmadik csoportba azok a helyzetek sorolhatók, amelyek az iskolák hétköznapijaiban rendszeresen és szükségszerűen felmerülnek. Az ilyen politikai kérdésekkel és állásfoglalás-kényszerekkel nap mint nap találkozhatnak a pedagógusok, nem kell hozzá semmiféle rendkívüli esemény, az iskolát vagy a közéletet megmozdító különleges helyzet. A gyerekek ugyanis kérdeznek, és őket ugyanazok a társadalmi-közéleti események veszik körül, mint a tanárokat.

Természetesen minél fiatalabbak és minél kevésbé iskoláztak, annál kevesebb információ ér el hozzájuk, de vannak olyan események, amelyek mindenkinek az ingerküszöbét elérték, mint az ikertornyok elleni 2001-es merénylet, az őszi beszéd és az azt követő összecsapások, vagy a menekültválság és a határok lezárása.

Az osztályfőnöki órákon minden iskolatípusban és szinte minden évfolyamon kötelező a felelős állampolgárságra nevelés.⁷ Minden kerettantervben szerepel a társadalomismeret vagy társadalomismeret és jelenismeret (jelenkorismeret), amelyben

kötelezően szó esik a mai magyar társadalom problémáiról. Az erkölcsstan és etika tantárgyakban szintén kötelező a jelenkor és társadalom kérdéseiről beszélni.⁸ Ha mindezeket komolyan veszi egy tanár, akkor nap mint

nap választ kell adnia diákjai társadalmi jelenségek, események értelmezésére irányuló kérdéseire. Ösztönöznie kell őket az önálló, aktív és felelős állampolgári szerep vállalására. A tanár nevelői kötelessége bizonyos politikai helyzetekre felkészíteni a diákjait. Például azokat, akik középiskolás éveikben mennek el először választani, bekapcsolódva a demokratikus közéletbe.

Ezzel az áttekintéssel arra jutottunk, hogy a közéletben való részvételre nevelni jogi, szakmai és erkölcsi értelemben egyaránt kötelessége a tanároknak, vagyis az a tanár jár el helyesen, aki politikusi emberekké neveli diákjait. Ám itt két újabb komoly dilemmába ütközünk. Az egyik

⁷ Kerettantervek: az általános iskolák és gimnáziumok 5-8. és 9-13. évfolyamának, a szakgimnáziumok, a szakiskolák, a Híd I. és II. program kerettanterve, a szakiskolák kerettantervében egyaránt szerepel osztályfőnöki óra (vagy osztályközösség-építés), és mindegyikben hangsúlyosan szerepel a társadalomban való aktív részvétel, a felelős állampolgárságra való nevelés.

⁸ Az *Erkölcstan* tantárgyban szerepel a *Társadalmi együttélés* modul, az *Erika* tantárgyban pedig a *Korunk kihívásai*, és mindkettő tartalmaiban és fejlesztési céljaiban az aktív és felelős közéleti magatartás hangsúlyosan szerepel.

az, hogy mennyiben kell képviselnie egy tanárnak a saját véleményét, és mennyiben kell elvontan, saját véleményétől függetlenül nevelnie. Ha ugyanis személytelenül csak a tankönyvekben, segédanyagokban megjelenő információkat és értékeléseket mondja el, akkor vélhetően hiteltelenné válik, emellett nem tud reagálni az aktualitásokra és a felmerülő kérdésekre, vagyis az egész politikai-közéleti nevelés üres lesz. Ha viszont a saját véleményét képviseli, akkor kérdés, hogy képes lesz-e kommunikációra más világnézetű és értékrendű diákjaival is, és kérdés, hogy helyes-e, ha minden diákot más nézetrendszerben nevel az iskola, és azt, hogy kit milyen politikai szellemiségben nevelnek, véletlenszerűen alakul ki. És ha a személyességet, hitelességet, átélt közéletiséget fontosabbnak tartjuk, és úgy véljük, a tanár igenis nyilvánuljon meg közéleti kérdésekben, mondjon véleményt, nyissa föl tanítványai szemét, akkor ennek a gondolatmenetnek egyenes következményeként a szélsőséges nézeteket, a kirekesztő, rasszista, xenofób, antiszemita, fasiszta nézeteket is el kell tűrni. Ám ha megfordítjuk a gondolatmenetet, és abból indulunk ki, hogy ilyen nézetek ne legyenek terjesztetők fiatalok között, akkor ennek egyenes következménye lesz a tanári véleménynyilvánítás legalább részleges korlátozása.

Adódna megoldásnak valamiféle konszenzusos értékrend alapként való elfogadása, amit az alkotmány jelenthet. A jelenleg hatályos *Alaptörvény* harmadik nagy egysége a *Szabadság és felelősség* címet viseli, ennek rendelkezései jelenthetik azt a közös alapot, amin belül mindenkinek joga van a saját nézeteit és értékrendjét képviselni, de senki nem képviselhet olyan elveket, amelyek az ebben leírtakkal ellentétesek.

hogyan fér össze a véleménynyilvánítás a tanári szereppel

Második dilemmánk az, hogy a véleménynyilvánítás hogyan fér össze a tanári szereppel mint egyrészt tekintélyt, másrészt hatalmat jelentő szereppel. Másképpen megfogalmazva: hangoztathatja-e a politikai véleményét olyan ember, akire életkoránál, tudásánál, helyzeténél, végzettségénél fogva a diákok fölnéznek, és – részben ezért is – akinek a diákok meggyőzésére és manipulálására rendkívül nagy eszköztár, sok idő és alkalom nyílik? És hangoztathatja-e a politikai véleményét egy olyan ember, akinek a diákok életét sokban meghatározó hatósági feladatai és értékelési kötelezettségei vannak?

A dilemma részleges megválaszolására két különbségtétel látszik alkalmasnak. Az egyik a vélemény és meggyőzés, illetve nyomásgyakorlás megkülönböztetése lehet. Ha azt állítjuk, hogy a tanárnak van lehetősége és joga arra, hogy a véleményét kifejezze, de nincs joga és felhatalmazása arra, hogy meggyőzni igyekezzen tanítványait, és végképp nincs felhatalmazása arra, hogy akár nyíltan, akár bújtatva nyomást gyakoroljon rájuk, akkor elég világos határvonalat húztunk – még akkor is, ha ezt a gyakorlatban, egyes mondatok, hangsúlyok vagy kérdések esetében nem is olyan könnyű megtenni.

A másik az a határvonal, amely a társadalmi-közéleti kérdésekben történő állásfoglalást és a pártpolitikai véleménymondást elválasztja egymástól. A társadalmi-közéleti kérdésekben való eligazodást segíteni, támpontokat adni, szempontokat felvázolni igazi tanári feladat. Bármely párt mellett vagy ellen érvelni, valamely párt mellett kampányolni viszont nem megengedhető (többek között ennek elkerülése érdekében számúzták a rendszerváltáskor a pártokat a munkahelyekről). A gyakorlat-

ban persze ezt a határvonalat sem könnyű betartani, sőt még felismerni sem könnyű, és gyakran hiszi azt mindenki, hogy a saját véleményét vagy meggyőződését mondja, miközben egyszerűen a saját véleménykapuszulájának foglyaként azt ismételteti, amit pártjától hallott. Ám minden érzelési és megkülönböztetési nehézség ellenére is úgy tűnik, ezt is határvonalnak tekinthetjük.

A NEM POLITIZÁLÓ TANÁR DILEMMÁI

Iménti gondolatmenetünk egyik lehetséges következtetése az lehetne, hogy mégsem szabad politizálnia egy tanárnak: olyan szűk utat tudtunk csak kijelölni, amin haladni lehet, annyi veszély és tévút várja a politikailag aktív tanárokat, hogy lehetséges, hogy a politika teljes száműzésével tisztább, egyértelműbb helyzet teremthető, számonkérhetőbb magatartást várható el. Ezért érdemes megvizsgálni azt is, mit jelent az, ha egy tanár nem politizál, ha szóban vagy csak a magatartásával kinyilvánítja, hogy elutasítja a politikai aktivitást, vagy idegen tőle a politikai szféra, ezért nem törődik vele. Mit jelent ez az előzővel ellentétes magatartás, mit üzen a diákoknak, és ismét: milyen következményei és milyen veszélyei vannak?

A politikától való távolmaradás egyik oka lehet a személyes beállítódás vagy személyes érdektelenség. Erre egy demokráciában mindenkinek joga van – a demokrácia ugyanis megadja azt a lehetőséget és jogot az állampolgárnak, hogy a közügyekben aktívan részt vegyen és a véleményét

hallassa, de elfogadja a távolmaradás álláspontját is. A diktatúrákban kötelező szavazni, mert nincs a választásoknak igazi tétje, a demokráciákban nem kötelező, de minden egyes szavazatnak van tétje. Miért ne követhetné egy tanár azt a magatartást, amit egy demokrácia tehát megenged? Valószínűleg azért problematikus ez az álláspont, mert a tanár egész tekintélyével és egész személyiségével nevel, és azzal, hogy a közéletben való részvétel iránt közömböséget tanít, az élet és a diákok felnőtt szocializációjának egy nagyon fontos szegmense iránt neveli diákjait érdektelenné. Egy-két analógiával talán meg lehet világítani ennek jelentőségét: ha egy tanár azt mutatja a magatartásával, hogy a mozgás, az egészség, az ember saját teste iránt közömbös,

az lehetséges, de ezzel egy fontos nevelési terület értékrendje ellen vét. Ha egy tanár azt mutatja, hogy az érzelmeknek nem tulajdonít semmiféle szerepet, ha egy másik azt mutatja, hogy a művészeteket feleslegeseknek tartja, ha egy harmadik azt

mutatja, hogy teljesen közömbös az ország sorsa, történelme, műemlékei és szépségei iránt, ha egy negyedik azt mutatja, hogy nem érdekli a környezet, hazugságnak tartja a környezetvédelmet és nem szereti a természetet, és így tovább, akkor ezek mind lehetséges, sőt, megengedett magatartások, de a nevelés eszményétől (és mellesleg az oktatást szabályozó dokumentumoktól) idegen.

Következhet a politika iránti távolságtartás nemcsak az imént vázolt spontán idegenkedésből, hanem meggyőződésből is, mégpedig a politikai szféra iránti szkepszisből, bizalmatlanságból. Azonosulhat egy tanár olyan közkeletű meggyőződé-

sekkel, mint azzal, hogy az egész politikai szféra, a politikai elit romlott, hogy az a politikai rendszer, amelyben élünk, alapjaiban rossz, hogy a hatalmon lévő kormány alapvetően rossz, hogy a politika lényegénél fogva nem alkalmas érvényes válaszok és megoldások megfogalmazására. Mindezek meglévő, elterjedt nézetek, amelyek vélhetően tartalmaznak nem kevés igazságot is – de bizonyos, hogy ha egy tanár ezeket a meggyőződéseit hangoztatja, vagy akár csak gesztusai-ban, érdeklődésében vagy érdektelenségében kifejezi ezeket, akkor arra nevel, hogy diákjai ne váljanak aktív közéleti emberekké.

A politikától való távolságtartás fakadhat abból a meggyőződésből is, hogy minden fennálló helyesen van úgy, ahogy van, hogy kritikátlanul és semmit meg nem kérdőjelezve kell elfogadni mindent, ami „fölülről” jön. A tanári pálya amúgy is az alkalmazkodásra nevel, hiszen annak lényege a meglévő normák, értékek, tudások és elvárt magatartások átadása. A minden székszpis és irónia nélküli normaelfogadás viszont egyrészt hiteltelen, másrészt arra vezethet, hogy bármit – akár a legimmorálisabb rendszert is – el kell fogadni. Vélhetően sokan emlékeznek még a rendszerváltás hirtelen ünnepváltásaira, amikor is a november 7-i ünnepségek helyére az október 23-i megemlékezések kerültek, és ugyanazok a tanárok tanították be ugyanazokon a színpadokon ugyanazokkal a gesztusokkal és színházi megoldásokkal nem ritkán részben ugyanazokat a szövegeket.

Létezik még egy pedagógiai-szakmai megfontolás is, a tanári szerepnek az az

értelmezése, amely azt mondja, hogy a tanárnak nincs más feladata, mint szaktárgyára jól megtanítani a diákjait, egy osztályfőnöknek nincs más feladata, mint az egyes gyerekek és az osztály ügyeit rendben tartani, elintézni – és minden más a család, a szülők, a társadalom egészének feladata. Ez az álláspont lényegében minden, akár iskolai, akár iskolán kívüli közéleti-politikai aktusra úgy tekint, mint ami a hatáskörén kívül esik: nem tartja fontosnak az iskolai diákönkormányzatot, a diákparlamentet, a helyi érdekvédelmet, és végképp hatáskörén kívülnek állítja, hogy a társadalom azon eseményeire

reagáljon, amelyek a diákokat érintik, mint a választások, vagy az olyan, a diákokat érintő tüntetések, mint az internetadó elleni vagy az oktatás átalakítását szorgalmazó tüntetések.

Végül is érdemes összegyűjteni, mire nevel, illetve mire nem nevel az apolitikus tanári magatartás. Azt az üzenetet hordozza, hogy ha bárki akar, akkor persze politizálhat, de a közéleti aktivitás nem tartozik az ember fontos dimenziói, lényegi megnyilvánulásai közé. Ezzel nem nevel a politikai vélemény artikulálására, megfogalmazására és érvekkel való alátámasztására. Nem nevel arra sem, hogy az ember a másik ember egészen eltérő, az övétől nagyban különböző véleményét meghallgassa, arra pedig

végképp nem, hogy az eltérő véleményre kíváncsi legyen, annak érveit és motivációját igyekezzen megérteni, hogy kérdéseket tudjon és akarjon megfogalmazni. Semmi képpen nem nevel a nyílt vitákra, a szemé-

minden fennálló helyesen van úgy, ahogy van

persze politizálhat, de a közéleti aktivitás nem tartozik az ember fontos dimenziói, lényegi megnyilvánulásai közé

lyes vagy nyilvánosság előtt zajló, értelmes, vitázó kommunikációra.

Ha így történik, akkor a tanár hagyja működni, megerősödni azokat a társadalmi mechanizmusokat, amelyek a társadalmi kohéziót nagyban veszélyeztetik: a rejtett gyanakvás, a bizalmatlanság kultúráját. Azt, amelyben a másik embert, a más véleményt kinevetjük, elutasítjuk, torznak bélyegezzük.

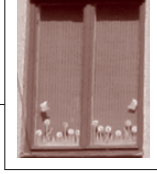
Ha nincsenek nyílt viták és tisztázó beszélgetések, akkor ez egyre jobban a saját véleményének csapdájába zárja az embert. Az internetes hálózatok, megosztások és a háttérben működő keresőprogramok működése amúgy is erősen a saját véleményközösségébe zár minden felhasználót: a barátai véleményét olvassa, ami megerősíti az embert a maga igazában, azokat a honlapokat és hírportálokat kínálja fel a keresőprogram, amelyeket az ember már olvasott, a hirdetések a kattintásokat elemezve juttatják el minden emberhez azokat a termékeket, szolgáltatásokat és gondolatokat, melyekre ő kíváncsi lehet. Vagyis felerősödik a véleménykapszulába záródás jelensége, az, hogy mindenki csak azokkal a nézetekkel és értékekkel találkozik, amelyek amúgy is már a sajátjai. Ez pedig nem nevel sem felelős társadalmi életre, sem arra, hogy az ember a vele egy politikai közösségben – egy országban – élő emberek, valamit az ott történő események, ott megfogalmazódó nézetek és világnézetek iránt nyitott vagy legalábbis érdeklődő legyen.

ÖSSZEGZÉS

Felfogásom szerint az ember eleve politikai lény, közéletisége nem pusztán dísz, hanem ember-mivoltának lényegi alkotóeleme. Éppen ezért, amikor az iskola a diákok nevelését, a felnőtt életre való felkészítését és a társadalom normarendszerének átadását tűzi ki célul, abban benne foglaltatik a közügyekre való nevelés is. Igaz, a mai magyar társadalomban a politikai természetű viták nagyon elmérgesedtek, szinte mindig megosztóak, nem a tisztázást és a jó megoldások közös keresését jelentik, hanem a másik nézet vagy párt ócsárlását.

tanítani a saját vélemény artikulálására, a másik véleményének meghallgatására, a más álláspontok komolyan vételére

Ezért lelkileg érthető az apolitikus tanári magatartás, és nagyon indokolt a pártpolitika iskolán kívül tartása. De ez nem jelenti egyben azt is, hogy a közélet egészét az iskola falain kívül kell tartani. Ha van igazi nevelői feladat, akkor ma én a társadalmi kommunikáció megerősítését érzem ilyennek: tanítani a saját vélemény artikulálására, a másik véleményének meghallgatására, a más álláspontok komolyan vételére, valamit a különböző meggyőződésű emberek közötti együttműködésre. A politikum teljes kivonását az iskolából éppoly veszélyesnek gondolom, mint az erősen átpolitizált iskolát – de ha nem lenne veszélyes, akkor sem tartom lehetségesnek. A némaságnál jobb a társadalmi kommunikáció. A zárt tanteremajtónál jobb a minél tágabbra kinyitott.



FEKETE ANIKÓ

Dániában jártak a magyar színjátszó fiatalok¹

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A SZERVEZETI KERETEKRŐL

Az EDERED (Európai Drámai Találkozó²) szervezet 1985-re datálja születését, ám az első gyermekszínházi alkotótáborát már 1982-ben megszervezte. Az egyesület létrehozásának, a mozgalom kialakításának ötlete az Európai Tanács egyik svédországi ülésén fogant meg 1979-ben. Kezdetben csak gyermekek vettek részt a találkozón, nem is évente rendezték meg, ám később sikerült újabb és újabb egymást követő nyarakat áldozni arra, hogy az EDERED még több országot vonjon be a drámás munkába. Minden évben más-más ország fogadja a diákokat, s határozza meg, hogy általános vagy középiskolás korosztályt szeretne foglalkoztatni. Ez az intenzív interkulturális találkozó két héttig tart. Az AITA/IATA (Nemzetközi Amatőr Színházi Egyesület)³ nevezetű diákszervezet mellett az EDERED a másik

olyan színjátszó egyesülés, melynek jelenleg közel 30 ország tagja. Csak annak az országnak a fiataljai vehetnek részt a találkozón, amelyik maga is otthont ad ezeknek. Az alapítók a belga *Jacqueline Heyman*⁴ és a magyar származású *Hollós József*⁵ voltak.

minden évben más-más ország fogadja a diákokat

AZ IDEI TALÁLKOZÓ KÖRÜLMÉNYEI

Idén a Dán Amatőr Színházi Szövetség (DATS) volt a találkozó szervezője. Mint megtudtuk, a magyarok jeles szereplői a mozgalomnak: nem találkoztam olyan vezetővel odakint, aki ne említette volna hazánkat, s rögvest idézve az emléket, hogy mi is történt 1991-ben Békéscsabán: az ottani találkozót minden idők legkiválóbb fesztiváljaként emlegették, ahol közel 300 diák és 200 felnőtt lehetett jelen gyakorlatilag minden EDERED tagországból.

¹ Az írás a szerzőnek a Felonline.hu internetes portálon megjelent beszámolójának – http://felonline.hu/2017/07/31/edered_2017/ – szerkesztett és bővített változata.

² European Drama Encounters/Recontres Européennes de Drama

³ International Amateur Theatre Association/Association Internationale du Théâtre Amateur/Asociación Internacional del Teatro de Arte

⁴ Akkoriban Jacqueline Heyman a belgiumi Francia Közösség Kulturális Minisztériuma gyermek- és ifjúsági színházának volt a felelőse.

⁵ A magyarországi amatőr színjátszó mozgalom egyik aktív tagja volt, alapítója az EDERED szervezetnek, jelenleg Bécsben tevékenykedik.

2002-ben is itthon rendezték meg a tábort, melyet *Vidovszky György*⁶ neve fémjelez.

Idén az Aalborgtól nem messze lévő Baelum nevű dán városban lertünk otthonra 2017. július 19-től 30-ig. Ausztria, Belgium, Dánia, Franciaország, Görögország, Horvátország, Izrael, Lengyelország, Magyarország, Németország és Svájc diákjai képviselték országukat. A hazájuk delegálta felnőttek részben workshop leaderként (a színházi műhelymunkáért felelős szakemberként) illetve welfare leaderként (a diákok ellátásáért felelős csoportvezetőként) dolgoznak.

2017-ben a műhelyfoglalkozások vezetői (Magyarországról *Kottán Klaudia*⁷) már július 15-én kiutaztak Dániába, hogy előkészítsék a tábort. *Tivoli és a menekültek* volt a fő téma. *Gitte Gry Bech Ballesheimmel*,⁸ a tábor vezetőjével készítették elő és egyeztették a szakmai programot. A tábor idején *Ane Kirk Uhrenholt*⁹ volt a műhelyek munkájáért felelős koordinátor. A 15–17 éves diákok napokig délelőtt és délután is a témára fókuszáltan tréningeztek, a tábor második szakaszában pedig a 8–10 perces előadásokra készültek. *Ane* és *Gitte* július 26-án megnézték mind az öt csoport, vagyis közel 60 színjátszó munkáját, majd elkészítették a színházi átkötéseket, hogy a nézők egyik helyről a másikra sétálva meg tudják nézni az egyes csoportok jeleneteit. Aalborg egy városrészében, Karolinlundban, 29-én a színjátszók felvonultak a héten tanult EDERED-dalt énekelve, és invitálták a járőkelőket az előadásra.

*Christine Juul Johansen*¹⁰ szervezte az ellátásért felelős csoportvezetők munkáját. Magyarországról én voltam a csoportvezető. Mi is beöltöztünk a felvonulásra, a tivoli cirkusz hangulatát elevenítettük fel, az előadásra popcorn, cukorkát, nyalókat és vattacukrot készítettünk, a helyszínen pedig ezeket osztogattuk.

a tivoli cirkusz hangulatát elevenítettük fel

Az előadás kellékeit, díszleteit, jelmezeit mindmind a diákok készítették el. A tíz nap alatt emellett volt idejük megnézni a tengert, éjszakai túrán vettek részt, bemutathatták hazájukat, a piactéren csereberélhettek otthonról hozott ajándéktárgyaikat.

A TÉMA MINDIG VÁLTOZIK, DE A LÉNYEG UGYANAZ

Ebben a másfél hétben a diákok rengeteget tanulhattak az emberi különbözőségről mind külső, mind belső értékeket tekintve. Az egymás iránti tisztelet lett a tábor egyik mottója. A nyelvi gátak leküzdését is jelentette ez a néhány nap. Ahogy a közgyűlésen mondta a jelenlegi elnök, *Katrin Janser*: „*A nyelv nem fontos, mert a nyelv a színház.*”

A PRÓBAFOLYAMATRÓL

Az 1800-as években a dán uralkodó tivoli parkokat hozott létre azzal a céllal, hogy szórakoztassák a járőkelőket. A századok

⁶ *Vidovszky György* tanár, rendező, a magyar amatőr színjátszás és a drámapedagógia egyik jelentős képviselője.

⁷ Az ELTE magyar–angol tanár szakos hallgatója, egykori győri diákszínjátszó, jelenleg egy angol diákszínjátszó csoport vezetője.

⁸ Évekig Koppenhágában színésznőként tevékenykedett, közben férjével, *Folmer Gry Kristensennel* bohócpárosként is járják az országot. Ő az EDERED egyik dán képviselője.

⁹ Dán drámapedagógus.

¹⁰ Dán drámapedagógus.

során ez hagyományként élt tovább dán földön. Manapság ezeket a parkokat már elkezdték lebontani, átépíteni. Karolinlund is tivoli park volt valaha, melynek a fekete-fehér bohóc az állandó figurája, aki a legtöbb történetben beleszeret a számára elérhetetlen, s csöppet sem rangjábéli lányba. A nézők sétálnak és meg-megállnak, hogy nyomon kövessék a történetet. Sétálnak, esznek-isznak, s közben kikapcsolódnak, kulturálódnak.

Ezt a dán kulturális örökséget szerette volna a helyi szervezőcsapat megőrizni, felidézni a menekültek kérdésével fűszerezve. Tivoliban minden más, minden varázslatos, mesei. Pont olyan, mint egy másik kontinensről érkező menekült szemében Európa: ha kívülről szemléli, akkor minden úgy tűnik, hogy szép, az ígéret földje... Ám ha közelebb megy, látja, megismeri, hogy milyen, rájön, hogy ez a kép egészen mást mutat.

A diákok a próbafolyamat kezdetén kis csoportokban mikrotársadalmat hoztak létre, saját szabályokkal, szankciókkal, lehetőségekkel. Ezek után a kirekesztést, a másságot, a kívülállóságot, egy közösség lehetséges torzulásait vizsgálták.

Az elkészült előadásokból az tükröződött vissza, hogy a metakommunikáció, a fizikaiság mennyire erős jelzésértékkel bír ezekben a helyzetekben. A szimbólumképzés magasiskolájával találkoztunk mind az öt produkcióban. Szabadtéren, különböző tárgyakat használtak, melyeket az adott helyen találtak, esetenként minket is behelyeztek egy-egy szokatlan helyzetbe, abba a szerepbe, amit nem választhattunk. Kívülállóok voltunk, figyeltünk arra, ami

történt, s elkezdett hatni ránk a látvány, a tér, a koncentrált játék. A színház. Zsigierileg hatott minden. Később több nézővel is beszélgettem, akik könnyeikkel küszködve mesélték, hogy a látottak belőlük milyen emlékeket hoztak felszínre.

A csapatok szándékosan nem operáltak a nyelvi lehetőségekkel. A verbalitásnak egyik előadásban sem volt helye. A bohóclét mindenhol feltűnt, az akusztika, a lágy vagy durva zeneiség, a zörejek használata atmo-

szférát teremtett, s egyszer sem éreztem, hogy a témához felszínesen nyúltak volna az alkotók. Azt láttam, hogy a játékosok tudják, értik, amit csinálnak, és saját alkotásukként élik meg azt.

Az öt kis előadás tehát erősen hatott rám is, mégis kiemelném az utolsó előtti, az egyéni és közös tehetetlenség, kiszolgáltatottság fájdalmas élményének átélése miatt. Amikor odaértünk a helyszínre, tetőtől talpig beöltözött katonaruhás fiatalok fogadtak minket. Mentünk volna magunknak helyet keresni, ahonnan majd

nézzük az előadást, de megállítottak mindenkit, majd egyenként váltunk ellenőrzésük tárgyaivá. Megszűntünk személyekké lenni, senkinek érezhettük magunkat rögtön a kezdet kezde-

tén. Nemcsak a vizsgálat volt kellemetlen (körbe-körbe forgattak, mélyen belenéztek a szemünkbe), hanem utána látni a másik oldalról, miként bántak a többiekkel is. Mindez hiába volt humorral ötvözve, mégis inkább fanyar, groteszk élményt nyújtott. Mintha katonaruhába bújt bohócokat látnánk, akik épp katonásdival ütök el az időt. A jelenetsor csúcspontja az

a dán kulturális örökséget szerette volna a helyi szervezőcsapat megőrizni, felidézni a menekültek kérdésével fűszerezve

mintha katonaruhába bújt bohócokat látnánk, akik épp katonásdival ütök el az időt



Jelenetek két előadásból az Európai Drámai Találkozók (EDERED) idei, dániai helyszínén.



volt, amikor barátkozás céljából az egyik – egyébként velük egész héten együtt játszó – fiatal lányt kiemelték a tömegeből, s végül keményen elbántak vele. Az elején még viccesnek tűnt a játék, elmosolyodott rajta mindenki, de a végén arcunkra fagyott a mosoly, mert már egyáltalán nem tűnt viccesnek, amit látunk.

ANNYI MINDENT TANULHATTUNK...

Jó volt látni, átélni, hogy az EDERED milyen jó közösség. A közös gondolkodás és az innovatív drámajáték jegyében.

A magyar diákokat az Országos Diákszínjátszó Egyesület (ODE) delegálta, tőlük érdeklődtem, számukra mit jelentett ez a másfél hét?

„Több ilyen lehetőség kellene, hogy a fiatalok találkozhassanak! Ugyan más-más országokból jöttünk, de az érzéseink egyformák voltak.” (Szirmák-Valent Anna, Budapest, Dózsa György Gimnázium)

„Sokat fejlődött az angol nyelvtudásom. Az is világossá vált, hogy több nemzet pár nap alatt is össze tud dolgozni.” (Vajda Réka, Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény)

„Különböző kommunikációs rétegeket érintettünk – sokan nem is tudtak angolul –, de a színház összehozott minket.” (Merker Vera, Budapest, Vörösmarty Mihály Gimnázium)

„Sokat tanultam a színházról, sok más kultúrát megismerhettem.” (Nyerges Csaba, Győr, Arrabona Diákszínpad)

„Ha az emberek nyitottak és befogadóak, csodálatos dolgokra képesek nemtől, rassztól, nemzetiségtől vagy bármi ilyen dologtól függetlenül, még ha nem is értik egymás nyelvét vagy kultúráját. Erre nagyon sok példát láttam az elmúlt napokban, és ez nagyon jól esett.” (Török Bálint, Kecskemét, Katonások)

„Az egyszerű hétköznapi ünnepnappá válnak, amikor új tájakat, embereket és más kultúrát ismerhetünk meg. A színház világának felfedezése számomra szintén egy varázslatos utazást jelent.” (Mihálykövi Sára, Debrecen, Ady Endre Gimnázium)

„Olyan volt ez a tíz nap, mint egy buborék, egy belső világ, amiben bent voltunk, és csak figyeltünk és tanultunk.” (Lenzsér Noémi, Győr, Révai Miklós Gimnázium)

„Az EDERED-en megtanultam, hogy nem kell minden kérdésre válaszolni, mert a szavak túl gyenge jelek ahhoz, hogy kifejezzék érzéseinket.” (Macsuka Patrik, Szentés, Horváth Mihály Gimnázium)

KAZARECZKI ÁKOS

Gandhisok a Gandhiért – kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

Idén ősszel története legrangosabb szakmai elismerését kapta meg a pécsi Gandhi Gimnázium. A Gandhi intézményi rendszer cigány/roma szellemi kulturális örökség megőrzését célzó pedagógiai programja ugyanis az UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság javaslata alapján felkerült a jó gyakorlatok nemzeti listájára. Az immár közel negyed évszázada működő iskola különlegességét kiválóan példázza az a rendhagyó program is, amelyben idén nyáron vett részt az intézmény számos diákja és munkatársa.

„Gandhisok a Gandhiért” – ennek a motónak a jegyében szervezett – az iskola történetében először – hagyományteremtő szándékkal Balaton körüli kerékpártúrát a pécsi Gandhi Gimnázium Közhasznú Nonprofit Kft., illetve az általa működtetett Nemzetiségi-Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ (NeRok) 2017. július 3–7. között. Az esemény nem csupán újdonsága miatt mondható rendhagyónak: amint az elnevezése mutatja, a sportteljesítmény mellett kulturális, közösségépítő és kapcsolatteremtő célok is lebegtek az ötletgazdák és szervezők szemei előtt. Az utóbbiak különösen nagy hangsúllyal, hiszen a kerékpáros csapat magvát Európa és Magyarország első, 1994-ben alapított cigány-roma nemzetiségi középiskolájának, a Gandhi Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskolának a hagyományörző zenei együttese adta. A diákokat kísérő felnőttek a fenntartó munkatársai és a gimnázium pedagógusai voltak. A Siófokról induló, majd oda visz-



Kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

a gimnázium tradicionális cigányzenét játszó zenekara a Balaton-part több településén adott utcazene jellegű koncertet

száérkező kerékpártúra során a gimnázium tradicionális cigányzenét játszó zenekara a Balaton-part több településén (Balatonlelle, Balatonboglár, Fonyód, Keszthely, Balatonfüred, Balatonakaraty-tya) adott utcazene jellegű koncertet. A látszólag spontán fellépéseket persze komoly szervező és egyeztető mun-



Kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

ka előzte meg, hiszen a diákok számára ismeretlen és folyton változó közönség előtti fellépéssorozat az egész turné nagyon fontos programeleme volt – nem csupán a szervezés, de a túra célja, üzenete szempontjából is.

A 2016/2017-es tanévtől már művészeti képzést is folytató Gandhi Gimnázium életében mindig fontos szerepet töltött be – a folyamatosan megújuló felállásban működő – hagyományörző együttes, így annak eredete egészen az iskola alapításáig nyúlik vissza. Tagjai az iskolai ünnepek, hivatalos látogatások, kulturális szemlék és versenyek szinte elhagyhatatlan résztvevőiként – és gyakran győzteseiként, kitüntetettjeiként, ha csupán az elmúlt néhány évet tekintjük –, vagy éppen az iskolai, kollégiumi spontán örömenélések „felelőseiként” mindig is fontos szerepet játszottak a cigány/roma hagyományok ápolását, megtartását és közvetítését célul kitűző oktatási intézmény életében, arculatában, oktatási-nevelési koncepciójában.

A rendhagyó túra persze váratlan, nem tervezhető nehézségekkel is együtt járt:

80 km tekerés után a gandhisoknak úgy kellett színpadra állniuk

meg kellett küzdeni a hazánkban nyaranta már megszokottá vált, 35–38 fok körüli hőséggel, és 80 km tekerés után a gandhisoknak úgy kellett színpadra állniuk, mintha akkor szálltak volna ki egy légkondicionált turnébuszból; és közben tartani a megbeszélt időpontokat, jól gazdálkodni a fizikai és mentális tartalékokkal, erőforrásokkal. Tenni mindezt egy átlagosan 16–18 éves diákcsoporttal, amelynek – a tagjai szociális helyzetéből adódóan – idegen világ az a társadalmi közeg, amelyre a Balaton-parti üdülőhelyek nyári idegenforgalmukat alapozzák.

Köztudott, hogy az önmagát alapvetően nemzetiségi iskolaként meghatározó Gandhi Gimnázium diákjainak jelentős része (megközelítőleg 90 %-a) hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű (a „két hás”, a „három hás” kifejezések szinte már az iskolai diáknyelv részévé is váltak). Az iskola létszámához mérten ilyen fokú arányok jól leképezik mindazt az adat- és összefüggéssort, amellyel az elmúlt évtizedekben a hazai cigányság helyzetét jellemezték a népcsoporttal foglalkozó kutatók, társadalomtudósok, oktatási szakemberek stb. A legnagyobbbrészt hátrányos helyzetű ter-

dekben a hazai cigányság helyzetét jellemezték a népcsoporttal foglalkozó kutatók, társadalomtudósok, oktatási szakemberek stb. A legnagyobbbrészt hátrányos helyzetű ter-

ségekből, kistelepülésekről érkező tanulóknak a gimnáziumi években az egyik fő kihívást éppen az a fajta „felfelé mozdulás” jelenti, amellyel kiléphetnek családjaik rossz társadalmi helyzetéből. A kerékpáros tábor hétköznapi pedig – ha nem is egészen hétköznapi helyzetekben – a kikapcsolódáson, „bulin” túl folyamatos szembesülésre, alkalmazkodásra is készítet a diákokat.

– Hagyományörzés és nyitás a külvilágra – talán ez a kettősség határozza meg leginkább a Gandhi Gimnázium oktatási-nevelési koncepciójának lényegét – fogalmazza meg gondolatait a keszthelyi

kemping medencéjének partján kibontakozó beszélgetésben *Ignác István*, aki a 2017/2018-as tanévtől megbízott igazgatóként vezeti a gimnáziumot. Egyrészt megőrizni, megmutatni egy olyan kultúrát, amely a többségi társadalom számára még mindig ismeretlen, vagy csupán felületesen ismert, másrészt az itt tanuló diákokat nyitottá, felkészültté tenni a többségi társadalom felől érkező elvárásokra. Az immár több mint két évtizedes tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulóiban nagyrészt kialakul az a bizalom, nyitottság, amely a kölcsönös alkalmazkodás feltétele. Ugyanakkor folyamatosan szembesülniük, szembesülnünk kell a többségi társadalom (legalábbis annak egy bizonyos szelete) felől érkező bizalmatlansággal, idegenkedéssel, el nem fogadással, meg nem értéssel. Jól példázzák ezt a Pécsi Tudományegyetem környékén az utóbbi hónapokban elszaporodó nyíltan rasszista, cigányellenes falfrókák. Nehéz pontos megfogalmazást találni, ha kerülni szeretnénk az elcsépelet frázisokat, de talán a „falak lebontása” kifejezés passzolhat mind a túra, mind az iskola hosszú távú céljainak

a valódi üzenet inkább a „Gandhisok az elfogadásért”

megfogalmazásához – teszi hozzá azt a látszólag hétköznapi szituációt felidézve, amikor aznap délután közösen fagyizott a csapat az egyik üdülőhely cukrászdájában, s ami talán egyik diáknak sem adatott meg korábban egyéni vagy családi élményként.

Nem meglepő módon a zenélés pillanatai azok, amelyekben a legkomfortosabban érzik magukat a lányok és fiúk: érezhetően ez az a közeg, amelyben ők vannak abszolút otthon, s amelynek körébe ők próbálják bevonzani az ismeretlen közönséget. Érezhetően tanulniuk kell az utcazenélés fortélyait, s ebben nagy segítségükre van a turnéhoz két napra csatlakozó zenész, nagybögőtanár *Baksa Péter*, aki 2016-ban került kapcsolatba a Gandhi

Gimnáziummal, amikor

az iskolában beindult az alapfokú művészeti képzés. Az elsősorban könnyűzenei kamarafoglalkozásokat tartó zenepedagógus szerint az utcazenélés az egyik legjobb gyakorlóterep egy muzsikusként számára, hiszen egy folyton változó közegben kell megragadni és megtartani a közönség figyelmét. A kérdésre, miszerint van-e valódi üzenetértéke a mottóul választott „Gandhisok a Gandhiért” kifejezésnek, némi kritikai élt is tartalmazó választ ad:

– A valódi üzenet inkább a „Gandhisok az elfogadásért” lenne – mondja. – A roma kultúra elismerését, megértését illetően még mindig sok a negatív megközelítés, ezzel könnyen lehet szembesülni az utcán is. Bár a zenekar repertoárja szélesnek mondható, ezeket a dalokat úgy „szedték” a környezetükből – s ezzel nincs is probléma, hiszen a népzene eleve így működik. Eljutottak egy szintre, és ezzel hajlamosak megelégedni – pedig fontos lenne, hogy számukra hiteles személyek segítségével ki tudjanak törni saját helyzeteikből. Úgy látom, hogy a Gandhi Gimnázium inkább



Kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

konzerválja azt az állapotot, amelyben ők élnek, és nyitniuk kellene a külvilág felé – a zene pedig ragyogó eszköz erre. A kitörés legnagyobb akadálya az lehet, ha csak saját világukhoz tudják viszonyítani magukat. Az egyik legfontosabb felismerés a számukra éppen az lehet, mit nem tudnak még.

Érdekes ötletnek tartja a sport és a művészet ilyen párosítását *Horváth Krisztián*, aki szintén gyakornok zenész és kórusvezető, a 2016/2017-es tanévtől pedig a Gandhi Gimnázium Alapfokú Művészeti Iskolájának a művészeti igazgatója is:

– A zene- és tánckart komoly erőpróba elé állítja a mindennapos sportteljesítmény és koncertezés – mutat rá. Óhatatlanul is előfordulnak közöttük kisebb-nagyobb súrlódások, de ezeknek mind közösségpítő, összekovácsoló erejük van. A

koncertjeiken felszabadultak, érezhető, hogy örömménélnék. A műsorok kicsit improvizatív, ad hoc jellegű, de ez a spontaneitás egyben erőt is ad nekik, és ezt a közönség is megérzi. Egyértelmű, hogy a roma kultúra közvetítésének ez az egyik legközvetlenebbül ható útja. A zenéből és táncból áradó spontaneitás és életerő a produkció egyik legfontosabb üzenete. Ezt

a kuriózumot kellene a lehető legszélesebb körben közönség elé tárni.

Maga a zenekar a jelenlegi felállásában viszonylag fiatalnak mondható, a fiatalok többségükben két-három éve játszanak együtt,

de van, aki csupán az elmúlt tanév során csatlakozott hozzájuk. A közös produkcióhoz nélkülözhetetlen egymásra utaltság egyben azzal is jár, hogy itt eltűnnek közöttük azok a különbségek, kategóriák, amelyekkel az iskolai közeg óhatatlanul is „megjelöli” a diákokat. Jó és gyengébb képességű, szorgalmasabb és nagyobb külső ösztönzést igénylő, szabálykövető és tanulási-magatartási gondokkal küszködő diák egyaránt helyet kapott, kaphat a zenekarban. Ha valamit, akkor a „valahova tartozás” érzését biztosan nyújtja ez a csapat, és talán kevés fontosabb dolog van egy tizenéves kamasz számára, mint ez.

Közülük *Orsós Imre* 9. évfolyamos diák vállalkozott arra, hogy részletesebben megossza velünk saját gondolatait, élményeit. A 17 éves drávagárdonyi fiú több társához hasonlóan a zenével családi indíttatásból került közelebbi kapcsolatba, hiszen édesapja is több hangszeren játszó zenész ember. Fontos lépésként említi meg a zenekarba kerülés lehetőségét, amellyel kiléphetett az addig szűkebb családi, baráti környezetből, és társaival nagyobb közönség elé is kiállhatott.

a kitörés legnagyobb akadálya az lehet, ha csak saját világukhoz tudják viszonyítani magukat



Kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

– A zene számomra a teljes kikapcsolódást jelenti – fogalmaz. Ez a muzsika nagyon sokféle érzést képes kifejezni, tolmácsolni. Soha nem gondoltam volna, hogy egyszer körbeciklizhetem a Balatont, és emellett még zenélhetünk is a társaimmal – meséli mintegy 160 kilométernyi kerékpárúttal a háta mögött, a balatonakarattyai Honvéd Üdülő árnyékos pihenőjében hűsölve.

Nehéz egy csokorba gyűjteni az öt nap legőszintébb, legemlékezetesebb pillanatait. Helyet kaphatna közöttük számos kisgyermek, amint a zenét meghallva azonnali megállásra készítik szüleiket, a lányokkal korát meghazudtoló ruganyossággal táncra perdülő öregúr, a Balaton-parton eltöltött naplementék, vagy a változatosságában is magával ragadó balatoni táj. A program ötletgazdája, Virág Bertalan (a Gandhi Gimnázium Közhasznú Nonprofit Kft. ügyvezető igazgatója) és Dezső Gabriella (a NeRok szakmai vezetője) szavaiból is kitűnik, hogy ez a kerékpártúra a szándékaik szerint messze túlmutat önmagán.

Egy jól sikerült program mindig magában hordozza a hagyományteremtés lehetőségét (az öt nap alatt rendre elhangzottak „Jövőre majd...” kezdetű mondatok), számukra azonban érezhetően a program modellértéke a fontosabb, amelynek szellemében dolgozni kívánnak a továbbiakban is.

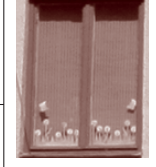
– Fontos lenne ez amiatt is, mert – ahogy Virág Bertalan mondja – nagyon ellentmondásos az a jelenség, ahogyan a Gandhi Gimnázium a külső érdeklődés középpontjában áll. Ezek között nagyon kevés a valódi, szakmai alapú megközelítés, és sokszor érezhetőek önös érdekek mögöttük. Ennek megfelelően az intézmény megítélése – akár pozitív, akár negatív értelemben – gyakran felületes meglátásokon alapul, az itt folyó pedagógiai munka keveseket érdekel teljes mélységében.

– Ezért fontos, hogy a zene, a kultúra segítségével mutassuk meg önmagunkat, hogy egész magyar családok lássák, hogy létezik egy ilyen különleges gimnázium – összegzi kollégáival egybecsengő véleményét Dezső Gabriella.



Kerékpáros koncertkörút a Balaton körül

A zenekar tórán részt vett tagjai: Bogdán Dániel (*kanna, szájböggő*), Hegyes Márton László (*cajon, kanna, szájböggő*) Kalányos Krisztián (*gitár, ének*), Kaposi Melánia (*tánc*), Kiss Nikolett (*tánc*), Orsós Imre (*gitár, ének*), Orsós Róbert (*basszusgitár, gitár, ének*), Orsós Vanessza (*tánc*), Zsolnai Zoltán (*gitár, ének*),



SZEMLE

**JANUSZ KORCZAK: GETTÓNAPLÓ. FORDÍTOTTA
PÁSZT PATRÍCIA ÉS BORZON DÁNIEL,
A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG FELKÉRÉSÉRE KIADTA
A KUK – KÖNYV ÉS KÁVÉ KFT. 2017.**

Büki Péter: Üzenetek a halál kapujából

Korczaak naplójáról, életének utolsó éveiről, hónapjairól már néhány évvel később, 1955. október 25-én, az aznapi Szabad Népben megjelent tárcájában említést tett *Barabás Tibor*.¹ A *Tiszatáj* 1983. szeptemberi számában is megjelent egy írás a varsói gettóról, melyben a szerző többször is említi Korczakat.² Ennek ellenére a napló magyar nyelvű megjelenésére a világhírű orvos-pedagógus, gyermekvédő és – a szó nem mai értelmében vett – gyermekjogi aktivista mártírhalálának 75. évfordulójáig kellett várunk.

Nem pusztán kronologikus, napi feljegyzések sorát kapjuk kézbe, a szerző személyes történeteit olvashatjuk, gyermekkoráig visszanyúlva. Azt követhetjük sorról sorra, hogy egy humanista miként próbál önmagát nem feladva reflektálni az őt körülvevő borzalmakra.

A naplóíró Korczak emlékezik, tervez, dolgozik, töpreng, tanít. Írása egy kicsit csapongónak tűnik. De ezen nincs mit

csodálkozni, hiszen éjjel, betegen, teljesen kimerülve ír, hogy nappal elláthassa a gyermekek és az árvaház ügyeit. A napló az éjszaka magányában készül tehát. Ahogy a felvezetőben is írja a kútásó-hasonlatban: ez az utolsó munka, amit mindenkinek magának kell elvégeznie.

a halál mellett lépdél nap
mint nap, éjszakánként
hosszú listát ír elvégzendő
feladatairól

Emlékezik. A *Gettónapló*ban felszínre kerülnek a meghatározó gyermekkori emlékek, személyek, a szülők – főleg apja. Majd megtudhatjuk, miként praktizált, milyen elveket követett.

Utal tanulmányújtaira is. És nem maradhat ki az első világháború sem. Korczak életét hét éves egységekre osztva készített egy, a szellemi fejlődését bemutató, igen érdekes és reflexív számvetést.

Tervez. Korczak tervei a napló leginkább szürreális részei. Az az ember, aki a halál mellett lépdél nap mint nap, éjszakánként hosszú listát ír elvégzendő feladatairól. És itt nemcsak a következő nap feladatai jelennek meg, hanem egy több

¹ Barabás Tibor: A Sienna utcai vértanú. *Szabad Nép*, 1955. október 25. 4. o.

² Lagzi István: Grossaktion in Warschau – a varsói nagy akció. *Tiszatáj*, 1983. szeptember. A tanulmány érdekessége, hogy a gyermekek helyi plébánoshoz írt levele (*Gettónapló*, 44.) is olvasható benne.

éves „munkaterv”: regények, tanulmányok stb. megírása.

Dolgozik. Korczak a varsói gettóba telepített árvaházában fenntartja azokat a szabályokat – a már megszokott és biztonságot adó szokásokat –, amelyek „kint” is megvoltak az árvaházban. Orvosként figyeli a ház lakóinak súlyát. Színielőadást is tart velük. Mindemellett még kijár a gettó többi beteg gyerekeihez.

Töpreng. Ez filozofikus alkatából következik. Gyermekkori visszaemlékezési során is kiemeli, hogy nem szeretett írni, töprengeni szeretett. Emiatt volt – többek között – konfliktusa apjával.

Tanít. „Aki hálaadással áldozik, az dicsőít engem, és aki ilyen úton jár, annak mutatom meg Isten szabadítását” (Zsoltárok könyve 50.23) – Korczak naplójának elején egy hosszabb hálaadás olvasható. Ez is a pedagógus tanító munkájának része.

Gondolatmenete asszociatív, nem divergál. Tudja, hogy divergálásra nincs ideje. A napló felépítése tudatos, tervezett. Sokszor egy-egy témát félretesz, majd később visszatér rá.

A boldogságról és a halálról írt gondolatai élesek. Hitt a túlvilági életben, ez segíthetett neki: „Az emberek a halált a vég szempontjából érzékelik és szemlélik, pedig az csak az élet folytatása, egy másik élet.” (32).

A *Gettónapló* második részében Korczak hosszan értekezik az eutanáziáról. A halálhoz való jog Korczak korábbi munkáiban is előkerült már.

Leírja, hogy amikor a gettóban élő csecsemők és öregek megölésén töprengett, azt végső soron gyilkosságnak értelmezte. Ugyanakkor olvasható az is, hogy „Részvétből ölnie annak van joga, aki szeret és szenved – ha maga sem kíván életben maradni. Néhány év múlva így lesz.” (69)

Eutanáziáról szóló töprengéseinek másik része „futurisztikus” – előrevetíti az eutanázia jogi szabályozásának lehetőségét.

A szenvedéstől való megszabadítás ezen útja nem csak Korczakot foglalkoztatta.

Később, a deportálás idején, a varsói gettóban volt rá példa, hogy egy orvos gyermekeknek és súlyos betegeknek mérget adott, amikor a németek beléptek a kórházba.³

Korczak miért nem ezt választotta? Miért ment haláltáborba a gyerekekkel? Ennek a napló alapján két okát látom. Az egyik, hogy az eutanáziát nem szabad alkalmazni egy „éhségtől haldokló koldus esetében” – márpedig Korczak a gettóban a rábízott 200 gyermekkel együtt az volt: éhező koldus. A másik ok pedig az, amit szintén említ naplójában. Fiatalként az Istentől „nehéz, ámde szép, gazdag és magasröptű” életet kért. (71) Mindezt annak ellenére gondolta így és írta le, hogy az öngyilkosság kérdése 16 éves kora óta vissza-visszatérően foglalkoztatta.

Korczak élete és életműve sok szempontból és sokféleképpen értelmezhető. Értelmezi a pedagógia, a jog gyermekjogi ága, az irodalom- és a vallástudományok is. Ez utóbbira egy érdekes példa, ahogyan a '70-es években *Joseph Ratzinger* Korczak

fiatalként az Istentől „nehéz, ámde szép, gazdag és magasröptű” életet kért

³ Hanna Krall számol be erről *Egy lépéssel az Úristen előtt* című riportkötetében (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1981.)

és *Kalkuttai Teréz* életét párhuzamba állította, felmutatva, miként „lehet biológiai apaság és anyaság nélkül is valóra váltani az apaság és anyaság igazi lényegét.”⁴

Az utolsó bejegyzés 1942. augusztus 4-én született. Ami az után következett, azt *Jichak Katzenelson* gyászénekéből ismerjük:

„Az elsők, akiket meggyilkoltak: itt maradt árvák voltak, gyerekek.
Őnáluk szebbet, jobbat nem terem a föld, ez a mi gonosz mostohánk.
Mennyi vigaszt nyújthattak volna még nekünk e szerencsétlenek!
Bánatos, szórtlan arcocskájuk láttán el-
oszlott volna sötét éjszakánk!”⁵

Korczak volt az egyetlen Varsóban, aki halálba ment a rábízottakkal? A kérdésre a válasz alapján véve mindegy is lehetne, de nem az. A varsói gettó végnapjainak krónikása, Jichak Katzenelson beszámol több mártírról is. Őrájuk emlékezve is meg kell állnunk, lelkünkben el kell helyeznünk egy kavicsot, hogy az mindig emlékeztessen bennünket, pedagógusokat, hivatásunk legvégső imperatívuszára.

⁴ Joseph Ratzinger: A Háromságban egy Isten. *Szolgálat*, 41. szám, 1979. 36. o.

⁵ Jichak Katzenelson: *Ének a kiirtott zsidó népről* (Halasi Zoltán fordítása). Kalligram, 2014.



A sziráki óvoda gyermeke

TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG 50 ÉVE. MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, 2017.

Földes Petra: Számvetés szeretettel

2017. június 9-én ünnepelni és emlékezni gyűltek össze a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályának tagjai, hogy áttekintsék és néhány momentum erejéig tán kicsit újra is éljék az ötven éve újjáalakult Társaság történetét. S hogy a komolyan vett felelősséggel és elemző szándékkal készült előadások, a továbbgondolandó felvetések, kérdések, provokációk ne illanjanak el, a konferencia anyagát kötetben is kiadta a Magyar Pedagógiai Társaság.

A történeti megközelítésből született, komoly tényanyagot felvonultató előadások egyúttal személyes történetek, autentikus üzenetek a Társaság tevékenységéről, küzdelmeiről. A szövegekben, bár más és más hangsúllyal, mégis egyszerre érzem a családi asztalnál megélt történetmondás, a nagy öregek megidézésének csoportformáló, identitáserősítő szándékát és a tudós előadóknak a történetek megértésére, a lehető legobjektívebb tanulságok levonására irányuló igényét. *Kelemen Elemér* az 1967–1976 közötti időszakot dolgozta

fel *A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és tevékenységének első évtizede* című előadásában.¹ A szerző a rendkívül gazdag forrásanyag mozaikdarabjainak elrendezésével szinte tapinthatóvá teszi a Társaság ethoszát, a háttérben pedig – a fiatalabb generáció számára hiteles történelemleceként – kirajzolódnak a kádári valóság mindennapjai. S a konferencia és a kötet szerkezetének, szerkesztőjének hála, az újjáalakult MPT sajátos (a kádári érával együtt érthető és értelmezhető) státuszának, működésének megismerése² megalapozza a további tanulmányokban megjelenő, a Társaság jelenére és jövőjére vonatkozó kérdések, dilemmák megértését.

Mert a konferencia és a kötet a visszatekintés mellett a közelmúlt és a jelen értékelésének is teret ad: *Trencsényi László Új helyzet, új kihívások – helykeresés – '90-es évek* című előadásában a pedagógiai közélet demokratizálódásának tükrében mutatja be a Társaság közelmúltját. Már a felütésben ott van az egész gondolatmenet esszenciája:

¹ Az előadás szövegének gazdag lábjegyzetekkel és forrásokkal ellátott változatát lapunk 72. oldalától közöljük.

² Mivel a tanulmány egészét lapunkban közöljük, itt csak egy idézettel támasztjuk alá a fenti gondolatokat: „A Társaság kétcárúsága – a felülről szervezett és irányított 'demokratikusan centralizált' egyesület, illetve az alulról szerveződő, valóban demokratikus társaság dichotómiája – a tagok kijelölésének, megválasztásának kérdésében is megmutatkozott. A spontán jelentkezés lehetőségét, bár erre is volt próbálkozás, eleve kizárták. A kiválasztást (esetenként kijelölést) aprólékosan kimunkált koncepció alapján, protokolláris, szakmai–szakterületi és területi–földrajzi szempontokat is mérlegelve, központilag – olykor személyes megkeresések útján – készítették elő és hajtották végre.

Paradox helyzet: A civil világ – így a Magyar Pedagógiai Társaság – számára kedvező fejlemények együtt nehéz helyzetbe, krízisbe kergették az 1967-ben monopolhelyzetben újjászervezett társaságot. (25)

A Társaság életének talán leghektikusabb időszakát – a rendszerváltástól az 1993-ban megrendezett VI. Nevelésügyi Kongresszusig tartó néhány évet – bemutató rövid előadás megidézi az időszak kavalkádját: *Trencsényi* párhuzamosan beszél az új és új civil szervezetek alakulásáról, az MPT-nek a megújulással kapcsolatos szervezeti erőfeszítéseiről és az elkötelezett munkatársak személyes történetéről. Ahogy *Kelemen Elemér* az általa bemutatott korszakok kapcsán, úgy *Trencsényi* is hiteles krónikás, a hitelesség itt azonban nem a források sokaságának (bár a szövegben sok adat és információ is felvillan), sokkal inkább az elbeszélés megéltségének köszönhető. A szerző dinamikus előremenekülésként írja le a bemutatott korszakot, és megnyugtató perspektivaként látja és láttatja a VI. Nevelésügyi Kongresszussal és *Ádám György* elnökké választásával kezdődő periódust, amelynek kihívásait részletesen a harmadik előadásból ismerhetjük meg.

Hunyady Györgyné Korszaksos kongresszusok között: 1993–2008 címmel a szervezet rendszerváltás utáni útkeresését három – a mai napig ható – dilemma tükrében elemzi:

a Társaság tudományos jellegű szerveződé-
s vs szakmai egyesület-e; a pedagógiai
szakmai szervezetek között társutas

vagy 'ernyőszervezet'-e; illetve, hogy
aktív közoktatáspolitikai tényező-e vagy
csupán kétirányú közvetítő csatorna.
(33)

A kérdésekhez nem a válaszadás, hanem a probléma megvilágításának szándékával közelít, mindhárom dilemma kapcsán fontos tényezőket, összefüggéseket feltárva.

Az első kérdés kapcsán *Hunyadyné* részletesen és meggyőzően mutatja be az MPT égisze alatt zajló tudományos tevékenységet:

dinamikus
előremenekülésként írja le a
bemutatott korszakot

Csak példaként említem,
hogy hosszú ideig az
MPT szakosztálya volt az

egyetlen érdemi (tudományosnak tekinthető) fóruma a nevelés filozófiájának, illetve a gyakorlatiasabb neveléstudományoknak. (Híresek voltak az ún. Balatonfüredi-Zánkai Neveléstudományi Konferenciák is, amelyek az 1956-os nevezetes Balatonfüredi Konferencia³ emlékének és szellemi örökségének megőrzési szándékával jöttek létre. (33)

Méltatja *Ádám György* elnöknek a Társaság tudományos tevékenysége megerősítésére vonatkozó törekvéseit, ugyanakkor megfogalmazza és értelmezi azt a tendenciát, hogy a 2000-es évektől a Társaság tevékenysége a szakmai egyesületi jelleg felé mozdult el. Ezzel együtt dinamikus változásnak indult a tagozatok és szakosztályok rendszere, és civil szervezetek is jelentkeztek az MPT-be történő belépésre (ezt végül az Alapszabály 2005-ös módosítása tette lehetővé).

Ezek a tendenciák támasztják alá a tárgyalt időszak második kérdésését, hogy

³ Az 56-os Balatonfüredi Konferenciáról lásd *Kelemen Elemér* tanulmányának vonatkozó részét a 73. oldalon.

tudniillik az MPT ernyőszervezetté válik, válják-e (illetve vált-e), vagy egy a szakmai civil szervezetek között. A *vagylagos kérdésre, úgy tűnik, és a válasz:*

Ádám György 2006-ban megerősíti „a Társaság »mindenkori kettős pilléréről« szóló »doktrínáját«. Ennek lényege (1) a tudományos hitelt kölcsönző, ésszerű *centralizáció*, valamint (2) az alkotó sokszínűséget biztosító *decentralizáció* (a szakosztályok, tagozatok) átgondolt egyensúlya. (36)

Így válik az „*egyetlen* pedagógiai paradigma”, a közös „oktatáspolitikai krédó” hiánya a Társaság önrétegzésében a sokszínűség erényévé. (36)

A Társaság közoktatáspolitikai szerepvállalását és a szerep tisztázását fókuszba állító harmadik kérdés kapcsán megismertethetjük az MPT közgyűlése által 2002-ben elfogadott „szakmai–oktatáspolitikai közös minimumot”, ami garantálja, „*hogy a Társaság egyes szervezeti egységei önállóan, vagy az elnökség által a szervezet egészére kiterjesztve állásfoglalást bocsáthassanak ki szakmapolitikai kérdésekben.*” (37)

A szerző szerint „*Voltak tehát politikai várakozások és fenntartások, volt egy józan belső mérték, amit a Társaság következetesen próbált érvényesíteni, azonban áttörést a Társaság oktatáspolitikai hatékonysága tekintetében a következő évek sem hoztak.*” (38. o.) Ilyen előzmények után – az oktatás társadalmisítása, az oktatásügy stratégiai kérdéseinek megvitatása, illetve a szakma önismeretének, önképének erősítése céljával – hirdette meg az MPT a

VII. Nevelésügyi Kongresszust, *Az oktatás közügy!* mottóval.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus tükrözte a 2006–2008 közötti évek izgatott társadalmi légkörét, az oktatásügy körüli, már-már tobzódó civil együttesek erejét-erőtlenségét; a szinte teljes konszenzust az oktatás társadalmi helyzetének megítélésében s a komoly, eszmei-politikai, szakmai különbségeket a megoldások, a fejlesztés irányainak keresésében. (38)

A szerző itt hivatkozik a jelen recenzió írójához és lapunk mai szerkesztőségének tagjaihoz is köthető – online zajlott, majd kötetben is megjelent – *Virtuális nevelésügyi kongresszusra*,⁴ s gondolatmenetét zárva sajnálatát fejezi ki, hogy „a megszólítani vágyott széles társadalom és

volt egy józan belső mérték, amit a Társaság következetesen próbált érvényesíteni

a hivatalos oktatáspolitikai képviselői – akkor és azóta – kevéssé vették figyelembe a kongresszusi munkálatokban felhalmozódó nem jelentéktelen szakmai tudást”. (39) Az akkor az MPT-vel vitában

álló Virtuális kongresszus szerkesztőjeként magam is hasonlóan látom, adódik tehát a fanyar felismerés, hogy a (már akkor is közös ügyért) vitázó felek, mára úgy látjuk, *együtt* maradtak egyedül...

Ezért is jelentős és jövőbe mutató vállalkozás az MPT műltfeldolgozó konferenciája, ahol az előtekintés sem maradt el: *Kraiciné Szokoló Mária* SWOT-analízise mintha az előbb elhangzottakat rendszerezte volna a Társaság jövőképét kereső-vázoló előadásában. Erősségként többek között a történeti hagyományt, a tagok

⁴ Földes Petra, Mészáros János, Szatmáry Nóra, Szekszárdi Júlia (2008, szerk.): *Az iskola dolga. Virtuális Nevelésügyi Kongresszus az OFOE honlapján 2007. november–2008. június.* Önkonet, Budapest

elkötelezettségét, a Társaság beágyazottságát és infrastrukturáját, gyengeségként a tagság időszedő életkorát, a közoktatásban dolgozó pedagógusok elérhetlenségét és a tudományos elithez tartozó szakemberek fokozódó távolságtartását nevezte meg. A lehetőségek sorában a hálózatosság és a szakmai közéletben való részvétel szerepel az első helyen, a veszélyek között pedig szervezeti kérdések mellett a politikától való egyenlő távolság kérdését („legalább annyira taszít is, mint amennyire vonz kolégákat”) emeli ki. (44)

Fontos gesztus a kötet közreadása; hogy a konferencián elhangzottakat nem

a tucatnyi megjelent szakosztályi tag magánügyeként kezelték. *Benedek András*nak, a Társaság elnökének gyűjteményt záró ajánlása szerint:

Az elmúlt fél évszázad, az MPT tagságának korfáját ismerve, sokunknak a megélt történelem, ezért is fontos szakmailag igényesen elemezni közös történelmünket, mely sok-sok ellentmondással terhelt, ugyanakkor generációk számára adhat lehetőséget a jövőbe tekinteni. (47)



A sziráki óvoda gyermekei

ABSTRACTS

VARGA, ATTILA – KÖNCZEY, RÉKA – SALY, ERIKA: Evaluation of the operation of the Hungarian Eco-school Network, monitoring approach

The Eco-school program is the realization of the so called “whole institute” approach of education for sustainable development in Hungary. The operation of this project is built on the innovation of the network of 40 experimental schools that was established on 2000. Since 2005 the success of these schools are acknowledged by the educational and environmental ministries by awarding the official ‘Eco-school’ title. The schools are able to gain this title in a formal and systematic way in open tenders. More than 900 schools have joined the network voluntarily up till 2016, which is about a quarter of the Hungarian schools. This paper summarizes the success and difficulties of operating the Hungarian Eco-school network based on a monitoring questionnaire study in 2016,

school visits and interviews between 2014 and 2016, comparing the main results with results from similar studies in 2006. It attempts to identify the most important factors supporting the work of the most successful Eco-schools, and also to identify the needs of the Eco-school network for further operation and development. The results suggest that the commitment of the school management, and shared leadership have been the key factors to run a successful eco-school for more than a decade. Therefore the continuous professional support of school leaders and decreasing the collaborating teachers’ workload in order to prevent their burn-out, are the most important factors for the further development of the network.

Keywords: *education for sustainable development, whole-institute approach, monitoring.*

BODÓ, MÁRTON – MARKOS, VALÉRIA – MÉZES, JÓZSEF – SÁROSI, TÜNDE – SZALÓKI, MIHÁLY: The School Community Service in light of the 9th and 12 th grade students thinking

The school community service program (IKSZ) shows a mixed picture on the nationally realization level. At the beginning of the secondary school most of the Hungarian students has a positive attitude towards school community service program. The program then does not meet the expectations of the majority of them as they are not always conform to the actual possibilities, but it also results from the deficit of students' sensitization, preparation, and of the processing of their impressions. Community service in Hungary generally seeks more preparation before and after the service itself takes place, which is even more regrettable as the community service is a pedagogical tool. On the positive side, the hosting institutions put usually much effort in the preparation of the students and also deal with their experiences. Students are not aware of the program objectives and tools, so their expectations and understanding is based on their personal impressions instead of reflecting the original educational goals of the program. By the students used metaphors and concepts are building

their personal impressions, although some elements of the new type of volunteering can be displayed in him. Most of them like to operate in the field of recreation and culture, while they feel less motivated in other areas (such as in the social one). When giving assistance, they prefer fields they cherish anyway.

Students of religious schools have a more positive opinion about community service than public school students, and they are also more eager to continue volunteering after high-school graduation. Generally 18,75% of the students consider continuing voluntary service after finishing secondary school, out of which female students prefer more to perform these tasks than male students.

All in all, the most important goal is that within a framework of trainings and briefings all the participants of the School Community Service (student, teacher, parent, host organisation) become well informed and more engaged for the task. After generally kindling the interest, the program can finally fully reach its goals and experiential education can be realized.

Keywords: *school community service, preparation, reflection, experiential education, host organization*

FÁBRY BÉLA:
 Esély – egyenlőség, különbség
 – kezelés
Staféta tábor 2017

A Magyar Pedagógiai Társaság immár tizenötödik alkalommal rendezte meg *Staféta tábor* néven ismerté vált nyári szakmai programját.¹ A tábori körülmények között, rendre az ország különböző részén olyan témákat javasolnak a szervezők (általában a Társaság valamelyik szakosztálya, tagozata), amelyek megfelelnek a nyári egyetem műfaji követelményének is. A Staféta táborok alapeszméje a nemzedékek közti párbeszéd. Ez a küldetés egészült ki az évek során a *különböző szakmaiságok* közti dialógussal: óvodapedagógus és egyetemi oktató között, pszichológus és szociológus között, és így tovább, hiszen ezek a szakmai komponensek a Társaságot is jellemzik.

Ez évben a Csillebérci Ifjúsági Központ (az egykor legendás úttörőtábor) adott otthont a háromnapos, *Az esélyek esélyeiről a XXI. században* című rendezvénynek. A programot a Társaság Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztálya állította

össze.² (A táborozók közül idén javarészt éppen ők képviselték a fiatalabb nemzedéket.) A középpontba az esélyegyenlőség problematikáját állították, ez lett minden szakmai program szervező elve, sőt, még a kulturális programoké is. A témát nem szűkítették a szociális indikációjú esélyek különbségére, a programok előrehaladtával csaknem minden, az életésélyek kibontakozását befolyásoló tényező szóba került.³

Az első nap estjének érzékenységszűzítő játéka után nagy várakozás előzte meg a pódiumvitát. A esély témája önmagában is izgalmas, és napjainkban, amikor a társadalmi egyenlőtlenségek ollója egyre tágabbra nyílik, egyre égetőbb is, mégis, a várakozás ezúttal főként

csaknem minden, az életésélyek kibontakozását befolyásoló tényező szóba került

a pódiumbeszélgetés *szereplőinek* szólt. A kormányzati ágazati politika képviselői és kritikusai – évek óta zajló nyilvános ütközetek után – talán először ültek egy asztalhoz. Az MPT vitára invitáló felkérését egyaránt elfogadta az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, a Civil Közoktatási Platform, és a vitában részt vettek nem szervezetek által delegált szakértők is. A magánemében tehát történelmi eseménynek adott otthont az MPT Staféta tábora. Az

¹ A tábort 2017. június 29. és július 2. között szervezték.

² A programot *Villányi Györgyné*, az MPT alelnöke és *Turcsik Katalin*, a Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztály elnöke állították össze.

³ A program része volt többek között az esélyteremtéssel foglalkozó szakmai műhelyek bemutatkozása, a *Mindenki c.* film vitája, *Pető András* mint abszolút pedagógus életútjának bemutatása, a gyermeki jogok és az életésélyek összefüggésének értelmezése, a társadalmi nemek problémájának vitája, a szocio-andragógia bemutatása, a motiváció és az esélyegyenlőség kapcsolatának ismertetése.

EMMI-t *Bicskei Edit* és dr. *Kiss László*, az MKIK-t *Köpeczi-Bócz Attila*, a CKP-t *Gyarmathy Éva* képviselte, a vitában részt vett *Knausz Imre* egyetemi docens és *Nagy Péter Tibor* oktatáskutató is.

A pódiumvita moderátora én magam voltam. Az alábbiakban tehát MPT-s elkötelezettségemet le nem vethetve idézem fel a beszélgetés főbb mozzanatait, majd a fogalmazási feladatul rám rótt üzenetszerű összefoglaló tétellekkel zárom tábori beszámolómat.

A vitában *Nagy Péter Tibor* az esélyteremtést a magyar történelem dimenziójában mutatta be. Álláspontja szerint négy olyan időszak volt a mögöttünk lévő másfélszáz esztendőnek, amikor az esélyegyenlőség javulásának volt realitása. A XIX. század végi polgári fejlődés, ebben is különös fontossággal a polgári iskolázás kiszélesedése a nagy társadalmi változások részeként alkalmat teremtett az esélykülönbségek mérséklésére. Hasonlóan, a második világháborút követően az egységes, államilag fenntartott általánosan nevelő-képző iskolák rendszerének kialakítása is – minden ellentmondásossága ellenére – a társadalmi méretekben megnyilvánuló esélyteremtés pozitív példája. A magyar oktatás történetében hasonló pozitív eredményt mutat a '70-es években megjelenő szakközépiskolai képzés. A szakmatanulás és az érettségi összekapcsolása, ezzel együtt a felsőoktatás felé való nyitás lehetősége azon fiatalok előtt is új távlatokat nyitott meg, akik előtt addig a gimnáziumba, ennek révén pedig az egyetemre vagy főiskolára való bekerülés esélye elérhetetlen messzeségben volt. Végül a '90-es évek eleji felsőoktatási ex-

négy olyan időszak volt a mögöttünk lévő másfélszáz esztendőnek, amikor az esélyegyenlőség javulásának volt realitása

érdemes lenne az esélyegyenlőségi programok helyett különbségkezelési programokról gondolkodni

panziót emelte ki *Nagy Péter Tibor* pozitív példaként. Az ezredforduló időszakában egyértelművé, empirikusan is bizonyítottá vált, hogy a felsőoktatási tanulmányok,

az egyetemi-főiskolai végzettség nemcsak magasabb jövedelmet jelentenek, hanem lényegesen jobb életminőséget, megnövekedett élettartamot is. A felsőoktatás tömegessé válása tehát nemcsak a gazdaság követelménye-

inek való megfelelést jelentette, hanem az egyéni életesélyek minőségi változását is.

Gyarmathy Éva az egyének, a gyermekek felől közelítette meg az esélyegyenlőséget. Álláspontja szerint az emberek ab ovo különbözőek, s ez olyan tény, amit figyelembe nem venni hiba. Ennek alapján érdemes lenne az esélyegyenlőségi programok helyett különbségkezelési programokról gondolkodni. Ehhez kapcsolódóan *Knausz Imre* hangsúlyozta, hogy a különbségeket értéknek kellene tekinteni, s a különbségkezelést az oktatási rendszer minden szintjén, minden elemé-

ben meg kell jeleníteni. Makrostrukturálisan, az oktatáspolitikai és az iskolarendszer szintjén éppúgy, mint a pedagógiai gyakorlat szintjén. E tekintetben – fogalmazott – az iskola, az egyes

iskolában kialakuló pedagógiai kultúra a kulcsfontosságú tényező. *Nagy Péter Tibor* keserűen idézte fel ennek kapcsán azt a kutatási eredményt, mely szerint a magyar iskolarendszer egyike a világ leginkább szelektívnek tekinthető rendszerének, s ez az esélyegyenlőség kibontakozásának egyik legfőbb akadálya. A mai magyar iskola nem csökkenti a szociális eredetű esélykülönbségeket – mondta –, hanem

az esélyegyenlőtlenséget generalja, növeli. *Trencsényi László* a vitához hozzászólva a társadalmpolitikai megközelítést állította középpontba. A kormány, az oktatási kormányzat intézkedései alapján kirajzolódik az esélyegyenlőtlenséget, a fennálló társadalmi viszonyokat konzerváló rendszer, ami lehetetlenné teszi, hogy az iskola teljesíteni tudja esélykiegénylítő feladatait.

Bicskei Edit ennek kapcsán elmondta, hogy már jelenleg is számos esélyteremtő szakmai program van a gyakorlatban, s a minisztérium felkérése alapján a szakmai műhelyekben további programok kidolgozása van folyamatban. *Dr. Kiss László* e programok ismertetésekor hangsúlyozta, a szakmai vitapartnerek által csak „Táigetosz-törvény”-nek nevezett jogszabály is a hátrányos helyzetben lévő gyermekek esélyteremtésének kedvezőbb feltételeit kívánja megteremteni.

Hasonlóan érvelt *Köpeczi-Bócz Attila* is. A szakképzés, különösen az elmúlt években kialakult gyakorlata az életesélyek egyenlősége tekintetében egy új eszközrendszer. A szakmatanulás, a szakmaszerzés alapján kialakuló karrier a XXI. században új értelmet nyer, s a társadalom nagy részének jelentheti a minőségi élet kialakításának esélyét.

Knausz Imre, viszszatérve korábban jelzett álláspontjához, megerősítette, hogy ameddig nem jön létre a pedagógusszakmában kultúráváltás, addig a rendszer objektív elemeit hiába formálják-alakítják, a várt eredmény elmarad. Olyan pedagógiai kultúrára van szükség, amely képes minden gyerekből a legtöbbet „kihozni”. Hiszen a pedagógiai

eredmény a pedagógus-gyermek interakció-sorozat eredményeként jelenik meg, s ebben az interakcióban a pedagógus szakmai kultúrája a legfontosabb tényező. Az iskolarendszer, a tansegédletek, még a modern kor eszközei sem jelentenek meg-

oldást, ha a pedagógusok nem rendelkeznek azzal a szakmai kultúrával, ami képessé teszi őket a gyermekekben objektíve meglévő különbségek kezelésére, az objektivációk

személyre szabott alkalmazására. *Knausz Imre* megerősítette *Alpár Verának*, az ELTE doktorjelöltjének a vitában elmondott véleményét: a mindennapi politikai kultúra éppúgy hatással van az iskola világára, benne az esélyegyenlőtlenségek kezelésére, mint a pedagógusok személyes élethelyzetének alakulása. Ezért a probléma egy intézkedéssel eredményesen nem is kezelhető. A kulcsfontosságú feladaton belül, a pedagógiai kultúráváltásban minden szinten mindenkinek van dolga, ráadásul e feladat megoldása nem is tekinthető egy –

akár befejezett – akcióval lezártnak. *Gyarmathy Éva* ehhez annyit tett hozzá, hogy a különbségkezelésre minden egyes pedagógust nem is lehet teljes körűen felkészíteni, mert a különbségek kapcsán, az esélyteremtés érdekében külön szakmák jöttek létre, s ez szükségszerűen

hozza magával, hogy a pedagógiai gyakorlatban – a pedagógiai kultúra gyakorlatában – is meg kell jelennie az együttműködésnek, a csapatmunkának. *Bicskei Edit*, elfogadva az érvelést, hitet tett a méltányos oktatási rendszer kialakítása mellett. Ennek kapcsán arra hívta fel a figyelmet, hogy a dinamikus változások korát éljük,

jelenleg is számos esélyteremtő szakmai program van a gyakorlatban

a mindennapi politikai kultúra éppúgy hatással van az iskola világára, benne az esélyegyenlőtlenségek kezelésére, mint a pedagógusok személyes élethelyzetének alakulása

olyan lassú változás a jövőben nem lesz, mint amilyen az előző évtizedekben volt. Ezért a változások kezelésének olyan rendszerét kell kialakítani, ami nem eredményezi az oktatási rendszer megmerevedését, éppen ellenkezőleg, rugalmassá teszi a rendszert. Ez az esélyegyenlőség kezelése tekintetében azt jelenti, hogy egy olyan, több elemből álló eszközrendszert kell a pedagógusok részére biztosítani, melyből az egyes iskolák egyéni pedagógiai kultúrájuk alapján a leginkább megfelelőnek vélt eszközöket tudják választani saját problémájuk megoldásához.

1. Az emberek közötti különbség tény, különbségkezelési technikák alkalmazására van szükség. Az életesélyek egyenlőségének biztosítása érdekében a társadalom, benne az oktatási rendszer minden szintjén folyamatosan dolgozni kell.
2. Az életesélyek egyenlőségével való foglalkozás nem értelmiségi karitatív attitűd, hanem szakma, aminek szabályai (tudományos alaposággal kidolgozott eljárásrendje), követelményei, feltételrendszere van. A szakmai munka eredményességének kritériumai vannak.
3. A felnövekvő generációk részére az esélyteremtés a társadalom egészének érdeke. Az esélyegyenlőségi pályák lezárása nemcsak a hátrányban lévők

számára probléma, hanem hosszú távon az esélyek tekintetében kedvezőbb helyzetben lévők számára is problémává válik.

4. Méltányos, minden gyermek számára a neki megfelelő nevelést-képzést biztosító nevelési-oktatási rendszerre van szükség. A méltányos oktatási rendszer egy intézkedéssel nem teremthető meg, annak objektív és szubjektív feltételei egyaránt vannak.
5. Az esélyteremtő – a gyermekekben meglévő különbségeket kezelni tudó – pedagógiai munka kulcsa a pedagógust, valamint a pedagógus-gyermek interakció színtereként a nevelési-oktatási intézményt jellemző pedagógiai kultúra. A különbségkezelő pedagógiai gyakorlat kialakítása csak pedagógiai kultúraváltással kezelhető.

A vita végén a résztvevők, a vita szereplői és hallgatói egyaránt köszönetet mondtak a program szervezőinek. Az EMMI és a MKIK képviselői megerősítették, hogy a szakmai-tartalmi kérdésekre koncentrálnó vitákra a későbbiekben készen állnak. *Trencsényi László*, az MPT ügyvezető elnöke a Társaság dialógus-kezdeményező szerepét megerősítve jelezte, hogy az év második felében, illetve 2018-ban a viták kereszttüzeiben álló szakképzés témáját kívánják hasonló, tárgyyszerű módon megközelíteni.⁴

⁴ A Társaság az őszi programok keretében Győrben, Kecskeméten és Budapesten szervezett a szakképzés helyzetét elemző és a fejlesztés lehetséges irányait vitató programokat. Erre is építve a tavaszi szakképzés-konferencia előkészítő konzultációinak első fordulója is sikeresen zárult. A felelős hatóságok, a szakképzésben érdekelt és érintett szervek és szervezetek pozitívan álltak a Társaság kezdeményezéséhez.

VESZPRÉMI ATTILA: Középiskolás diákok politikai szocializációja – konferenciabeszámoló

Mit gondolnak a társadalomról a középiskolások? Miről beszélnek a családban, milyennek látják a magyar politikai intézményeket és az iskolát? Milyen környezetben és hogyan sajátítják el a demokratikus kultúra értékeit? Ezekre a kérdésre kereste a választ 2017 tavaszán kérdőíves kutatásával az ELTE, a DE, a SZE és a PTE közös kutatócsoportja, 2005 és 2008 után immár harmadik alkalommal. A kutatók Budapest, Debrecen, Győr és Pécs középfokú intézményeiből vettek reprezentatív mintát márciustól májusig, szeptember 15-én pedig rövid konferenciát szerveztek az ELTE Társadalomtudományi Karának tanácstermében, a kapott adatokra vetett „első pillantás” jegyében.

Ha többen lettünk volna ott, többen érezhetjük volna, mennyire tanulságos lehet egy ilyen figyelmes első pillantás. Csáková Mihály (ELTE), Murányi István (DE), Nárjai Márta (SZE) és Sik Domonkos (ELTE) előadásai és a kialakuló rövid viták ijesztő, bár nem feltétlenül meglepő képet körvonalaztak a középiskolás diákok politikai szocializációjának körülményeiről, lehetőségeiről, relevanciájáról. A képben a kutatók szerint felsejlenek a 10, 20, 30 év múlva fennálló magyar közállapotok is.¹

POLITIKAI ÉRZELMEK, ISMERETEK ÉS ÉRTÉKEK – ZAVAROS GONDOLKODÁS, PASSZÍV DEMOKRÁCIAKÉP

Az ülés elején *Csáková Mihály* arról számolt be, hogy rövid vizsgálódás után mi olvasható ki az adatbázisból **a középiskolások politikai érzelmeiről, ismereteiről és értékeiről**. Összefoglalta: a kérdőív 2005-höz képest minimálisan változott, összesen kb. 3000 fős mintát vettek, alapvetően *Almond* és *Verba* 1963-ban publikált, demokratikussá átalakuló társadalmak vizsgálatára kifejlesztett elemző eszközeire támaszkodva. A politikai szocializáción belül három dimenziót különböztettek meg az egyén szintjén (*érzelem, ismeret, érték*), ezeket pedig politikai tárgyakra vonatkoztatták, amelyek lehettek *1. a rendszer egészére, 2. a döntésekre, vagyis a közakarat létrehozására (input), 3. a politika végrehajtására (output) és*

4. személyes részvételre vonatkozóak. (Korábban kiderült: a fiatalok Magyarországon annyira kevésbé tájékozottak az output-elemek tekintetében, hogy 2017-ben a kutatók inkább csak az input-elemekre kérdeztek rá.)

Az előadó először a politikai ismeretek köréből hozott példát. Az egyik kérdés kilenc konkrét magyarországi párt helyzetére vonatkozott, ti. hogy az illető párt parlamenten kívül, parlamentben, ellenzékben

az egyik kérdés kilenc konkrét magyarországi párt helyzetére vonatkozott

¹ A kutatócsoportból *Bognár Adrienn* (PTE) sajnos nem tudott eljönni. A média egyébként a kutatók elmondása szerint 2005-ben óriási érdeklődést mutatott a felmérés iránt. Ma, 2017-ben jóval kisebbet. A teljes konferencia megtekinthető részletekben, ettől a címtől kezdve: <https://www.youtube.com/watch?v=NQggGyEuw41&t=988s>

vagy kormányon van-e. Az eredmény iskolatípusonként igazán szétnyíló: a gimnazisták átlagosan 4,79, a szakgimnazisták 3,97, a szakközépiskolások 2,95 pártot soroltak be jól. (Ezek az eredmények hasonlítanak a korábbiakhoz.)

A politikai értékek megítélésének dimenziójában a diákoktól minden iskolatípusnál a legmagasabb, 100-as skálán 90 pont feletti értékeket kapta az ideologikusabb képzeteket mozgósító *szabadság, az igazság érvényesülése*, ugyanakkor a jóval konkrétabb *politizálás* például 15 pont alá került mindháromnál. A

jelentős eltérések is beszédesek: például a *hazaszeretet* a szakközépiskolásoknak és a szakgimnazistáknak sokkal fontosabb, mint a gimnazistáknak. Nagyon különös azonban, hogy emellett a *nemzeti érzés, magyarságtudat* csak a szakgimnazisták körében számít fontosabbnak; a szakközépiskolások azt a gimnazistákhoz hasonlóan alacsonyabba értékelik. Sejtetően másra és másra gondolnak, amikor ezeket a hívószavakat látják-hallják – tette hozzá az előadó. A *demokratikus társadalmi rend*, illetve a *rasszizmus-ellenesség* fontosságának megítélésekor már mindhárom iskolatípus szétválík. A gimnazisták ezek fontosságát magasra, a szakgimnazisták alacsonyabba, a szakközépiskolások alacsonyra értékelik. Ezek a megosztottságok a kutató szerint arra vezethetők vissza, amit Szabó Ildikó már a *Nemzet és szocializáció* című 2010-es könyvében is jelzett: többek közt a nemzetfogalom alapvető zavarodottsága miatt válik fragmentálttá a szocializáció a magyar fiatalok körében.

Egy másik, értékekre vonatkozó kérdéscsoporton keresztül azt keresték a kutatók, hogy bizonyos konszenzusosnak mondható, „demokraciafogalomba kötött” demokraciáelemek közül melyek

kapcsolódnak össze valamiképp a fiatalok gondolkodásában – s melyek különülnek el egymástól. Összegezve: a diákoktól jellemzően az állampolgári *passzivitáshoz* kapcsolható elemek kapnak hasonlóan magas értékelést, olyanok, amelyek együtt valamiféle jobbiztonságot nyújtó védőernyőt jelenthetnek. Ilyenek a *magánélet tiszteletben tartása, a törvények betartása, a társadalmi igazságosság, a törvény előtti egyenlőség, a konfliktusok tárgyalásos megoldásának lehetősége*. Egyetlen olyan elemet értékelnek a fiatalok magasra, amely aktivi-

tásra utal – ez a *szólásszabadság*. Ez érthető – tette hozzá Csáki Mihály –, ha tudjuk, hogy a fiatalok legfőbb problémája, hogy többnyire hallgassanak a nevük, nem szólhatnak bele a dolgokba, otthon

sem igazán, sem az iskolában. A részvételi lehetőséget nyújtó *intézményi* garanciákban – *beleszólás a politikába, többpártrendszer, politikai választás lehetősége, egyesületi szabadság* – a diákok mintha nem igazán hinnének, nem tartják fontosnak.

Mivel ezek a politikai értékek konkrétabb érzelmekben, attitűdökben is megmutatkoznak, a kutatók nyolc konkrét politikai állásfoglalást is kértek a kérdőívben – nem pártokról vagy személyekről, hanem álláspontokról. Ezekből érdekes ellentmondások derülnek ki. Míg a fiatalok a *politizálást* magát kevésbé támogatják, attól a megállapítástól, hogy „a politikának nincs semmi haszna” – valamiért visszahőkölnek. Ezzel párhuzamosan iskolatípusonként nagyon hasonlóan magas, 57–59-es pontszámot ért el az a kijelentés, hogy „A politikában való részvétel meg tudja változtatni az emberek életét Magyarországon.” Azonban ilyesféle eredményt ért el az is, hogy „A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk

karrierjét.” Vajon mit jelent mindez? Ezen túl két egyértelműen antidemokratikus kijelentés – egy a törvények helyett inkább a vezér szükségességéről szóló, egy pedig a „nemcsak beszélő, hanem oda is ütő” párt szükségéről szóló mondat – nagyon magas értékelést kapott: a diákok kb. kétharmada egyetért velük. Nem meglepő – fűzte hozzá *Csákó Mihály* –, hiszen 2005-ben ugyanezek a kijelentések az akkori diákoktól még 3/4-es támogatást kaptak. Ugyan a tendencia csökkenő, de 1990-ben úgy gondoltunk: mégiscsak valamilyen demokratikus berendezkedés felé indul az ország.

Az idézett antidemokratikus kijelentések melletti kiállítás – a szokásos előfeltevéseket meghazudtolva – legkevésbé a szakközépiskolásokra jellemző (56 és 58 körüli pont), jobban a gimnazistákra (60 és 64 körüli pont), s a szakgimnazistákra a leginkább (68 és 70 körüli pont). (Már a korábbi felmérésekből is látszott, hogy az utóbbiak nyilvánulnak meg a legszélsőségesebben ilyen témában.)

Ugyanakkor még egy adalék: „a törvények betartása mindennél fontosabb” kijelentést minden iskolatípus 2/3-os egyetértési aránnyal hozza ki – miközben a diákok majdnem ugyanilyen arányban értettek egyet

azzal, hogy nem annyira törvényekre, inkább vezérre van szükség. Ez azt jelenti, hogy *legalább a válaszolók harmada két egymásnak homlokegyenest ellentmondó állítást támogat.*

Vajon miért és mennyire gondolkodnak következtelenül a fiatalok? Gondolkodnak-e egyáltalán? Mihez segíti hozzá őket az iskola, s mihez nem? A hosszú távú trend szerint a demokráciát a fiatalok úgy tekintik, mint védőpajzsot, amely biztonságot ad az egyéneknek, a demokrácia pedig ezt kell, hogy biztosítsa. Ez passzív felfogás

– hangsúlyozta ismét az előadó. S közben a politikai attitűdök egy kicsivel kevésbé szélsőségesek, mint a 12 évvel ezelőtti hasonló korú diákok körében.

KÖZÖSSÉGI ÉS TÁRSADALMI AKTIVITÁS – BESZÉDES ELUTASÍTÁSOK

Nárai Márta előadásában elemezte, mit mutat az adatbázis a **középiskolások közösségi és társadalmi aktivitásáról és az ahhoz való viszonyukról.**

Több kutatás alátámasztja, hogy azok a fiatalok, akik diákkorukban bekapcsolódtak valamilyen közösségbe, társadalmi szervezetbe, felnőttkorukban is aktívabban. Magyarország ebben nem jár az élen, pedig erre volna szüksége minden társadalomnak – tette hozzá az előadó. Az egyének ugyanis így ismerik fel, hogy közösségi

szinten is gondolkodni kell, hogy a dolgokat, történéseket nemcsak el-tűrni, hanem befolyásolni is lehet, s hogy a hatékony érdekérvényesítéshez megfelelő politikai kultúrára van szükség. Tudásra, képességekre, jogtudatos-

ságra, eszközök ismeretére, a kollektív cselekvésben való bizalomra és a társadalmi problémák (vagy szeretetteljesebben mondva: mások) iránti érzékenységre. Ez teszi lehetővé az *aktív állampolgári létet.*

A kérdőív rákérdez egyfelől az online közösségi jelenlétre, az iskolai aktivitásra (különösen a tartós megbízatásokra, amelyekben keresztül az iskolai folyamatok befolyásolhatók) és a konkrét szervezeti közösségi részvételre (ahol az aktív állampolgárság megtapasztalható), másfelől pedig a hajlandóságot és elutasításokra.

legalább a válaszolók
harmada két egymásnak
homlokegyenest
ellentmondó állítást
támogat

Virtuális közösségekben a diákok nem túl aktívak. Bár 25%-uk valamilyen Facebook-csoport tagja (ami jóval magasabb arány, mint a face-to-face közösségekben való részvétel), a cselekvő részvétel nem jellemző rájuk. A csoporttagok kb. 7%-a jelezte, hogy naponta kommunikál online a csoportban, kb. 11%-uk, hogy hetente, míg a „ritkábban, mint hetente” kitételt kb. 75%-uk jelölte be. A *hagyományos szervezeti közösségeket* tekintve: iskolán belül a középiskolások 9,8%-ának van önként vállalt, tartós megbízatása. Ez elsősorban a diákönkormányzatban való munkálkodás, kisebb részben egyéb felelős feladat. Formális és nem formális szervezetekben szintén kb. 10%-uk tag, leginkább sportegyesületben (a tagok kb. 20%-a), illetve kisebb mértékben művészeti, kulturális és tanulmányi csoportokban.

Ami a diákok *fogékonyágát, hajlandóságát* illeti, civil szervezetekben és más társadalmi közösségekben nagy többségükben nem vállalnának szerepet. Az ideológiailag meghatározott csoportokat kifejezetten elutasítják. 82%-os, illetve 85%-os arányban válaszolták, hogy politikai párthoz, illetve vallási csoporthoz nem csatlakoznának. A diákoknál tehát az ideológiai meghatározottság sokkal erősebben esik latba, mint amennyire az például egyes karitatív szervezeteknél ténylegesen meghatározó. (A jótékonyssággal máskülönben szívesen azonosulnak, a hajlandóság itt az 50%-ot is átlépi. Közelíti ezt a környezetvédelmi szervezetek, illetve a sportegyesületek iránti, de a kulturális, művészeti csoportok iránti fogékonyág is.) Nagyon magas, 2/3-os vagy a feletti arányú a magyarságot védő, hagyományörző, illetve a fajgyűlölet ellen fellépő szervezetekben való részvétel elutasítása. S végül egy igazán szemet szűrő

adat, amelyről még szó esik majd: 70% körüli a diákönkormányzat elutasítása! Azé a szerveződésé, amely elvileg miattuk, nekik, általuk lenne fontos.

A *különböző iskolatípusok* nem mutatnak nagy különbségeket. A kulturális, tanulmányi és sportközösségeket inkább a gimnazisták, a magyarságot védő és a hagyományörző (vagyis a konzervatívabb értékeket megjelenítő) csoportokat inkább a szakgimnazisták és a szakközépiskolások kedvelik. A politikai pártokban való aktivitást a gimnazisták utasítják el leginkább. A *városok között* kimutatható egyik legélesebb különbség: bármelyik vizsgált

iskolán belül a középiskolások 9,8%-ának van önként vállalt, tartós megbízatása

közösségfajtánál (mind a jelenbeli aktivitást, mind a fogékonyágot tekintve) a pécsi diákokról alakul ki a legkedvezőtlenebb kép. Tehát a legkevésbé aktívak és a legelutasítottabbak mindenféle szervezetfajttal,

egyét kivéve: a politikai pártokat. A nemek közötti különbségek ugyan csökkenő tendenciát mutatnak, de van két határozott különbség: a fiúk magasabb hányada tagja valamilyen sportegyesületnek, viszont a lányok minden szervezeti aktivitásra fogékonyabbnak tűnnek, mint a fiúk. Egy kivétel van, a politikai pártok, ahol a fiúk hajlandósága nagyobb.

Nárai Márta az előadás során adalékként elmondta: Magyarországon a lakosság kb. 2/3 vagy még nagyobb része az „elszenvedők” kategóriájába sorolja magát, s nagyjából minden tizedik ember tekint magára tényleges cselekvőként. Majd hozzátette: „Tapasztalataim szerint a fiataloknak az iskolai kereteken belül [ezt a közösségi aktivitást megélni] nem nagyon van lehetőségük. Nem is rossz iskolába járó középiskolás és általános iskolás gyermek szülőjeként azt látom: sokszor inkább lenyelik a gyereket arról, hogy a saját vélemény-

nyét el merje mondani. A tanárok nagyon finom eszközöket használnak ehhez.”

„FELKÉSZÍTÉS HELYETT MEGÉLÉST!” (VITA)

A két előadás után először az érdeklődőként jelen lévő *Ercse Krisztina* szól hozzá az elhangzottakhoz. Demokratikus viselkedést akkor mutat valaki, ha az adaptív-nak bizonyul – kezdte. – Ha olyanok a visszajelzések, ha a demokratikus viselkedésnek van presztízse, és nincs veszélye. Most azonban az iskolai szocializációs tér nem ilyen, az iskolai klíma jellemzően tekintélyelvű és szankcionáló. A diák, ha mutat valamiféle aktivitást, az sem az iskola hatása. Leginkább a kortársaktól jön az impulzus, bizonyos véleményvezérektől és a családtól. Az iskola mint intézmény e tekintetben nem nagyon látszik változni. A diákönkormányzatok elutasíttóságának oka pedig a diákok tényleges tapasztalata lehet. A DÖK ugyanis formális intézmény; amikor más fórumon teret kapnak a diákok, mindig kifejezik a DÖK-kel kapcsolatos kritikájukat. *Ercse Krisztina* szerint az egyetlen, diákok számára vonzó mutatózó aktív demokraciáelem, a szólásszabadság is csak azt jelenti: „én el akarom mondani”. Hiányzik belőle annak az igénynek a kifejeződése, hogy „...és meghallgathassam a másikat” – nem véletlenül. Fontos még a gyenge tanulók helyzetének lehetetlensége [ugyanis láttunk erre utaló adatokat is *Nárai Márta* prezentációjában]. Ők egy iskolai közösségben általában nem vállalnak közösségi fel-

adatot, mert nem nyilvánul meg feléjük a szükséges bizalom.

Nárai Márta válaszában megerősítette: középiskolás korában ugyanezt élte meg társaival. Mindenkit kategorizáltak, a „gyengéknek” esélyük sem volt közösségi aktorrá válni. Két megítélés alá eshettek: *nem akarnak* részt venni, illetve *nincs esélyük* bekapcsolódni. („Rossz tanuló vagy, a te véleményedre aztán egyáltalán nem vagyunk kíváncsiak.”) A családi háttér és az aktivitás kapcsolatának témájához *Nárai Márta* hozzáfűzte: [későbbi szülői] generációk nőttek fel úgy az iskolában, hogy ezek a fajta aktivitások nem voltak támogatottak vagy elvártak, sőt, inkább tiltották. Vannak országok, ahol ez hagyomány, nálunk nem az. Persze megjelent a közösségi szolgálat intézménye a középiskolákban, de – például egy győri mesterszakos hallgató kutatásából – úgy tűnik, nem föltétlen jök

az eredmények.² Ennek a kultúrája ugyanis nincs megalapozva a társadalomban és az iskolában.

Ercse Krisztina szerint, amikor a demokráciára való *felkészítés*ről beszél-

lünk, egy „régí paradigma diskurzusában” vagyunk. Azért nem releváns sok minden a diákok életében, mert sokszor laboratóriumi állatkákként tekintenek rájuk, s ez az őket „felkészítők” hatalmi helyzetéből adódik. Akkor releváns valami számukra, ha az életük része is egyben. Nincs különbség egy 17 éves és egy 22 éves ember döntési mechanizmusai között – mindenütt irracionális és racionális elemek váltják egymást. Az, hogy a diák elmegy-e az osztályával tiltakozni az ellen, hogy az osztálykirándulást már megint nem ők döntötték el, az ő életében valódi (köz)politikai kér-

mindenkit kategorizáltak, a „gyengéknek” esélyük sem volt közösségi aktorrá válni

² Az iskolai közösségi szolgálatról szól lapszámunkban Bodó Márton, Markos Valéria, Mézes József, Sárosi Tünde és Szalóki Mihály *Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében* c. tanulmánya (A Szerk.)

dés. Nem felkészíteni kell őt rá, hanem megélni hagyni. Persze nem egyedül az iskolák a bajok okozói. Az énhatékonyaság ott kezdődik, amikor az a kisgyerek, aki ott ül az etetőszékben, megteheti, hogy nyúl a felnőtt kezében tartott kanálért, és ő kapja be az ételt. Kulturális váltás szükséges ebbe az irányba a családok részéről, mert itt kezdődik minden. Abból a típusú szocializációból kiindulva ugyanis, ahol mindig van elvárt jó válasz, esetleges, hogy a diák valóban átélhesse például a játékonyság vagy a tolerancia fontosságát. Lehet, hogy utóbbiak csak „trendi” dolgok, mert „anyukám mindig mondja, hogy jónak kell lenni”, de a diák zsigeri válasza az, hogy „ha aktívan kell tenni érte, akkor köszönöm szépen, nem kérek belőle”. Ha azonban tudatosan benne, hogy „a kontroll az enyém, én döntök”, akkor születik meg a hatékonyság. Tehát azt kell elsősorban megtanulnom, hogy hatok. És ha hatok, akkor hiszek abban, hogy van értelme aktívnak lennem.

A konferencián vendégként jelen lévő *Nagy Péter Tibor* a vita során felvetette, hogy az eddig felmerült ellentmondásos, inkonzisztens válaszokat adók csoportját a további adatok vizsgálatánál valamiképp le kellene választani, s így másféle, pontosabb képet kaphatnánk a politikai, közösségi attitűdökről. *Murányi István* ezt kiegészítette: a leválasztás mellett is benn kéne tartani, speciális csoportként kezelni ezeket a válaszolókat, hiszen az inkonzisztens gondolkodás a felnőtt társadalmat is jellemzi. Két híradót kell megnézni, mindegy, melyiket – tette hozzá –, és ez pillanatok alatt bebizonyosodik.

Csákó Mihály hozzáfűzte: a magyar középiskolások döntő hányada olyan helyzetben van Magyarországon, amely alapvetően különbözik a felnőttektől; jelesül abban, hogy „semmi köze hozzá”. Mi így olyasmiról próbáljuk a véleményüket kicsiholni, amiről nekik nem muszáj gondolkodniuk – mert egyébként „a kutyát sem érdekli, hogy őt mi érdekli vagy mi nem”. Ezért nem szabad kiindulni abból, hogy az inkonzisztencia esetleg irreleváns a vizsgálat szempontjából.

NEMZETKÉP – DEBRECEN ÉS A TÖBBIEK

Murányi István a csoportközi előítéleteség és a nemzeti identitás egyfajta metaszetéről beszélt a négy vizsgált város tekintetében.³

Először a megalkotott hét összetett mutató (főkomponens) struktúráját tárta fel, majd vázolta, hogy a négy városban ezek a

ha aktívan kell tenni érte, akkor köszönöm szépen, nem kérek belőle

mutatók mennyire jellemzőek a város diákságára, végül a nemzeti preferenciák és az előítéletkonstrukciók kapcsolódását vizsgálta meg, s hogy jellemzik-e ezek a négy várost, vannak-e eltérések. A főkomponensek: 1. *kultúr-nemzet-konstrukció* (származás, hazaszeretet, nemzeti érzés, magyarságtudat, hagyományok tisztelete); 2. *jogi és politikai állampolgári konstrukció* (törvények betartása, választásokon való részvétel, elkötelezettség a demokrácia iránt); 3. *az egyenlőséget, illetve kisebbségi jogok preferálását tartalmazó állampolgári*

³ *Murányi István* részletesen beszélt a városok összehasonlíthatóságát elősegítő elemzés módszertanról (és néhány adat különös, finom összecsengéséről), mi itt csak a nagyobb léptékű következtetéseket, illetve az előadáshoz szorosan kapcsolódó rövid beszélgetést foglaljuk össze.

konstrukció (minden ember egyenlő, segíteni a rászorulókon, tiszteletben tartani a kisebbségek jogait); 4. a „*mártír-szimbolikus*” állampolgári konstrukció (a piros-fehér-zöld zászló fontossága; képes legyen meghalni Magyarorszáért; ha kell, tudjon érte áldozatot hozni; ismerje és szeresse a magyar kultúrát); 5. a *kisebbség-toleranciáról szóló konstrukció* (a másság elfogadása, rasszizmusellenesség, a kisebbségek védelme, kisebbségi jogok érvényesülése); 6. *elutasított nemzetek és nemzeti/etnikai kisebbségek konstrukciója* (arab, cigány, kínai, kongói, román, szerb, szlovák, zsidó); 7. *támogatott, elfogadott nemzetek konstrukciója* (erdélyi magyar, finn, horvát, német, orosz).

Első látásra két dolog szűrhető le biztosan az összehasonlításokból: a kultúrnemzeti konstrukció a budapesti diákokra egyáltalán nem jellemző, a pécsiekre és a győriekre valamelyest, a debreceniekre pedig erősen. A mártír-szimbolikus konstrukció is Debrecenben jellemző. Így ez a város nagyon erőteljesen elkülönül a többiekől. Budapest, Pécs és Győr egymáshoz képest nem produkál szignifikánsan eltérő eredményt.

Vajon ezek a konstrukciók kapcsolódnak-e együvé? Összefoglalva úgy tűnik, hogy a kultúrnemzet-konstrukcióval összekapaskodik a mártír-szimbolikus konstrukció, és valamilyen mértékben – érdekes módon – az elfogadott/preferált nemzetek és nemzeti kisebbségek konstrukciója is. Azt tehát, hogy a tradicionális, zártabb első két konstrukció miképp kerülhet közel a velük inkonzisztens, nyíltabb nemzet-preferáló konstrukcióval, érdemes lesz vizsgálni. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a másik irányból a konzisztencia ténye: a kisebbségtolerancia-, illetve az

egyenlőségi konstrukció nemigen fér meg az adatok alapján (sem) a nemzet- és a mártír-konstrukció, illetve a kisebbségi-állampolgár-konstrukcióval.

A konstrukciók együttesen hogyan jellemzik a négy várost? Itt az első főkomponens vizsgálata hozott ki óriási különbségeket a városok között. Debrecen 0,47-es centroid-értéket ért el, Budapest 0,151-et, Győr 0,229-et, Pécs 0,20-at. Debrecenben tehát kimutatható egy zártabb szellem átörökítettsége a gyerekekben. Budapestre ez szinte egyáltalán nem jellemző, Pécs és Győr pedig a kettő között foglal helyet.

Az előadást követően Nagy Péter Tibor megerősítette: több elemzés is kihozta már Budapest és Debrecen szembenállását,

ezért ebből – és persze nem csak ebből – arra lehet következtetni, hogy kétféle „tengely” húzódik Magyarországon a városok között. Észlelhető egyfelől a vidéki nagyvárosok különös szembenállása Budapesttel,

amelynek jegyében ezek a nagyvárosok Budapesthez hasonlóan szeretnének „viselkedni”, de ehhez nem elég kiterjedt a szolgáltató szférájuk, nem elég fejlett az iparuk stb. De a törekvésük ez. (Ez az elemzések szerint még a Trianon előtti magyar városokra, Újvidékre, Aradra, Kolozsvárra is igaz volt.) Másfelől ott van Debrecen, ahol a város – és ez biztosan nem egyszerűen a reformátussággal függ össze – minél erősebb saját pozíciójában, annál inkább egyfajta alternatív tervet, B tervet működtet Budapesthez képest; érdemben más nemzetfelfogást épít, más karriermintát, más megközelítésmódokat követ. Mindez egymástól teljesen független adatbázisokon kimutatható, a XIX. századi migrációs jelzésektől kezdve a mai parlamenti választási eredményekig. Ahol tehát

úgy tűnik, hogy a kultúrnemzet-konstrukcióval összekapaskodik a mártír-szimbolikus konstrukció

a mostani kutatásban mégis Budapest és Debrecen esik egy csoportba, ott lehetnek a legérdekesebb összefüggések.

Murányi István hozzátette még: egykor igen sok városvizsgálatot végzett, szerte az országban, s Debrecen minden esetben kivált különös zárttságával. Egyszer e jelenség firtatására egy tősgyökeres debreceni úr így válaszolt a kutatónak: „a falban van minden”. Más esetben, egy kedves titkárnőnél kérdezősködve az akkor Debrecenben dolgozó orvos barát után, a hölgy sehogyan sem értette, hogy „a Feri” iránt érdeklődő vendég tulajdonképpen a doktor urat keresi. Az ilyen típusú jelenségek nagyon egyediek és izgalmasak – mondta *Murányi István* –, szép feladat volna vizsgálni.

SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSOK – CSALÁDI TABUK, ISKOLAI LÁTSZATDEMOKRÁCIA

Az utolsó előadó, *Sik Domonkos* arról beszélt, hogy **a családon belüli szocializációs viszonyok és az iskola szocializációs hatása** hol érhető tetten az eredményekben.

Mi a téma otthon? Az előzetes adatvizsgálat a következőket mutatja: leginkább az iskolai élet és a tanulmányi eredmény, de majdnem ilyen sűrű beszédtemát adnak a rokonság és az egészség. (Ezek mind olyan terepek, ahol a szülők kevésbé hajlandóak a kontroll igényét feladni, s így ezek szükségszerűen válnak témává.) A privát szférához tartozó egyéb témák – sport,

öltözködés, megjelenés, együttesek – gyakorisága már jóval esetlegesebb.

Ami változott 2008-hoz képest: a gazdálkodás, a pénzkezelés, a megélhetés nehézségei mint témák némiképp háttérbe szorultak a családban, ám leglátványosabban a „munka bizonytalansága” (a 2017-es kérdőívben már „munkahelyi gondok”-ként szerepelt). Korábban még a diákok 62%-a számolt be arról, hogy e témába beavatják, mostanra arányuk 30%-ra csökkent.⁴ Nagyon érdekes el-

a civil szervezetek témája nagyon alultárgyalt, gyakorlatilag nincs horizonton a családokban

lenkező irányú változás: a helyi (önkormányzati) ügyekről korábban a családok 22, mára már 53%-ában beszélgetnek. (Közben az országos politika kérdései stabilan megmaradtak a 25% kö-

rüli szinten, mint korábban.) Mindezeket túl a „migránsok” témája – új elemként – a családok csaknem felébe bevonult. A bűnözésről szóló beszélgetések aránya 57-ről 48%-ra esett vissza. A kisebbségekről (nevesítve a cigány kisebbségekről is) szólóké 40-ről 30%-ra. Tehát a családok nagymértékben lekövetik a nyilvánosság változásait, még akkor is, ha direkt politikai kérdésekről nagyon kevesen beszélnek otthon; politikusokról, politikai pártokról a családok mindössze 25%-ánál beszélnek. A civil szervezetek témája nagyon alultárgyalt, gyakorlatilag nincs horizonton a családokban.

Mit tapasztalnak a diákok az iskolában? Előrebocsátandó, hogy az iskolában a másikkal való viszonyulás kultúrája alapvetően nem a kurikulum keretében sajtítható el – sokkal szorosabban összefügg azzal, ahogyan viszonyulnak az emberek

⁴ A megfogalmazás változása is részben oka lehet az arányszámok változásának, de azért valószínű, hogy megmagyarázza a hatalmas zuhanást – tette hozzá az előadó.

egymáshoz. Hogy komolyan vehetjük-e egymást, van-e lehetőség visszakérdezni, számíthatunk-e válaszokra, vagy inkább letorkolnak. A családi és az iskolai színtér között e szempontból a legnagyobb különbség, hogy az iskola *intézményi* tér is, ahol a fiatalok jogalanyként tartózkodnak, ezért az iskola formalizált szabályrendszer keretében viszonyul hozzájuk, s alapvetően ugyanígy tesznek az iskola aktorai is, a pedagógusok, az igazgatók, mindenki. A demokratikus szocializáció szempontjából nagyon fontos, hogy ami itt történik, mintha lesz arra, hogy más intézményeink hogyan működnek majd a társadalomban. (A média és a kortárs csoportok hatása ebből a szempontból kisebb.)

Talán a legrelevánsabb kérdés e tekintetben az, hogy vajon mekkora autonómiájuk van a diákoknak a diákönkormányzatok működtetésében, s mennyire érvényesülnek ezek szerveződésében alapvető demokratikus szempon-

tok. Itt érdemes felfigyelni rá, hogy bár kisebbben vannak azok a diákok, akik e tekintetben abszolút tanári kontrollról nyilatkoznak, árnyalja a képet, hogy mindössze 17%-uk számolt be arról, hogy a diákönkormányzatok választása titkos szavazás keretében történne. Az iskolákban a legjellemzőbb a nyílt szavazás. Ebben pedig erős tanári kontroll érhető tetten. A többi adattal összevetve az előzetes benyomásom az – mondta az előadó –, hogy a DÖK nem igazán demokratikus gyakorlóterep, de nem is a nyílt tanári kontroll területe, sokkal inkább egy *látzatdemokrácia* gyakorlatát jelzi. Mintha az iskolák úgy gondolnák: „valamiért ez a szavazósi hozzátartozik a demokrácia játékához”, s az, hogy a nyílt szavazás egyáltalán nem de-

mokratikus megoldás, kevésbé vetődik fel. Ha ez így van, az rávilágít egy bizonyos inkonzisztencia napi jelenvalóságára. Hiszen nem arról van szó, hogy autoriterek volnának az iskolák, hanem arról, hogy maguk a tanárok sem látják át föltétlenül a szocializációs téteket, azt, hogy egy-egy intézményi megoldásnak miféle következményei lehetnek. Ezt jelzi az is, hogy a házirend kialakításába az iskolák többségében semmi beleszólásuk nincs a diákoknak. Ahogy a honlap működtetésébe sem. Mindkettő tanári monopóliumnak tűnik. Ami fölösleges – tette hozzá *Sik Domonkos* –, hiszen nem szabadulna el a pokol, ha például a házirend közös munka eredménye lehetne. Az iskolarádió és az iskolaujság az, amelyek

leginkább a diákok rendelkezésére állnak, főleg a rádió. Hogy ez miért van így, érdekes kérdés.

Milyen elvárásai vannak a diákoknak az iskolákkal szemben?

E tekintetben abszolút elsőbbséget élveznek a na-

gyon alapvető igazságossági szempontok: ne legyen önkény, ne érvényesüljön olyan hierarchia, ahol a tanároknak nem kell betartani a szabályokat, vagy ahol csak nekik lehet igazuk. Partnerként kezeljék, kérdezzék meg a diákokat is. A diákok tehát leginkább az elemi emberi méltóság igényét jelzik. 2008-hoz képest 49%-ról 61%-ra nőtt az ezt fontosnak tartók aránya.

Ennél jóval kevésbé érzik tétjét a diákok a DÖK működésének. 2008-ban 33% jelezte, hogy az magától értetődően fontos, s mostanra is csupán 43%. Az autonómia különböző kisebb terei iránti igények is megjelennek, de azok sem minden kétséget kizáró jogként merülnek föl. Amit a legkevésbé várnak el, hogy a házirendbe beleszóljanak vagy a fegyelmi tanácsba de-

mindössze 17%-uk számolt be arról, hogy a diákönkormányzatok választása titkos szavazás keretében történne

legállassanak valakit. Vagyis meglehetősen kevésbé érzékenyek az intézményi működés szintjén biztosított fékek és ellensúlyok jelenlétére. Ami egyben komplex módon jelzi, hogy milyen perspektívák vannak a demokráciáról. Az intézmény szintjén, úgy tűnik, nem látnak rá a demokrácia működésére, pedig ez nagyon fontos volna.

Már most kimutatható néhány erős összefüggés is. A legerősebb az otthoni nyílt beszélgetések tartalma és a között van, hogy a diákok mennyire látják át vagy tartják fontosnak a demokratikus értékeket. Ez azért fontos, mert

ez az a témacsoport, amiről nagyon esetleges, hogy otthon beszélgetnek (a konkrét politikai téma egészen marginális). Ez rögtön felhívja a figyelmet arra, hogy mi a legkeményebb deficitje ezeknek a szocializációs folyamatoknak: a demokratikus értékek értő elfogadása rendre elmarad. Még ha iskolai tudásként be is biflázzák azokat, a téteket a diákok akkor sem feltétlenül ismerik fel a valóságban. Hasonlóképpen hat az iskola látszatdemokráciája: fragmentált demokráciamintázatot hoz létre és erősít meg.

Összefüggés mutatkozik ott is, amikor a lokális közéleti ügyek megtárgyalása bizalomteli, családi légkörrel párosul, illetve emellett az adott családban beszélnek a közügyekről általában is. Ez a közeg adja a legnagyobb esélyt arra, hogy a civil aktivitási hajlam erős legyen. Persze mindezt megsegíti, ha van, a jó iskolai, intézményi példa. A háttérváltozókat tekintve érdekes még, hogy a televízió hatása teljes mértékben a demokratikus értékek elsajátításával szemben hat, az internet pedig inkább növeli az elsajátítás esélyét. (A különbség nem óriási, de az előjelek ellenkezők.)

A JOGÉRVÉNYESÍTÉS GÁTJAI (VITA)

Az előadást követő vitában először Nagy Péter Tibor javasolta, a releváns kérdés érdekében különítsék el a politikai értékeknek azt a csoportját, amit a diákok le tudnak fordítani a hétköznapi életükre. Egy korábbi kutatási tervet idézett fel, amely szerint a diákoknál konkrét történelmi fogalmakhoz, személyekhez való viszonyra kérdeztek volna rá, de az „iskolásság” veszélye miatt végül ezt elvetették. Ezt a

kérdést azonban át lehetne alakítani olyanná – mondta –, amely a diákok által kedvelt, s egyben politikai szerepeket, történeteket felvonultató filmek, sorozatok szereplőire, elemeihez való viszonyra kérdez rá. Nem a fogalom felől indulva, hanem a konkrét történetek felől.

Csákó Mihály ezután a diákok jogérvényesítési attitűdjeinek témájához kapcsolódva elmondta: még az érdekvényesítésben gyakorlott diákaktivisták is „nagyon kényes, kínos” akciónak ítélik azt, hogy a házirend készítésének igényét állítsák előtérbe. „Az iskola úgysem hagyja” – mondják. Ercse Krisztina hozzátette: amikor egymás közt vannak, könnyebb erről beszélniük a diákoknak, ám amikor a házirendért kell verni az asztalt különböző intézményekben, azt mindig egyvalaki csinálja, „és az azért már rizikó”. S ide tartozik a partnerség erős elvárása is – folytatta. Vajon a diákok ezt ténylegesen értéknek is tekintik? Talán egyszerűen az elfojtottság frusztrációját jelzik vele. Sik Domonkos ezt vitatta, hiszen mindössze a diákok 13%-a jelezte kifejezetten rossz partnernek saját

meglehetősen kevésbé érzékenyek az intézményi működés szintjén biztosított fékek és ellensúlyok jelenlétére

iskoláját. Ez a 13% lényegében azt fejezi ki, hogy ő rosszul érzi magát az iskolában. De a többiek azt jelzik, hogy ők azért annyira nem (noha nem biztos, hogy bevallják az igazat, vagy jól ismerik fel, hogy mit élnek át). *Nárai Márta* szerint az adatokból látszik, hogy a diákok nincsenek tisztában a jogaikkal, fogalmuk sincs, hogy diákként mit tehetnének.

az adatokból látszik, hogy a diákok nincsenek tisztában a jogaikkal, fogalmuk sincs, hogy diákként mit tehetnének

Csákó Mihály pedig zárásként elmesélte: egy korábbi felmérésben három kérdést

tettek fel diákoknak sajátjog-ismeretükről, s ő próbából kiszámolta a valószínűségét egy olyan eredménynek, amely akkor jött volna ki, ha mindenki véletlenszerűen bökö egy-egy válaszra. Egészen kis eltérés jött ki a valódi

válaszokhoz képest.



A sziráki óvoda gyermekei

SZERKESZTŐI JEGYZET

Szabó Magda, akinek *Abigél* című ifjúsági regényéből a hátoldalon olvashatók részletek, 100 éve született és tíz éve halt meg, Debrecenben, ott járta iskoláit is, végzettsége szerint latin–magyar szakos tanár, 14 évet töltött a tanári pályán, mielőtt szabadfoglalkozású író lett. De írói pályája is csupa pedagógia, meséivel és ifjúsági regényeivel (*Abigél*, *Tündér Lala*, *Álarcosbál*, *Bárány Boldizsár*, *Sziget-kék*, *Mondják meg Zsófikának*, *Születésnap*, *Ki hol lakik*) mintha folytatná pedagógiai pályáját, s igyekezne a fiatalokat kárpótolni az elmaradt magyaróráiért. Én most az *Abigélt* olvastam el, s beismerem, idős férfitanárként, irodalomtanári nyitottságom öntudata komolyan sérült. A Matula, az iskola, Abigél, a kertben álló hölgy-szobor, kőkorsójával, Gina, a kamaszlány főhős, aki küzd a világgal, önmagával, az én tanári polcomon *A Pál utca fiúk* mellé került. Belátásom hitelesítéséül következzeék egy idézet egy *Eszter* aláírással ellátott idei blogbejegyzésből. A szerző megkereste a regény filmbeli változatában szereplő Abigél-szobrot (*aki* a regényben titokzatos módon segít a bajban hozzá forduló diákoknak), melyet a filmesek egy pesti bérház udvaráról kölcsönöztek:

„Ottjártunkkor tömve volt cetlikkel Abigél korszója, s bár az omladozó vakolat és a gazokkal teli virágágyás szomorú képet festett róla, mégis valami egészen különleges érzés kerített minket hatalmába. Ahogy álltunk a korszós nő szobra előtt, néztük szépségét, felidéztük a film hozzá kapcsolódó jeleneteit. Gyorsan a táskából előkaptunk egy cetlit és egy tollat, megfogalmaztunk egy rövid kívánságot, majd

felkapaszkodva a korszóhoz elhelyeztük benne üzenetünket.” (http://tripsinthecity.blog.hu/2017/06/13/az_igazi_abigel_nyomaban)

Az *Abigél*ből való hátoldali részletekkel pedig a tiszteletadáson és a megemlékezésen túl kicsit nyugtalanítani szeretnénk az olvasót, ha pedagógiára gondolva már magabiztos nézetei volnának. A magabiztosság az iskolai világban amúgy sem időszerű (és általában sem szerencsés), olyannyira nem, hogy alighanem még a kritika magabiztosságát is tartózkodóan kellene kezelnünk. Meglehet, 2016 nagy kritikai hulláma is épp azért apadt el, vagy legalábbis azért csendesedett le olyan gyorsan, mert magára nem figyelt, önmaga iránt feltétlen bizalma volt.

Természetesen a kritika túlzott magabiztosságánál a cselekvő elbizakodottsága sokkal súlyosabb, és most így állunk. (S nem is nagyon álltunk másként.)

Táviratilag a helyzet 2017 decemberéből nézve: a közoktatás felszínén nagy a forgalom. Törvények, rendeletek, tervezetek, átszervezések, beruházások, befektetések, programok áradata. Konferenciák sokasága hétről hétre, hónapról hónapra, kutatások százai: könyvtárnyi könyv van már az elmúlt negyedszázadból a helyzet súlyosságáról, a megújulás szükségességéről, a kiutakról. És az élő iskola mégis mintha sorvadna. Pompás jelenetek mögött küszködés, tanácstalanság, hitevesztettség, egykedvűség, robot.

XIX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia volt több száz résztvevővel november 7–9-én, XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia november 9–11-én.

Több száz résztvevő itt is, ott is. Összegyűlt tehát a magyar pedagógia színe-java, és semmi híre, hogy valaki valamelyik tanácskozáson felemelte volna a hangját, kritikailag vagy önkritikailag. Akár fiatal, akár idős. (Még ha talán tette is, egyáltalán hallották-e?) Csendes, komoly számvetésnek sem jött a híre. Pedig talán sokuk látja úgy, hogy zajlik valami furcsa dráma ebben az országban, most nem a köztereken, ismét csak a tantermekben. Az iskola, ami a társadalmi szervezet hallatlan fimon és érzékeny intézményi hálózata, könnyen sérül és nehezen gyógyul, a sok-sok átalakítás után egyre kevésbé teljesít, jelentős hányada negatív teljesítményspirálba került. S

akkor mi, konferenciákon felvértezettek, csak hallgatunk? Reménykedünk egy következő konferenciában?

Gyarmathy Éva ír lapszámunkban a fejlődő idegrendszer mai ártalmairól. Ki viszi el a hírt, hogy segítsen, óvjon, figyelmeztessen, tanácsot adjon, ha négyszáznál több védőnő hiányzik a magyar szociális támogató rendszer (tavaly 100. évét ünneplő) alaphálózatából? Óvónőkből, tanárokból is hiány van, természetesen éppen ott, ahol a leginkább nélkülözhetetlenek, így halmozódnak a hátrányok. Ó, hivatalok, egyetemek, konferenciák, lapok!

2017. december 3.

Takács Géza

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>.

„Éhes, fiatal rókák”

Valahonnan harang kongott, szabályos kis harang, kézmosásra harangoznak, magyarázta Kis Mari, ebédlő van. Torma még figyelmeztette, ha az ebédlőben kijelölük a helyét, eszébe ne jusson leülni vagy pláne kanál után nyúlni, mert először bibliát olvasnak, aztán énekelnek, aztán imádkoznak, és csak aztán foghatnak az ebédhez, és ugyanígy lesz, ha végeznek, hát el ne induljon hamarabb, mint szabad. És étkezés közben tilos beszélgetni, és csak akkor vegyen újra, ha megkérdezik tőle, akar-e még, és a koszt nagyon jó és bő, de mindig engedélyre kell várni, míg repetálhat, és aztán meg ne mukkanjon, mert az ügyeletes minden étkezés közben felolvas valami irtózatosszájci pap könyvéből olyan történeteket, amelyekből kiderül, hogy kell élni, hogy az ember igazi keresztyén lány legyen, arra nagyon figyeljen, mert előfordult már, hogy esti áhítat után kikérdezték.

Hogy Kőnigtől miért idegenkedett, nem tudta volna megmondani, nyilván az befolyásolta, amit – amikor még beszéltek vele – a lányoktól hallott. Az intézet megszokta a vaskezet. Kőnig enyhe volt, az osztályzatai is enyhék, ha valaki sírva fakadt az órán egy elégtelen felelet miatt, hajlandó volt mindjárt a következő napon javító felelésre szólítani. Bár a lányok folyton méltatlankodtak, milyen kordában tartják őket, hogy mihelyt valaki lazított a gyepplőn, s nem volt hozzájuk olyan szigorú, mint a többi, kinevették a gyenge kezű nevelőt. Kőniggel néha még tréfát is űztek, eldugták a szemüvegét, s úgy tettek, mintha lázasan keresnék. Kőnig állt a katedrán, dicsérte a lányokat, milyen figyelmesek, jók, udvariasak, az ötödikesek meg pukkadozva adták kézről kézre nagy pápaszemét a pad alatt. Ginához nem került a szemüveg. „Félnek, hogy visszaviszem neki” – gondolta a kislány keserűen.

Testvérei voltak, tizenkilenc: a viharos évkezdés után olyan szoros egységben élt a többiekkel, amihez hasonlóban sose volt része, s aminek csak az egyik oka volt, hogy az osztályok valóban közösséget alkottak, mindig mindenből egyformán részesültek vagy egyformán maradtak ki. A másíkok magának a Matulának a világában rejlett: Gina felismerte, hogy immár – nem magára hagyatva, hanem társak, barátok közt – lélegzetelállítóan izgalmas tilalmak erdejében élni. Mint az éhes fiatal rókáknak, folyton résen kellett lenniök, hogy a szabályok, az örök ellenőrzés ellenére is csak kicsikarjanak maguknak egy cseppnyi örömet, s húsz váll-hát támaszkodott egymásnak ebben a szüntelen örömkeresésben, húsz nevetésre, szerelemre áhító fiatal test. Most jött rá, mennyivel nagyobb élmény a jó, ha küszködni kell érte; mekkora erő úgy élni, mint egy hegymászócsapatnak, az osztályt láthatatlanul egymáshoz rögzítő kötélbiztonságában, együtt érezni a boldogságot, bánatot, együtt izgulni, reménykedni, várni és segíteni annak a másíknak, aki éppen bajban van, aki rászorul.

