

UP SZ

Uj
Pedagógiai
Szemle

2014 / 7–8.

Hallássérültek idegennyelv-tanulásáról

A duális szakképzés hazai múltjáról

Szocializációs problémák a cigány közösségekben

Angol nyelvleckék Angliából

Vita tankönyvekről és tantárgyakról

**A 75 éves Kozma Tamást
köszöntő két tanulmánykötetről**

**FINN-MAGYAR KULTURÁLIS
ÉS ISKOLAI KAPCSOLATOK
ISKASZENTGYÖRGYÖN**

A képekről

A címlapon egy finn kislány látható, aki egy Suzuki Voice-módszerrel dolgozó zenepedagógus gyermekcsoportjának tagja Helsinkiben, a kép a csoport magyarországi, iszkaszentgyörgyi bemutatóján készült. Lapszámunk képsorozata is ennek a látogatásnak a jeleneteit idézi fel. A látogatásról a Pedagógiai jelenetek rovatban olvasható a beszámoló, Tóth Teréztől.



A helyszín, az iszkaszentgyörgyi kastély hátsó frontja, a múlt.

A finn csoport iszkaszentgyörgyi vendéglátója az Amadé-Bajzáth-Pappenheim kastély egyik szárnyát bérlő Ari Kupsus, vele beszélget Tóth Teréz a Látószög rovatunkban.

(A szerk.)

(A fényképfelvételeket Tóth Teréz és Takács Géza készítette.)



A kastély a jelen perspektívájából. A bal oldali szárny az iskola, a jobb oldali (valójában középső) szárnyban van Ari Kupsus gyűjteménye, galériája, koncertterme.

ÚJ SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

2014 / 7—8.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM

A képekről
(A szerk.)

LÁTÓSZÖG

- 5 EGY FINN ÜZLET-
EMBER, EGY FINN
ISKOLA ÉS EGY
MAGYAR KASTÉLY
TALÁLKOZÁSA ISZ-
KASZENTGYÖRGYÖN**
Ari Kupsussal beszél-
getett Tóth Teréz

TANULMÁNYOK

- 11 KONTRÁNÉ
HEGYBÍRÓ EDIT –
PINIEL KATALIN –
CSIZÉR KATA**
Célok, sikerek és
kihívások a siketek és
súlyosan nagyothallók
idegennyelv-tanulásában
- 27 SÉLLEI BEATRIX**
A változás mint lehetőség

MŰHELY

- 38 VÖRÖS KATALIN**
A duális szakképzés múltja Magyarországon – Jegyzet az átalakuló szakképzéshez
- 44 MENYHÉRT ILDIKÓ**
A viselkedés és az érzelmek közösségi szabályozása a cigányság körében
- 51 BOGDÁN PÉTER**
Ajándék Angliából (nem csak) angoltanároknak!

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 66 Vita a matematikaoktatás problémáiról
egyetemi és középiskolai nézőpontból**
SZMERKA GÉRGELY
Az igazság odaát van
- 73 TRENCSENYI BORBÁLA**
Egy magyartanár elemzése a 9. osztályos
kísérleti történelem tankönyv két fejezetéről
- 79 SÜMEGI ISTVÁN**
Etikatanítás – mi végre?

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 87 TÓTH TERÉZ**
Látogatás Iszkaszentgyörgyre,
az Amadé-Bajzáth-Pappenheim-
kastélyba
- 97 MARKOVITS JUDIT**
Úturalvó

KITEKINTÉS

- 104 KÁKONYI LUCIA**
Érettségi vizsgák a 21. század elején

- 114 LAPSZEMLE**
Válogatás angol nyelvű
online pedagógiai folyóiratok
tanulmányaiból 2. (Bozsik Viola)

SZEMLE

- 121** Határtalan oktatáskutatás –
Tanulmányok a 75 éves Kozma
Tamás tiszteletére. Szerkesztette:
Ceglédi Tímea, Gál Attila és Nagy
Zoltán (Polónyi István)
- 127** Tamás Kozma Festschrift –
Hungarian Educational Research
Journal 2014/1. (Fehérvári Anikó)
- 131** Fogom a kezét, és együtt emelkedünk
– Tanulmányok és interjúk a roma
integrációról – szerkesztette:
Gereben Ferenc és Lukács Ágnes
(Németh Zsuzsa)
- 136** Szecső Károly: Chikán Zoltánné
Tudós tanárok –Tanár tudósok
sorozat. Sorozatszerkesztő: Jáki László
(Sz. Tóth Gyula)

140 ABSTRACTS

NAPLÓ

- 142** Bemutakozott a Nemzeti Pedagógus
Kar elnöke (Takács Géza) – ÚPSZ
lapbemutató volt a Kazinczy
utcában (Bozsik Viola) – Kokas
Klára művészetpedagógiai programja
Budafokon (Tóth Teréz)

- 144** Szerkesztői jegyzet

- B4 KERTÉSZ IMRE-IDÉZET**
a „Tanító úr” szabadságáról

UJ Pedagógiai Szemle

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

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |

KÁLLAI MÁRIA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** | **NYÍRI
KRISTÓF** | **TURI KATALIN** | **VASS VILMOS**

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztő

BOZSIK VIOLA

Olvasószerkesztők

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

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

PATTANTYUS GERGELY

Megrendelés:

HORVÁTH MÁTÉ

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség:

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

1143 Budapest, Szobránc u. 6-8. IV. em. 411.
Mobil: +36 30 789 1807 **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: ofi.hu/upsz

Felélős kiadó:

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

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető
a szerkesztőség címén.

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

Nyomdai előkészítés, nyomda: WOW Stúdió Kft.

(1138 Budapest, Népfürdő u. 3/B.)

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BOGDÁN PÉTER

tanár | Budaörsi Tanoda
doktorjelölt | ELTE Pedagógiai és
Pszichológiai Kar | Neveléstudományi
Doktori Iskola

BOZSIK VIOLA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

CSIZÉR KATA

egyetemi adjunktus | ELTE | Bölcsészettudo-
mányi Kar | Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

FEHÉRVÁRI ANIKÓ PH.D.

tudományos főmunkatárs, központigazgató |
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet |
Kutatói, Elemzési és Értékelési Központ

KÁKONYI LUCIA

a TÁMOP 3.1.1. 5. alprojektjének témave-
zetője | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT

egyetemi docens | ELTE | Bölcsészettudo-
mányi Kar | Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

MARKOVITS JUDIT

szakpedagógus, tanár | Budapest

MENYHÉRT ILDIKÓ

tanítónő | Tiszabó

NÉMETH ZSUZSA

szociálpedagógus, szociálpolitikus |
Egri Karitászi Központ

PINIEL KATALIN

egyetemi adjunktus | ELTE | Bölcsészettu-
dományi Kar | Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

POLÓNYI ISTVÁN

egyetemi tanár | Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar |
Neveléstudományok Intézete

SÉLLEI BEATRIX

egyetemi tanársegéd | Budapesti
Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem |
Ergonómia és Pszichológia Tanszék

SÜMEGI ISTVÁN

habilitált egyetemi docens | Nyugat-magyar-
országi Egyetem | Bölcsészettudományi Kar |
Esztétika és Filozófia Tanszék

SZMERKA GERGELY

matematika – magyar nyelv és irodalom
szakos tanár | Békásmegyeri Veres Péter
Gimnázium

DR. SZ. TÓTH GYULA

ny. kutató-fejlesztő tanár | Budapest

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

TÓTH TERÉZ

tanár | Budapest

TRENCSENYI BORBÁLA

ny. tanár | Budapest

VÖRÖS KATALIN

egyetemi tanársegéd, doktorandusz |
Pécsi Tudományegyetem | Bölcsészettudo-
mányi Kar | Neveléstudományi Intézet



TÓTH TERÉZ

Egy finn üzletember, egy finn iskola és egy magyar kastély találkozása Iszkaszentgyörgyön

LÁTÓSZÖG

Ari Kupsus Magyarországon élő finn üzletember, galériatulajdonos és mecénás. A világ számos nagyvárosában élt, Helsinkitől Szentpéterváron át Kuala Lumpurig, míg egy év varsói tartózkodás után Budapestre érkezett. Ennek idestova 14 éve. Letelepedett a VIII. kerületi Palotanegyedben, itteni galériájában kortárs magyar festők és szobrászok munkái láthatók. Lakásában szalont nyitott, koncerteket rendez, amelyek bevételét teljes egészében a Liszt Ferenc Zeneakadémia és a Képzőművészeti Egyetem diákjainak támogatására fordítják. Beszélgetésünk indítékaul iszkaszentgyörgyi tevékenysége szolgált: a finnországi Oulu régió Kempele Szakközépiskolájának kertészeti osztályával közösen, ez év májusában indítottak el egy pilot projektet a kastély körüli francia barokk kert és angolpark rendbetételére. A finn tanulók nemzetközi tapasztalatra tesznek szert a szakmájukban, de tevékenységük egyúttal a helyi közösség gazdagodását is szolgálja. Az interjút Ari Kupsus angolul adta, bár tisztán és folyékonyan beszél magyarul is. Finn szemmel, a finn oktatási rendszerben szerzett iskolázottsággal és nemzetközi tapasztalatokkal tekint hazánkra, ránk, magyarokra és közösségeinkre. Érzelmekre, intuíciójára hallgatva, de tudatosan választotta második hazájának Magyarországot.

EPER ÉS KÉKÁFONYA

Finnországban van egy szólás: a hazánk eper, a többi ország kékáfonya. Az eper gyönyörű, piros, zamatos és édes, a kékáfonya sötét és egy kicsit kesernyés. Én meg azt mondom, mindegy, hol élsz, a választott országodban és a saját szülőhazádban is bőven található eper és kékáfonya. Nyitott szemmel és füllel kell járnunk az emberek között, s beszélni a nyelvüket, még ha alapszinten is, ha észre akarjuk venni a zamatosat és a kesernyést egyaránt.

PEST

Budapest a szépségével az első pillanatban ámulatba ejtett. 1999-ben érkeztem ide pár napra. Emlékszem a Keleti-pályaudvar klasszicista homlokzatára, hatalmas ablakaira, az épület lenyűgöző méreteire. Pesten – nem Budán – én ugyanis pesti vagyok, a Károly körüti házak, a neoreneszánsz épületek között, a Bródy Sándor utcában, a Palotanegyedben otthon érzem magam. Sokkal inkább, mint a modern Helsinkiben. Csodálatos város, gyönyörű,

mint Szentpétervár, csak emberibb léptékű, s nem rohannak úgy a magyarok, mint a párizsiak. Szerelmes lettem első látásra a városba, és itt maradtam.

KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA

Mindig meghatározóak az első benyomások egy másik országban: nekem az idős emberekkel való találkozások jelentik ezt az élményt. Segítségükkel, történetekkel belépek egy kultúrába, annak múlt idejébe is.

Az én befogadó családom Magyarországon egy idős házaspár volt. Főztek rám, gondoskodtak rólam, mert különösen a néni, nem tudta elképzelni, hogy egyedül is boldogulnék. Miért nem jön ide hozzám a mamám és főz, mos, takarít rám? A kérdésében is megragadható erős kapocs anya és felnőtt gyermeke között egy felnőtt finn ember

számára szinte felfoghatatlan. Nálunk elvárás, hogy 18 évesen, fiúk, lányok egyaránt, akár gazdag, akár szegény családból származunk, elköltözzünk otthonról, és elkezdjük önálló életünket: dolgozunk, háztartást vezetünk, fenntartunk egy életformát magunknak. Ha egy finn munkaadó azt látja, hogy 24 évesen a lakáscímed megegyezik a szüleidével, kétszer is meggondolja, felvegyen-e. Vajon megfelelő munkát végezhet-e valaki, akiről még most is a szülei gondoskodnak? Én is ebben a mentalitásban nevelődtem, de miután szembesültem kedves szállásadóm révén a magyar viszonyokkal, a magyar tradícióval, ma már nem csodálkozom, tudomásul vettem, alkalmazkodtam hozzá.

ÖRÖKSÉG

Tizenkilenc évvel ezelőtt Helsinkiben hoztam létre – családi hagyományt követve – az első alapítványomat. Nagyanyám a legbölcsebb asszony volt, akit ismertem.

Vyborgi otthonából üzték el családjával együtt, amikor a szovjetek Karéliát elfoglalták. Menekültként éltek egy ideig az anyaországban, de nem fogadtak el ingyen semmit. Mindig fizetett a lakhatásért.

Később a család helyzete rendeződött, és nagyanyám köztisztelőként álló asszonyként alapítványokat hozott létre a rászorulóknak megsegítésére. Mindig elegánsan, kalapban, kesztyűben járt, büszke tartású

volt, de megőrizte erős karéliei akcentusát, amit akkor sem volt hajlandó megváltoztatni, amikor ez már sokak szemében avíttnak tűnt. Az identitását nem vehették el tőle. Ő ígértette meg velem, hogyha már nekem is jól megy a sorom, segí-

tek azokon, akik erre rászorulnak. A divat világában dolgoztam, a finn köztársasági elnök öltözkéért feleltem. Vettem egy koncertzongorát, és a lakásomban szalonkoncerteket kezdtünk rendezni a Svéd Királyi Operából és a Finn Nemzeti Operából meghívott vendégművészekkel.

A vendégek – eleinte a rokonaim, majd később ismerősök is, egyre többen – belépőt fizettek, amelyet teljes egészében a Sibelius Akadémia hallgatóinak ajánlottunk fel ösztöndíjként. Finnországban nagy hagyománya van az adományozásnak. A Sibelius Akadémián cégek, magánszemélyek, vállalatok által létrehozott alapítványok közel kétezerféle ösztöndíj-programjából lehet válogatni. Amikor Budapesten berendez-

Finnországban nagy hagyománya van az adományozásnak. A Sibelius Akadémián cégek, magánszemélyek, vállalatok által létrehozott alapítványok közel kétezerféle ösztöndíj-programjából lehet válogatni.

kedtem, s megismerkedtem Nemes László Norberttel¹ és Thész Gabriellával,² az ő segítségével és biztatásukra itt is elindítottam a szalonkoncerteket, és működtettem az alapítványt, ami a Liszt Ferenc Zeneakadémia és a Képzőművészeti Egyetem hallgatóinak nyújt ösztöndíjat.

MEGINGÁS

Falvai Sándorral, a Zeneakadémia akkori rektorával 2000-ben írtuk alá a szerződést, novemberben tartottuk az első szalonkoncertet. Csodálatos élmény volt! Kirsi Tiíhonen szoprán énekesnő a Finn Operából jött el, a Finnair támogatta az utazást, és a finn nagykövet, Hannu Halinen is megisztelte jelenlétével az eseményt. A bevételt felajánlottuk a legtehetségesebb hallgatóknak a Liszt Ferenc Zeneakadémia opera tanszakán. A második koncert, ha lehet, még jobban sikerült! Boldogok voltunk! És aztán a harmadik koncert után mégis úgy döntöttem, abbahagyjuk. Az egyik legjobb magyar barátom odajött hozzám, és megkérdezte, mennyi megy ebből az én zsebembe... Le voltam taglózva. Miféle zsebbe?

Azt válaszolta, hogy itt mindenki eltesz 50 százalékot...

Le voltam sújtva. Hiszen a belépőjegyek árának teljes összege a fiataloké, ösztöndíj formájában. Ez egy magán jótékonyági szervezet, így segítjük a fiatal és tehetséges zeneakadémistákat, hogy anyagi problémák ne álljanak a szakmai fejlődésük, tanulmányaik útjába... Mélyen meg voltam bántva.

a finn oktatás sokkal gyakorlatiasabb, mint a magyar

Eldöntöttem: abbahagyom, rólam senki ne gondolja, hogy antik bútorokat veszek az ösztöndíjasok pénzén. Végül meggondoltam magam, folytattam. Sokan mellem álltak, bíztak bennem, jöttek a koncertekre, és adományoztak a fiataloknak. Erős a személyiségem, mint a nagyanyámé. Tőle tanultam, hogy higgyek a belső megérzéseimben, abban, amit fontosnak tartok, és e szerint cselekedjem. Nem számít, hogy az emberek mit pletykálnak. 2002 óta a gálakoncerteket februárban, a finn nagykövetség rezidenciáján tartjuk, a korábbi finn nagykövet, Pekka Kujasalo, és felesége, Leena Salonen támogatta az akkori koncertet. A támogatás megmaradt, a jelenlegi nagykövet, Pasi Tuominen és felesége is mellettünk áll.

ISKOLA

A hetvenes években jártam iskolába Tampereben, akkor, amikor elindult a nagyszabású finn oktatási reform. Gyermekként is feltűnt, hogy újságcikkek, tévé-, rádióinterjúk témája volt, mindenki foglalkozott a kérdéssel Finnországban. Én abba az osztályba jártam, ahol próbaként már elkezd-

tek a reform szerint tanítani, a többi osztályban pedig felmenő rendszerben. Így például az öcsém és én már az új, a nővérem még a régi rendszerben tanult. Ismerve a magyar fiatalokat, szem-

beötlő néhány különbség.

A finn oktatás sokkal gyakorlatiasabb, mint a magyar. A nyelvoktatás csak egyharmad részben nyelvtan-szókincs, egyhar-

¹ Nemes László Norbert a Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet igazgatója.

² Thész Gabriella 1995-től 2012-ig a Magyar Rádió Gyermekkorúsnak vezető karnagya.

mad hallásértés és egyharmad szóbeli-írásbeli kommunikáció. Rőgtön az elejétől. Praktikus házi ismereteket is tanítanak, a fiúk is megtanulnak főzni, mosogatni, lakást takarítani, a lányok is barkácsolni, csavart becsavarni, kalapáccsal szöveget beütni. Mindezt az iskolában, kötelező órák keretében.

A magyar gyerekek ezt ott-hon tanulják szüleiktől. Ha tanulhatják. A finn iskola az életre nevel, a boldogulásra. A magyar gyerekek nagyon okosak, nagy tudásuk van, de a zeneakadémiásokon és a képzőművészekon is azt látom, hogy a való életben nem igazodnak el. Egy jó önéletrajzot nem tudnak elkészíteni, nem tudják, hogyan kell egy kiállítást megszervezni, egy képet a falra akasztani.

EGYENLŐ ESÉLYEK

A finn értékrendtől idegen jelenség az oktatás és a családok anyagi lehetőségeinek összefüggése. Minden egyes finn gyereknek egyenlő jogot biztosítanak az oktatáshoz! Finnországban nem számít, hogy gazdag vagy szegény családból származol, az oktatás mindenkinek egyformán ingyenes az első 9 évben: a tanszerek, könyvek, toll, ceruza, étkezés, kollégium; a bejáróknak az állam fedezi az utazási költséget. Az egyetemi oktatás is ingyenes, a könyveket kölcsönözheted. Sőt, mindez az EU többi országából érkező fiatalokra is érvényes, csak a kollégiumért kell fizetni. Ha egy finn diák külföldön tanul, akkor is havi juttatásban részesíti a finn állam, amivel állja a szállásköltségeket.

A magyarországi helyzet más. A Liszt Ferenc Zeneakadémia nagyszerű tehetségeket nevel, akiknek taníttatása nagy terhet

jelent a családjuknak, különösen a vidékieknek: fizetniük kell a szállást, az étkezést, a kottákat.

Az alapítvány³ ezen próbál segíteni. Nem szólunk bele, ki mire költi a pénzt.

Odaadjuk a nyerteseknek

februárban, a budapesti finn nagykövetség rendezett gálakoncerten egy összegben, illetve a fiatal képzőművészeknek májusban, a galériában. Eddig mintegy 300 ösztöndíjat adományoztunk.

Banda Ádám hegedűversenyre készült Moszkvába, de a költségeket elő kellett teremteni. Batta András, a Zeneakadémia rektora felvette velem a kapcsolatot, és sikerült is a pénzt adományokból összegyűjteni. Banda Ádám megnyerte a versenyt, és nemzetközi ismertségre tett szert.

Vörös Szilvia mezzoszoprán Marton Éva tanítványaként kapott tőlünk több ízben is ösztöndíjat. Majdnem abba kellett hagynia a tanulmányait anyagi okokból, amikor jelentkezett nálam egy finn hölgy, aki hallotta Szilviát énekelni az egyik szalonkoncerten. Másfél éven át havonta küldött neki egy bizonyos összegű támogatást, amit szállásra és angol tanfolyamra költhetett. Tőlünk is kapott többször ösztöndíjat.

FELNÖTTOKTATÁS

Finnországban a társadalom egésze úgy tekint az oktatásra, mint az önfejlesztés természetes módjára. A felnőttképzés is ebbe

³ Ari Kupsus alapítványa: Ari S. Kupsus Salon Concert Society

a szemléletbe ágyazódik. Aki alkalmazott, hétévente kivehet 3 hónaptól egy évig terjedő szabadságot. Ez alatt megkapja a fizetésének 60%-át, és többnyire tanul valamit, mindenesetre azt csinál, amit akar. Utána a munkáltatónak vissza kell őt venni korábbi beosztásába. Manapság a finnek körében rendkívül népszerű, sőt divatos lett új szakmát tanulni 50 éves kor után. A szakszervezetek nagyon erősek, nem olyan egyszerű elbocsátani az embereket, mint Magyarországon. A munkavállalókat erős szociális háló védi.

GAZDASÁG

Az oktatás nem a gazdaság helyzetétől függ. A '90-es években Finnország mély recesszióba süllyedt, de az oktatási rendszer színvonalát így is fenn tudták tartani. Ehhez kellett a kormányzati szándék: az ingyenes oktatást továbbra is megtartotta a kormány, holott súlyos megszorítások voltak a büdzsében. Finnországban a tanárképzés magas színvonala és a nagyszerű tanárok jelentik a kiváló oktatás biztosítékát.

KOMMUNIKÁCIÓ

Az oktatási reform egyik vívmánya a tanár-diák kommunikációban beállt változás. Egyenrangú partnerként vesznek részt az iskolai kommunikációban. A finn diáknak sem jelentkezni, sem engedélyt kérni nem kell, hogy megszólaljon az osztályban. Beszélgető csoportokba rendeződnek, körben

ülve vitatják meg a felmerülő kérdéseket, együtt a tanárral. Nem sorban ülve, a tanárra meredve, tőle várva a megoldást.

ISZKASZENTGYÖRGY

Nyáron a galériámat Iszkaszentgyörgyre, az Amadé-Bajzáth-Pappenheim-kastélyba költöztettem. A háború alatt a kastélyban működött a finn nagykövetség egy ideig, ennek jegyében alakítottam ki két emlékszobát. Bérleti díjat fizetek az önkormányzatnak, társbérletben vagyok a település iskolájával, de a kastély nagy, jól megférünk, számíthatunk egymásra. A kiállításokat és a szalonkoncerteket is itt tartottuk meg a nyáron.

A finnek nyáron kirajzanak a nyaralóikba, a falvakba, s ott ilyenkor amatőr

színházi társulatok lépnek fel, kiállításokat és koncerteket rendeznek, hasonlóan a Művészetek Völgyéhez Kapolcson. A falubeliekkel és a polgármesterrel mi is hasonlóknban gondolkozunk. Terveztünk

egy nagyobb oktatási projektet is az Oulu régióbeli Kempele Szakközépiskola kertészeti osztályával. Az Iszkaszentgyörgyi Önkormányzat, a Corvinus Egyetem, a Műemlékvédelmi Hatóság és a Kempele partneri szerződést kötött, ennek első lépéseként májusban 25 diák és 7 tanár jött a kastély körüli angolpark és a francia barokk park rendezésére. A diákok kertész- és kertépítő hallgatók, nyári gyakorlatukat végezték itt. Egy dzsungel várta őket, belevetették magukat, s derekasan helytállva szép tisztást vágtak, jöhet majd a folytatás. A későbbiekben az iskola vendéglátó és építő osztályai is jönnének éttermet kialakítá-

az Iszkaszentgyörgyi
Önkormányzat, a Corvinus
Egyetem, a Műemlékvédelmi
Hatóság és a Kempele partneri
szerződést kötött

ni, a virágkötők díszíteni. Ezt az első projektet az iskola finanszírozza. 8 évre terveznek, nyaranta három hónapot itt töltenének a diákok tanáraikkal együtt, a szakmai gyakorlatuk részeként. Az Európai Unióhoz, az EEA-hoz, a Norvég Alaphoz és a magyar államhoz fordulunk támogatásért.

a jövőre kell tekintenünk, előre, és a gyerekeink, unokáink szemével látni a világot

ményeképpen felmerült, hogy Észak-Olaszország helyett Iszkaszentgyörgyön hoznának létre egy részleget, amely a gyakorlati képzés színhelyévé válhatna. A kastély, a park, az Európán belüli kedvező központi fekvés vonzóvá teszi szakmailag a helyszínt, és gazdaságosabb is lenne, mint Olaszországban.

Talán ez a jövő számomra is, itt Iszkaszentgyörgyön a falubeliekkel és a finn fiatalokkal. A múlt fontos, ismernünk kell a gyökereinket, mert megalapozza az életünket. De a jövőre kell tekintenünk, előre, és a gyerekeink, unokáink szemével látni a világot. Ők már másképp gondolkodnak, mint mi, ennek teret kell adni. Európa nyitott, költözhetünk, munkát vállalhatunk, és vállalkozást működtethetünk a Közösségen belül. Ez egy nagyszerű lehetőség, amiből az iskolák és a helyi közösségek sem maradhatnak ki.

JÖVŐ

Hosszú éveken át a fa és a faáru volt Finnország fő exportcikke. Ma már takarékoskodunk fával, papírral, nincs rá akkora igény. A finn kormány ma támogatja azokat a kezdeményezéseket, amelyek a finn oktatás egyes elemeit külföldre telepítik. Ouluban 13 ezer diák tanul, közülük 5700 a felnőttoktatásban. A legfiatalabb diák 16, a legidősebb 70 éves. Tárgyalásaink ered-



Ari Kupsus (háttal, középen) a finn és magyar gyerekek között



KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT – PINIEL KATALIN –
CSIZÉR KATA

Célok, sikerek és kihívások a siketek és súlyosan nagyothallók idegennyelv-tanulásában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Ez a tanulmány a siket és nagyothalló tanulókat fogadó speciális iskolák nyelvtanárainak munkájába kínál betekintést. Egy országos projekt részeként kilenc különböző intézménybe látogattak el a kutatók, hogy megismerkedjenek az idegennyelv-oktatás körülményeivel. A tíz angol és német nyelvtanárral folytatott egyéni interjúk tartalmi elemzéséből kirajzolódik, miben határozható meg ezekben a speciális intézményekben az idegen nyelv tanításának célja, milyen sikerek érhetők el, és hogyan lehetne a tanárok munkáját eredményesebbé tenni. Annak érdekében, hogy a tanulóknak ez a csoportja is egyenlő eséllyel vehessen részt a nyelvtanulásban, fontos átgondolni a felmentések rendszerét és a hallássérültekre vonatkozó érettségi szabályzatot. Szükséges lenne elősegíteni a tanárok és tanítványaik közötti hatékony kommunikációt, és támogatni a tanárok jelnyelvi képzését. További megoldandó feladat a módszertan és a tananyagok kidolgozása, illetve a tanárok közötti kooperáció elősegítése.

Kulcsszavak: *idegen nyelvek tanítása, siket és nagyothalló nyelvtanulók*

1. BEVEZETÉS

A pedagógusokról úgy tartják, nem riadnak vissza a kihívásoktól. Különösen igaz ez azokra a tanárookra, akik a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy fogyatékos gyerekek valamelyik csoportjával foglalkoznak. Feltételezzük, hogy a diplomájuk mellé megfelelő felkészítést kaptak ahhoz, hogy szembe tudjanak nézni minden kihívással. Pedig van köztük olyan pedagógus, akinek

hiába van esetleg több diplomája is, egyik sem pontosan arra a tanári munkára készítette fel, amit nap mint nap végez. A hallássérültek idegennyelv-tanárai ilyenek. Nincs olyan nyelvtanári képzés, amelyen belül siketek és nagyothallók oktatására lehetne szakosodni, miként olyan gyógypedagógiai szak sem létezik, amelyen a nyelvtanítás lenne az egyik választható szakirány. Mi több, nincs a hallássérültek idegennyelv-tanításának sem kidolgozott módszertana, sem követhető jó gyakorlat,

és erre a célcsoportra nem írtak még tanácsokat sem. Az a tíz tanár, aki ebben a tanulmányban megszólal, mégis megbirkózik a feladattal, szakmai elkötelezettséggel és sok önálló munkával kisebb-nagyobb sikereket ér el, és tökéletesen meg tudja fogalmazni azt is, mire lenne szüksége ahhoz, hogy hatékonyabban tudja végezni a munkáját. Ez az írás így a figyelemfelkeltés céljával is íródott: bízzunk benne, hogy a tíz tanár hangja meszebbre hallatszik, ha együtt szólalnak meg.

A továbbiakban először rövid áttekintést adunk a siketekről, a siketek oktatásáról, a magyarországi siketiskolákról és a siketek idegennyelv-tanulására vonatkozó jogszabályokról. Ezt követően bemutatjuk az adatközlőket, a kutatás módszerét és menetét. Az eredmények tárgyalásakor a kihívásokra, sikerekre és megoldandó feladatokra összpontosítunk, úgy, ahogyan ezek a tanárok saját szavaiból kirajzolódnak.

2. ALAPVETŐ ISMERETEK A SIKETEKRŐL

A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) becslése szerint (Bartha, Hattyár és Szabó, 2006; Vasák, 1996) Magyarországon hozzávetőlegesen 60 ezer siket él. A 2011-es népszámlálási adatok szerint ennél lényegesen kevesebben, 8571-en vallották magukat siketnek (KSH, 2013: 25), de tudnunk kell, hogy a betegsége, fogyatékosságra vonatkozó kérdésekre az adatszolgáltatás nem kötelező. Arra, hogy kit tekintünk siketnek, eltérő megközelítések léteznek. Az orvosi megközelítés sze-

rint siket az a személy, akinek a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztése 90 dB vagy afeletti, súlyosan nagyothallónak tekinthető pedig az, akinek ez az értéke 66 és 90 dB közötti (EMMI, 2012). E szerint a nézet szerint a siketség probléma, melyet különböző módszerekkel és technikai eszközökkel enyhíteni kell.

nincs olyan nyelvtanári képzés, amelyen belül siketek és nagyothallók oktatására lehetne szakosodni, miként olyan gyógypedagógiai szak sem létezik, amelyen a nyelvtanítás lenne az egyik választható szakirány

A fentiekkel szemben a kulturális, antropológiai megközelítés szerint siket az, aki siketnek vallja magát. A siket identitásúak nyelvi és kulturális kisebbséget alkotnak; közösségüket

a jelnyelv használata és a jelnyelven kifejezett kultúra köti össze (Baker, 1999; Kósa, Lovász és Tapolczai, 2005; Lane, Hoffmeister és Bahan, 1996). A magyarországi siketek történetét feldolgozó Vasák Iván szerint a siket kifejezés „azokra az egyénekre utal, akik – halláskárosodásuk súlyossága és más, hasonló egyénnel való kölcsönös kapcsolataik miatt – elsődleges nyelvüket és kultúrájukat a többi siket emberről álló közösségen belül találják meg” (Vasák, 2005. 22. o.). E nézet képviselői számára rendkívül fontos a nemzeti jelnyelv és a siketkultúra ápolása és fenntartása, ezért siket és halló szószólói egyaránt intenzíven küzdenek a közösség kisebbségi jogainak elismertetéséért (Grosjean 1996, 1999; Jokinen, 2000; Ladd, 2003; Muzsnai, 1999; Skutnabb-Kangas, 2000; United Nations, 2007).

Fontos tudni, hogy a siket gyerekek 90-95%-a halló családba születik (Bartha, Hattyár és Szabó, 2006; Skutnabb-Kangas, 2008), ami a jelnyelv és jelnyelvi kultúra átadásának természetes útját nagyon megnehezíti. A legtöbb gyerek a társaitól tanul

meg jelezni, sokszor csak óvodás- vagy iskoláskorban. Hallássérült felnőttek körében, országos, nem reprezentatív mintán folytatott kérdőíves kutatás szerint a jelnyelvet ismerő megkérdezettek 71,2%-a a kortársai körében sajátította el a jelnyelvet (Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2008).

A múlt század közepe óta folyó jelnyelvészeti kutatások bebizonyították (Stokoe, 1960; Szabó, 2007),

hogy a vizuális-
gesztikuláris jelnyelvek
önálló, természetes
nyelvek, saját szó-
kinccsel és grammati-
kával. Minden ország-

nak megvan a saját, nemzeti jelnyelve, így például az angol nyelvterületen is különböző jelnyelvet használnak Amerikában (ASL), Ausztráliában (Auslan) és Nagy-Britanniában (BSL). A jelnyelv mellett léteznek különféle kiegészítő segéd kódok is, melyek közül a legismertebb az országonként csak kisebb eltéréseket mutató ujjábécé (daktíl). Ennek segítségével az akusztikus nyelvek szavai kézzel betűzhetők, ami a tulajdonnevek, elsősorban a személynévek, a betűszók pontos visszaadását teszik lehetővé. Magyarországon létezik még az ugyanerre a célra kifejlesztett fonomimikai ábécé is, mely a daktíltól eltérő kézformákat alkalmaz a magyar nyelvben használatos beszédhangok megjelenítésére (v.ö. Lancz és Berbeco, 1999). Úgyszintén nem sorolható a természetes nyelvek közé a siketek nemzetközi kommunikációját segítő, erre a célra kialakított nemzetközi jelnyelv.

3. A SIKETEK OKTATÁSA

A siketoktatásban szerte a világban több mint 100 éven keresztül uralkodott az a nézet, hogy a jelnyelv használata hátráltatja

a hangzó nyelvi kommunikáció kialakítását, ezért a siket tanárokat száműzték ezekből az intézményekből, és a jelnyelv használatát tiltották. Egy korábbi kutatásunk felnőtt adatközlői között is voltak, akik szidást, büntetést, intót kaptak a jelezésért (Kontráné Hegybíró, 2010). A közelmúltban sokat változott a helyzet. Empirikus kutatások egész sora mutatott rá a klasszi-

kus oralista gyakorlat túlhaladott voltára (Davies, 1994; Komesaroff, 2008; Marschark, 2007; Marschark és Spencer, 2009). A

világ számos országában elfogadták a jelnyelvet mint a siket közösség hivatalos nyelvét, és rátértek a bilingvális oktatás valamilyen formájára.

3.1 Idegen nyelvek tanítása siketeknek: nemzetközi kitekintés

Bár a siketek idegennyelv-tanulásának szakirodalma még mindig csekély, egyre több tanulmány és cikkgyűjtemény jelenik meg, amelyekből tájékozódhatunk a határainkon túli helyzetről (vö. Cawthorn és Chambers, 1993; Domagala-Zysk, 2013; Fleming, 2008; Janáková, 2008; Kellett-Bidoli és Ochse, 2008; Mole, McColl és Vale, 2005; Neville, 2003). A jelnyelv bekapcsolása az idegen nyelvek tanításába Európa sok intézményében bevett gyakorlat. Angol források arról számolnak be, hogy a bevándorló családok siket tagjainak vagy hallássérült külföldi egyetemistáknak először a brit jelnyelvet (BSL) tanítják meg, hogy minél gyorsabban rendelkezésre álljon egy közvetítő nyelv, amire az (írott) angol mint idegen nyelv elsajátításában építeni lehet (Fleming, 2008; Neville 2003).

A prágai Károly Egyetem Nyelvi Intézete szoros kapcsolatot ápol a siketoktatás központjaiként ismert angol felsőoktatási intézményekkel, és a nyelvtanulás előmozdítására évek óta szerveznek tapasztalatcserét, illetve tanulmányutakat a hallássérült hallgatók és oktatóik számára Wolverhamptonba és Bristolba (erről részletesen lásd Janáková,

2008). Brnóban, a Masaryk Egyetemen kialakított SNI központban 2004 óta folyik nyelvoktatás a siket és súlyosan nagyothalló hallgatók számára, hogy azok az egyetemisták is tudják teljesíteni az idegen nyelvi tanulmányi követelményeket, akik a hallók csoportjaiban nem tudnák követni az órákat. Az elmúlt 10 évben 100 hallgatója volt a központnak, akik főként angolt, illetve kisebb számban németet tanultak heti 2x90 perces, 1–4 fős csoportokban. Emellett online kurzusokat is kínálnak a hallássérült hallgatóknak, melyek legfőbb célja az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése (vö. Foniokova, 2014). A központ munkatársai módszertani továbbképzéseket is tartanak a környék nyelvtanárainak, illetve kutatásokat folytatnak a siketek nyelvelsajátítási folyamatairól. Lengyelország több egyetemén is (pl. Lublin, Poznan, Siedlce) létrehoztak olyan idegennyelvi központot, ahol egyénileg vagy néhány fős csoportokban tanítják az angolt a hallássérült egyetemistáknak. A módszerek változóak: van, aki hangzó nyelven tanít, szükség esetén tolmács bevonásával, de találkoztunk folyékonyan jelelő nyelvtanárokkal is.

Franciaországban is folyik angoltanítás a siketeknek, mind a hallássérültek intézményeiben, mind az integrált oktatás kere-

tei között (Bedoin, 2011). Egy idegen nyelv tanulása kötelező, ez mindenhol az angol, a második idegen nyelv bevezetése a hallássérültek számára azonban opcionális. Németországban az idegennyelv-oktatás tartományonként változó. Bajorországban például a jelnyelvhasználatot preferáló siket tanulók az idegen nyelv tanulására szánt

órakeretben az amerikai jelnyelvet (ASL) sajátíthatják el (Stoppok, é. n.).

A legátfogóbb megújulás ismereteink szerint Norvégiában ment végbe, ahol az 1997-es oktatási reform nem-

a legátfogóbb megújulás ismereteink szerint Norvégiában ment végbe, ahol az 1997-es oktatási reform nemcsak a jelnyelv tanítását és a jelnyelven való oktatást biztosítja, de garantálja a siket tanulók számára az idegen nyelv tanulásához való jogot is

tását és a jelnyelven való oktatást biztosítja, de garantálja a siket tanulók számára az idegen nyelv tanulásához való jogot is (Pritchard, 2013). A tanterv előírásai szerint az első két osztályban a tanulók először a BSL-lel ismerkednek meg, ezzel keltik fel bennük az érdeklődést egy másik nyelv és másik kultúra tanulása iránt. Ezt követően térnek át az angol nyelv tanulására, ám a tanulók lehetőséget kapnak a választásra a beszélt angol, a BSL, ASL vagy az írott angol tanulása között. A tanterv részét képezi az angol nyelvű országok siket kultúrájával való megismerkedés is.

3.2 A magyarországi helyzet

Hazánkban a 2009-ben elfogadott CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról elismeri a siket közösséget mint nyelvi és kulturális kisebbséget, és kimondja, hogy 2017-ig meg kell teremteni a jelnyelv tanításának és a bilingvális oktatásnak a feltételeit vala-

mennyi, a siketek oktatására szakosodott intézményben.

Magyarországon napjainkban a tanítás az úgynevezett auditív-verbális módszerrel történik a speciális iskolákban, melynek középpontjában a hallókészülékkel felerősített hallásmaradvány mind jobb kihasználásán alapuló magyar beszéd és írás megtanítása, illetve a hallás fejlesztése áll (Csu-hai, Henger, Mongyi és Perlusz, 2009). A fő cél a hallók társadalmába való integrálódás elősegítése:

„a halló szülők gyermekük boldogulásának kulcsát a magyar nyelv és kiemelten a beszéd megfelelő szintű elsajátításában látják, hiszen ennek függvénye, hogy milyen mértékben tudnak integrálódni a többségi társadalomba. A beszédtanuláshoz pedig a legcélravezetőbb útnak az auditív-verbális módszert tartják.” (4. o.)

A hagyományos értelemben vett *siketiskolák* jelentős változásokon estek át az utóbbi időben. Egységes módszertani intézményekké alakultak át, ahol az integráció elterjedése óta csökkenő létszámú hallássérültek mellett nagy számban fogadnak elsősorban beszéd fogyatékos, de más SNI gyerekeket is. Egyes kutatások és a szakemberek tapasztalatai szerint is a speciális intézményekbe járó hallássérült tanulók egy részénél társuló zavarok, diszfázia is befolyásolja a tanulási képességet (Csu-hai és mtsai, 2009). Összesen hét speciális intézmény van különböző vidéki városokban és

Budapesten. Létezik még ezeken kívül egy külön iskola a fővárosban a nagyothallók számára. Saját, önálló középiskola a siketek

és nagyothallók számára már nincs; egy olyan szakközépiskolával vonták össze, ahol most külön hallássérült tagozatot tartanak fenn informatika specializációval. A tanárok mindenhol szinte

kivétel nélkül hallók, siket személyekkel főként nevelőtanári vagy asszisztensi pozícióban találkozhatunk.

A Nemzeti alaptanterv (2012, továbbiakban *Nat*) előírásainak megfelelően az idegen nyelvek tanítását mindegyik intézményben bevezették. Az oktatás megszervezésében a *Nat*-hoz kapcsolódó 32/2012-es EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiről (EMMI, 2012) és annak mellékletei adnak útmutatást:

„Az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó képességet jelentősen befolyásolja a hallássérült tanuló hallásállapota, szó-kincse, nyelvi kommunikációs szintje. Az idegen nyelv tanulásánál a gyermek egyéni képességeihez alkalmazkodva a nyelv megismerése és elsajátítása, illetve a köznapi élethelyzetekben, vagy egy adott szakmával kapcsolatos (sic!) kifejezések megértése és használata lehet a cél.” (3440. o.)

A rendelet arra is rámutat, hogy az idegen nyelvi műveltségi terület oktatása az intézmény pedagógiai programja, helyi tanterve

alapján a tanulók nyelvi fejlettségi szintje függvényében történik, és hogy jelentős hangsúlyt kap az idegen nyelv írásos formájának megismerése. A rendelet szövegében több helyen is érzékelhető, hogy három évvel a jelnyelvtörvény elfogadása után született, ám ennek ellenére a *nyelv* szó következetesen és kizárólagosan az akusztikus nyelvre, az *anyanyelv*, illetve *anyanyelvi nevelés* a többségi társadalom hangzó magyar nyelvére utal. A jelnyelvnek korlátozott szerepet szán „azokban az esetekben, amikor a nyelvi (sic!) közlés megértése különböző okok miatt akadályozott.” (3442. o.)

A fenti áttekintés tükrében tanulmányunk annak feltárására vállalkozik, hogyan látják belülről maguk az érintett nyelvtanárok a siketek idegennyelv-oktatásának néhány alapvető kérdését.

4. MÓDSZER

Egy hároméves, több szálon futó projekt keretén belül 2013–2014 során az ország valamennyi olyan intézményét felkerestük, ahol siket és nagyothalló tanulókkal nem integráltan foglalkoznak.¹ Bár a kutatás fő célja a 14–19 éves nyelvatanulók motivációjának, képzeteinek és stratégiáinak a feltárása volt (*Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013; Piniel, Csizér és Kontra, 2014; Kontra, Csizér és Piniel, előkészületben*), arra is kíváncsiak voltunk, hogyan látják a tanárok a munkájukat, milyen célokat tűznek ki maguk és a diákjaik elé, milyen nehézségeket kell áthidalniuk, és milyen sikerélmények adnak újabb és újabb motivációt a munka folytatásához.

4.1 Résztevők

Összesen kilenc iskolát kerestünk fel, és tíz tanárral beszélgettünk. A tanárok többsége nő, mindössze ketten férfiak. Életkorukat nem kérdeztük, csak a végzettségükre és a szakmai gyakorlatuk hosszúságára voltunk kíváncsiak. A tíz tanárból hatan rendelkeznek gyógypedagógusi diplomával, néhányan a hallássérültek pedagógiája (szurdopedagógia) mellett más szakot vagy szakirányt is elvégeztek. Ketten a tanítói képesítés megszerzése mellé választották az angol műveltségi területet. Ketten vannak, akik angol bölcész és tanár diplomával kerültek a hallássérültek közé, és hárman a szurdopedagógusok közül a munka mellett megszerezték vagy rövidesen megszerzik az angol szakos diplomát is. A hallássérültek körében szerzett gyakorlatuk három évtől több mint 20 évig terjed. Mivel az ország különböző részein dolgoznak, többségük nem ismeri egymást, nincs alkalmuk találkozni.

4.2 A kutatási eszköz

Az interjúk elkészítéséhez a részben strukturált formát választottuk (*Patton, 2002*), melyben néhány előre megírt átfogó kérdés megadja a beszélgetés vázát, és gondoskodik arról, hogy a kulcskérdésekről minden adatközlőtől gyűjtsünk információt. Ez a forma ugyanakkor lehetőséget ad arra is, hogy a részttevők a számukra fontos témákról is beszéljenek, és előre nem várt élményekről vagy jelenségekről számoljanak be.

¹ A kutatás az OTKA K105095 számú pályázata támogatásával folyik.

Interjúink vezérfonalát az alábbi tíz kérdés adta:

- Mit gondol, mi lehet a célja a hallássérültek iskolájában az idegen nyelv tanításának?
- Mi valósítható meg ebből a véleménye szerint?
- Tapasztalatai szerint akarnak a siketek/ fiatalok angolt/németet tanulni?
- Mennyire gyakori a tanulók felmentése idegen nyelvből?
- Meddig lehet eljutni siket tanulókkal a 8./12. osztály végére?
- Milyen sikerei voltak eddig, amelyekre szívesen gondol vissza?
- Mi okoz(ott) gondot?
- Lehetne-e hatékonyabbá tenni a nyelvoktatást? Hogyan?
- Hogyan zajlik egy szokványos óra?
- Szokott jelezni az órán? Ha igen, mire használja a jelynyelvet?

A fentiekén kívül még a tanárok szakmai hátterére, illetve az iskolára és a tanulókra vonatkozó tényszerű adatokra kérdeztünk rá.

4.3 Az adatgyűjtés és adatfeldolgozás menete

Az interjúkat kivétel nélkül az iskolákban készítettük, többnyire óralátogatást követően. A beszélgetések egyenként 45–70 percesek voltak attól függően, hogy a tanárok mennyi időt tudtak szakítani erre a célra. A beszélgetéseket hangfelvételen rögzítettük, az ebből készült szerkesztetlen átiratot az adatközlőknek elküldtük jóváhagyásra, illetve kiegészítésre, bár csak néhányan éltek ezzel a lehetőséggel. Az átiratokat ezután a MAXQDA kvalitatív szoftver segítségével tartalmi elemzésnek vetettük alá. A teljes mintából itt most

csak azokat az adatokat közöljük, amelyek a nyelvtanítás céljára, a tapasztalt sikerekre és problémákra vonatkoznak. A felhasznált idézeteket az ismétlések és elakadások kihagyásától eltekintve szerkesztetlen formában közöljük, az idézetek után feltüntetve a szövegrész helyét a korpuszban. Az adatközlők anonimitásának megőrzése érdekében az iskolákat az ábécé betűivel jelöltük A-tól I-ig, a tanárokat pedig 1-től 10-ig számmal láttuk el.

5. EREDMÉNYEK

Eredményeinket a címben szereplő sorrendben mutatjuk be. Először arról lesz szó, milyen külső és belső célkitűzések határozzák meg a hallássérültek intézményeiben az idegen nyelvek tanítását, majd ezeknek a céloknak a tükrében elemezzük a tanárok által sikerként elkönyvelt tanulói teljesítményt. Végezetül az adatközlőink által megfogalmazott kihívások és problémák interpretálására teszünk kísérletet.

5.1 Célok

A nyelvtanítás céljairól beszélgetve négy jól elkülöníthető területet érintettek az adatközlők: a külső szabályozást, a megvalósítható célokat – egyrészt készségek, másrészt nyelvi tartalom szerint –, végül pedig általános pedagógiai célkitűzéseket.

A Nat-tal kapcsolatban főként bírálatot fogalmaztak meg a megkérdezett tanárok. Valamennyien úgy tudják, hogy alapvetően a Nat szerint kell haladniuk a tanulókkal, és nehezményezik, hogy a hallók számára megszabott követelmények vonatkoznak a hallássérültekre is. Egyikük ezt így fogalmazta meg:

„Elvileg ugyanazt kéne tanítanom, mint az általános iskolákban, mert ez általános iskola. És tehát valamennyien tudjuk, hogy óriási különbség van a kettő között, ami papíron van, meg amire a valóságban képesek.” (CT4 182)

Ugyanakkor elmondták, hogy a helyi programok elkészítésénél valamennyien lehetőséget kaptak arra, hogy a saját körülményeik és a tanulók képességei szerint szabadon adaptálják a tantervet. Egyes iskolákban az idegen nyelvből is készítenek egyéni fejlesztési tervet a pedagógusok.

Bár a tízből egyetlen tanár sem említette, és akinél rákérdeztünk, nem ismerte sem a már idézett 32/2012-es rendeletet (*EMMI*, 2012), sem annak elődjét, a 2/2005-öst (*Oktatási Minisztérium*, 2005), a gyakorlatban mégis annak a szellemében jártak el. A jogszabály megismerése a bevált gyakorlat magabiztosabb alkalmazását segítheti elő.

„A normál Nat-ot kellett adaptálni, igen. Ami szerintem egy nagy butaság. Ezt nem is lehetne. Nem is szabadna így szerintem. [...] Megvan, hogy kötelező, minek kellene benne lennie, de én mindegyiket kiegészítettem azzal, hogy nyilván illet, hogy hallott szöveg értése, beszédképesség, hát nyilvánvaló, hogy ezt ugye az ő saját beszédállapotának, illetve hallásállapotának megfelelően.” (ET6 103-105)

„Mivel most írtuk meg, most kellett újraírni ezeket a [pedagógiai] programokat, azért igyekeztünk úgy megírni, hogy teljesíthető feladatokat vállaljunk, úgyhogy szerintem, mivel abszolút rájuk lett szabva, ezért én azt gondolom, hogy ez azért teljesíthető maximálisan.” (AT1 43)

Tekintettel arra, hogy a Nat a Közös Európai Referenciakeret szerint szabja meg az elérendő célokat, interjúalanyaink ehhez viszonyítva is megpróbálták érzékeltetni,

mi az, ami teljesíthető. Egyetértettek abban, hogy az általános iskolai osztályokban a legalacsonyabb, az „alapfoknak az alja” (BT3 124), az A1-es szint elérésére reális törekedni,

és legfeljebb egy-egy jobban teljesítő tanulónál fordul elő, hogy a 8. osztály végére akár az A2 is megcélozható. Valamennyien örömmel számoltak be arról, hogy a saját intézményükben lehetőségük van a tananyagot a hallássérült diákok egyéni képességeihez igazítani. A legfontosabb, hogy a tanulók a nyelvből „valamilyen minimális alapot szerezzenek” (AT1 32), és hogy „aki tovább szeretne tanulni, az kapjon hozzá egy kis bevezetést” (GT8 59).

A középiskolai osztályokban már egészen más a helyzet, az egyénre szabott követeleményekről itt már szó sem lehet. A tanár úgy érzi, az érettségi teljesen megköti a kezét. Aki nem kér felmentést az idegen nyelvből, annak érettségiznie kell, még hozzá a hallók kritériumai szerint. Csak az úgynevezett *magnós* feladat alól mentesülnek a vizsgázók, „de minden más részfeladat, be-

leértve a szóbelit is, ugyanaz kell, hogy legyen, mint a hallóknak” (HT9 104). Ezt a megmérettetést sokan nem vállalják, és leadják a nyelvet, pedig egy szakközépiskolai osztályban a tanár véleménye szerint az írott nyelvben el lehet érni akár a B1-es szintet is.

A konkrét nyelvi tartalom és a nyelvi készségek meghatározásában is szinte azonos véleményüknek adtak hangot a tanárok. A beszédkészség terén a legfontosabb cél úgy fogalmaz-

ható meg, hogy legyen bátorsága a hallássérültnek megszólalni az idegen nyelven, tudjon bemutatkozni, útbaigazítást kérni vagy egy kiló kenyeret venni. Noha a ta-

nítás szinte mindenhol az auditív-verbális módszerrel folyik, és a gyerekeket mind magyarul, mind az idegen nyelven beszéltetik az órán, az interjúkban megfogalmazott fő cél mégis az írott nyelv tanítása, az olvasott szöveg értése és az alapfokú íráskészség kialakítása. „Én azt gondolom, hogy amivel jobban boldogul, az nyilván nem a szóbeliség. Tehát inkább az írásbeliség az, amit én fontosabbnak tartok” (IT10 173) – mondta az egyik, főként nagyothallókat tanító tanár. Egyet kell értenünk az-za a kollégával, aki szerint a „készségek közül az olvasott szöveg értésének fejlesztése a legfontosabb” (GT8 163), hiszen napjaink legfőbb információforrása az internet, aminek a használatához az olvasási és a szótárazási készségre van szükség. Mind a felnőtt, mind az általános és középiskolai nyelvtanulóktól gyűjtött adataink is azt mutatják (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, publikálásra benyújtva; Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013; Kontráné

mind a felnőtt, mind az általános és középiskolai nyelvtanulóktól gyűjtött adataink is azt mutatják, hogy a hallássérültek rendszeres használói az elektronikus szótáraknak, a fordítóprogramoknak, és nagyon gyakran látogatják a különböző közösségi oldalakat

Hegybíró, 2010), hogy a hallássérültek rendszeres használói az elektronikus szótáraknak, a fordítóprogramoknak, és nagyon gyakran látogatják a különböző közösségi oldalakat.

A nyelvtan tanítása helyett a hangsúly az angolban inkább az alapvető szókincs elsajátítására helyeződik. A német nyelvben ez kevésbé oldható meg, mert ott alapfokon is állandóan foglalkozni kell a nyelvtani szabályokkal. Az idegen nyelvi szavak

tanulása gyakran együtt jár a magyar megfelelő megismerésével is, hiszen a hallássérült tanulók szókincse jelentősen elmarad az azonos korú hallókétól (Bombolya, é. n.).

A tanítandó lexi-

kai tartalomról szólva nem véletlenül emelték ki többen is a számítógép-használatához szükséges szókincset, hiszen a siket és nagyothalló fiatalok számára ezen a téren adódik a legtöbb továbbtanulási és szakképzési lehetőség. Ugyancsak fontosnak tartják a tanárok a külföldi utazásokra való felkészítést:

„Ha külföldre megy, legalább alapvető feliratokat megértse. Akár egy reptéren, akár egy szállodában ki tudjon egy nyomtatványt tölteni, tehát minimális jártassága legyen azért, és ezt tudja használni.” (FT7 146)

A nyelvórákon ugyanakkor általános pedagógiai célok elérését is lehetségesnek és fontosnak tartják a megkérdezettek, hiszen a nyelvtanulás kinyitja a világot, betekintést nyújt más kultúrákba, és a mások iránti tole-

ranciára nevel. Főként a szurdopedagógusok emelték ki, hogy a nyelvtanulás által fejleszthető a tanulók általános

értelmi képessége, memóriája, nyelvi tudatossága és szókinccse. Felkeltheti a nyelvtanulás a tanulóknál a megismerés iránti vágyat, hogy motiváltabbak legyenek a tanulásban. A cél ezek-

ben az iskolákban nem mint behajtandó követelmény jelenik meg; mindegyik tanár számára fontos, hogy a nyelvtanulás pozitív élmény legyen a tanulók életében: „egyrészt hogy a gyerekek sikerélménye legyen, ez a lényeg, tehát hogy ne kudarcként élje meg” (CT4 63–65). Érdemes tehát közelebbről megvizsgálnunk, hogyan értelmezik a sikert a hallássérültek nyelvtanárai.

5.2 Sikerek

A hallók iskoláiban a nyelvtanárok sikerességét a letett nyelvvizsgák számával és a tanulmányi versenyeken elért helyezésekkel szokták mérni –, de mi nevezhető sikernek a hallássérültek intézményeiben, ahol, amint láttuk, nagyon minimális követelmények állíthatók a tanulók elé? A kérdésre nem szokványos válaszokat kaptunk. Sikerélmény, amikor a gyerekek reggel *Good morning!*-gal köszöntik a tanárt a folyosón. Sikerélményt nyújt, ha valamelyikük az interneten talált szavakat hoz be az órára, vagy ha rákérdez valamire, amit a fordítóprogram kidobott, mert nemcsak az érdeklődést mutatja, hanem azt is, hogy tudják használni azokat az eszközöket, amelyeket a nyelvtanár megmutatott nekik. Jelentős sikernek számít, ha valamelyik tanítvány kikerül integrációba a hallók közé, és nem adja le az idegen nyelvet, hanem folytatja, és akár még le is érett-

ségizik. Többen vissza tudtak emlékezni olyan esetekre, amikor valamely tanítványuk

az idegen nyelven jobban meg tudott szólni, mint magyarul.

Több iskolában beszámoltak arról, hogy a gyerekek iskolai ünnepségen idegen nyelven adtak elő verset vagy kisebb jelenetet,

ami nekik is, tanáraiknak is emlékezetes élményt jelentett. Jó érzéssel töltötte el a tanárokat, ha tanulóik külföldi utazás során megértettek valamit, vagy ha csoportos iskolai csereutazás alkalmával a gyerekek a külföldi társaikkal az idegen nyelven próbáltak meg ismerkedni.

Az interjúk alapján azonban a legfontosabb sikerélménynek az tűnik, amikor a tanár úgy érzi, sikerült motiválnia a tanulóit. A sok példából a talán legkifejezőbbet idézzük:

„Hát, sok gyerek megszerette ugye az angolt, a kicsik, akik most harmadikosok, nekik még nincsen angolórájuk, de önekik már van szótárfüzetük, és gyűjtögetik a szavakat, és már teljesen be vannak zsongva, hogy ők jövőre végre angolt fognak tanulni. Én ezt is sikernek élem meg, mert mikor technikaórán velem vannak, és mikor technikaórán mondjuk kész vannak az adott feladattal, akkor mindig szokták kérdezni, hogy megnézhetik-e a képes angol szótárt, és oda szoktam nekik adni, és ettől így teljesen boldogok, úgyhogy én mondjuk ezt is sikernek könyvelem el.” (AT1 64)

Csak egyetérteni tudunk a fent idézett kollégával: a motiváció olyan szintű felkeltése, amely motivált tanulási viselkedésre, jelen esetben a szavak gyűjtögetésére késztet,

a későbbi eredményes nyelvtanulás legfőbb biztosítéka (*Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel*, publikálásra benyújtva; *Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel*, 2013).

5.3 Megoldásra váró problémák

Nem adnánk valós képet a hallássérültek nyelvtanárainak munkájáról, ha a célok és a sikerélmények mellett nem szólnánk azokról a jelenségekről is, amelyek konkrét szavakba öntve, vagy utalásszerűen mint hátráltató tényezők jelentek meg az interjúk szövegében. Ezeket az adatokat négy csoportra oszthatjuk: a szabályozás következtetlenségei, a felmentések rendszere, kihívások a tanár-diák kommunikációban, a szakmai-módszertani közösség hiánya.

A szabályozás következtetlenségei épp a jobb képességű és szorgalmú tanulókat sújtják, akiknek a legnagyobb esélyük van arra, hogy továbbtanuljanak. Míg az általános iskolai osztályokban mind a jogszabályi háttér, mind a napi gyakorlat biztosítja a hallók számára készített tantervtől való eltérés lehetőségét, és a hallássérült tanulók szükségleteire és egyéni képességeire szabott követelmények szerinti nyelvoktatást, a szakközépiskolai képzésről ez már nem mondható el. A folyamatosság megszakad, a rendszer nem egységes. A hallók számára megalkotott nyelvi érettségi akkor sem biztosít egyenlő esélyeket a siket és nagyothalló tanulók számára, ha a hallott szöveg értését mérő feladattól eltekin-
tenek. S mivel hazánkban a nyelvoktatás erősen vizsgacentrikus, érthető, hogy a tanár úgy érzi, a nyelvtanítás egész folyamatában a hallók kritériumai szerint kell szerveznie a munkáját. Amíg a hallássérültek érettségi

vizsgáján nem érvényesíthetők a 32/2012-es rendelet (*EMMI*, 2012) irányelvei, addig a 9–12. osztályosok tanításában sem. Amint arra már rámutattunk, éppen az érettségi jelenlegi rendszere által okozott problémák vezetnek ahhoz, hogy sok olyan jó képességű tanuló is a felmentését kéri az idegennyelv-tanulás alól, aki egyébként eredményesen tanítható lenne.

A felmentések rendszere egyébként is átgondolásra szorul. A felmentés tulajdonképpen azt jelenti, hogy a tanuló a többiekkel együtt ott ül a nyelvórán, csak nem kap osztályzatot. Mivel nincs lehetőség olyan csoportbontásra, amely szétválasztaná a felmentett és a nem felmentett tanulókat, a felkeresett alapfokú intézményekben többnyire csak nagyon indokolt esetben támogatják a tanulók vagy a szülők ilyen irányú kérését. A szakközépiskolai osztályban azonban vegyes csoportok vannak, és a teljesen motiválatlan, az órára nem készülő, sőt gyakran fegyelmezetlenkedő tanulókat együtt kell foglalkoztatni azokkal, akiket komolyan érdekel a nyelv, és fel szeretnének készülni az érettségire.

„Igen, a felmentés az gyakorlatilag nem az óralátogatás alól menti fel, hanem az értékelés és a minősítés alól. Tehát egyedül jegyet nem kap, de azon kívül részt kellene vennie az órán. Na, most ez a gyakorlatban nagyon nehezen kivitelezhető, hogyha azt nézem, hogy itt vannak mondjuk a tizedikeseim, ahol öt gyerek, aki tanul, aki nincs felmentve, a többiek igen. [...] Tizenegy, abból öt a nem felmentett, és hat a felmentett.” (HT9 153–155)

Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a nem felmentettek csoportja is mindig heterogén, valamennyien differenciált foglalkoztatást igényelnek, hiszen mind a hallás-állapotuk, mind az általános képességeik, mind a magyar nyelvi ismereteik teljesen különbözőek lehetnek. A jelenlegi rendszer hátráltatja a motivált tanulókat, és extra terhet rak az amúgy is nehéz körülmények között dolgozó tanára.

A felmentésekről az integrált oktatásban részt vevő tanulók kapcsán is szót ejtettek a tanárok, többnyire negatív előjellel. A hallók középiskoláiban nagyon nehéz a hallássérült tanulóknak lépést tartani az anyaggal, a társaikkal, így ott igyekeznek könnyíteni a terhelésen, ahol lehet, és az első, amiről lemondanak, az idegen nyelv. Néhány kivételtől eltekintve úgy nyilatkoztak a tanáraink, hogy az integrációban a gyerekek szinte automatikusan felmentést kapnak az idegen nyelvből.

„De igazából az még a középiskolai angoltanításnak a hátránya sajnos, hogy aztán mégsem érettségiztek le idegen nyelvből, mert egy idő után nem tudták követni az óra menetét. Tehát nem fordítottak akkora figyelmet rájuk, mint ugye nálunk, nem magyarázták el nekik a szavak kiejtését, sokkal gyorsabb volt a tempó, és akkor föladták. Hát ezt nagyon-nagyon sajnáltam.” (BT3 167)

Többen hangot adtak annak a véleményüknek is, hogy a hallók iskoláiban nincsenek igazán felkészülve a hallássérültek fogadására, a meglevő adottságok nincsenek összhangban az új igényekkel, ehhez nagy figyelem és hatékony kommunikáció kell:

„Nyilván azért, mert nincs erre kapacitás a tanári karban, nincs olyan szakmai segítség, nincs, aki az átlagtól eltérő populációval tudna valamit kezdeni, azt hiszem.” (IT10 151)

Az integrált oktatásnak kétséget kizáróan számos előnye van, de ott még fokozottabban jelentkeznek azok a kommunikációs nehézségek, amelyekkel a hallássérültek speciális intézményeiben is meg kell birkóznuk a tanároknak.

A meglátogatott alapfokú intézményekben az auditív-verbális módszer alkalmazását figyelhettük meg, de azt is láttuk, hogy a jelnyelv használata jelen van mind az órán, mind a tanórán kívüli tanár-diák, illetve diák-diák kommunikációban. A tíz tanár közül csak ketten képzett jelnyelvhasználók, egy harmadik kolléga most tanul jelelni, a többiek tudása változó. Van, aki a képzése során végzett alapfokú tanfolyamot, van, aki a hosszú évek gyakorlata során a gyerekektől már megtanult annyit, hogy szükség esetén tudja jelekkel kísérni a beszédét, és a fiatalabbak között van olyan is, aki még csak a fonomimikai ábécét sajátította el. Abban valamennyien egyetértenek, hogy a jelnyelvre szükség van, különbséget inkább csak a hangsúlyokban fedezhetünk fel. Aki jól tud jelelni, elsősorban az új szavak tanításánál, a magyarázatok adásánál és a szövegértés ellenőrzésekor használja a jelnyelvet.

„Én minden órán jelelek. Tehát jelelek, és beszélek. Tehát angolul beszélek, jellel kísérem. Ezáltal azért ez nagyon megkönnyíti mind a kommunikációt velük, mind a megértést nagyon támogatja.” (AT1 87)

Ha egyetértünk azzal, hogy a hallássérültek nyelvtanulásában az olvasott szöveg értése a legfontosabb készség, akkor a jelnyelv értése jó szolgálatot tesz minden tanárnak. A tanulók hanggal vagy hang nélkül olvassák a kapott idegen nyelvű szöveget, és közben jelelik a jelentést. A tanár és a többi tanuló figyel, hogy jól érti-e az olvasó a szöveget, vagy sem, ami által hatékonyra válik az ellenőrzés. Az újjabécé ismerete az angol szavak betűzésénél különösen jól jön, kisebbeknél és középiskolásoknál egyaránt.

Ketten is úgy nyilatkoztak, hogy siket osztályban jelnyelv nélkül a tanár *meghal* (IT10, ET6). Azok a tanárok, akik érzik a jelnyelv szükségességét, de még nem tudnak jelezni, csak saját erőből iratkozhatnak be jelnyelvtanfolyamra, amit viszont nem engedhetnek meg maguknak. Megoldás az lehetne, ha vagy maguk az intézmények szerveznének ilyen tanfolyamokat, vagy ha a tanárok kedvezményes tandíjfizetéssel vehetnének részt a SINOSZ által szervezett képzéseken.

A tanárok munkáját nehezítő negyedik tényező a szakmai-módszertani segítség hiánya. A hallássérültek idegennyelv-tanításának nincs kidolgozott módszertana. A hallók számára írott tankönyvek nem megfelelőek, mert nem veszik figyelembe, hogy a siket és nagyothalló gyerekek szókinccse mind az akusztikus nyelven, mind jelnyelven szegény, és a tanulók általános ismeretei a világról ugyancsak elmaradnak attól, ami ugyanazon az osztályfokozaton a hallókra jellemző.

„Van tananyag hallóknak, és az, mivel a siketeknek kicsi a szókinccse, ezért nem lehet csak úgy eléjük rakni egy szöveget, hanem mindig az adott szókinccsből kell dolgozni.” (AT1 80)

Az egyik tanár megfogalmazása szerint olyan tankönyvre lenne szükség, ami idősebb korosztálynak, inkább kamaszoknak íródott, viszont kicsi lépésekben halad. Minden gondot azért ez sem oldana meg, mert az egyéni képességekre és szükségletekre való igazítást csak a tanár tudja elvégezni:

„A másik meg az, hogy mivel annyira különbözőek az igények, ezért egyszerűen azt lehetetlen megcsinálni, hogy itt egy csomag, és akkor ez mindenkinek jó. Ezt a tanárnak minden egyes tantárgyból, így az angoltól is saját magának kell megcsinálnia.” (DT5 188)

Nemcsak angolból, németből is az a helyzet, hogy a tanárnak magának kell összeolóznia a tananyagot.

„Azt mind én szedtem össze. Tehát azért nehéz is itt hallássérülteket tanítani, mert nincs anyag. Tehát hallóknak megvan az anyag, a tankönyvek, [én] mindent egyénileg fabrikáltam; összeállítottam, kivagdosztam a könyveket, ez alapján.” (CT4 37)

A felkészüléshez nagyon sok idő kell. Műszáj mindent jól előkészíteni, mert az órán a beszédet is írással kell helyettesíteni, és ez sokkal több időt vesz igénybe. Kellenek az előre gyártott feladatlapok, nyomtatott vagy kivetíthető vizuális anyagok, képek, szókérték, feldolgozható szövegek. Változatosan kell foglalkoztatni a tanulókat, mert a figyelmük nem tartós, nehéz ébren tartani. Mivel az intézményekben többnyire csak egy nyelvtanár foglalkozik a hallássérültekkel, és az országban szétszórva dol-

gozó kollégák között nincs kapcsolat, mindenki egyedül tör magának utat. „Én teljesen magányos farkas vagyok” – mondta egyikük.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

A siketek és súlyosan nagyothallók idegen nyelv-tanítása nem könnyű feladat. Az interjúk révén betekintést nyerhettünk abba, hogyan látják belülről maguk az érintett tanárok a saját helyzetüket, munkájukat, eredményeiket. Egy kicsit több odafigyeléssel sokat lehetne javítani a helyzetükön.

Szükséges lenne a jogszabály adta lehetőségek hatékonyabb tudatosítása, hogy aki a helyi lehetőségekre és a tanulók képességeire szabja a központilag előírt követelményeket, ne érezze úgy, hogy megszegi a szabályokat. Rendkívül fontos lenne átgondolni és átdolgozni a felmentések egész rendszerét a speciális iskolákban tanító munkatársak bevonásával. Megítélésünk szerint csak így lehet olyan megoldást találni, ami a tanulók felmentést kérő és tanulni akaró csoportjait egyaránt szolgálja, és a nyelvtanárokkal szemben se támaszt teljesíthetetlen követelményeket.

A döntéshozóknak el kellene gondolkodniuk azon is, hogyan lehetne támogatással, pályázatokkal elősegíteni a hallássérülteket tanító tanárok számára a magyar jelnyelvi tanfolyamokon való részvételt. Láthattuk, hogy a jelnyelv akkor is jelen van az órákon, ha még nem is vezették be a kétnyelvű oktatást, egyszerűen azért, mert a hatékony kommunikációhoz gyakran szükség van rá. Segíti a tananyag köz-

vetítését éppúgy, mint a tanár-diák kommunikációt.

Eljött az ideje annak is, hogy a munkájukat izoláltan végző tanárok lehetőséget kapjanak a találkozásokra és az együttműködésre. Nem várható, hogy egy kívülről érkező személy alkossa meg a hallássérült nyelvoktatás módszertanát, és írjon alkalmas tankönyvet. Csak az intézményeken belül van meg az a tudás és tapasztalat, aminek összegyűjtése révén ilyen kiadványok vagy internetes tananyagok készíthetők lennének. Jó lenne, ha az iskolák felvállalnák a kezdeményezést, ha tudnák fedezni egy-egy találkozó megszervezését,

az ide-oda utazás költségeit és alkalmanként egy-két előadó meghívását.

Ha az integráció iskolai programjába a hallássérülteket tanító nyelvtanárokat is be lehetne vonni,

talán csökkenne a felmentettek száma is, amivel komoly lépést tehetnénk a siket és nagyothalló tanulók esélyegyenlősége felé.

a jelnyelv akkor is jelen van az órákon, ha még nem is vezették be a kétnyelvű oktatást, egyszerűen azért, mert a hatékony kommunikációhoz gyakran szükség van rá

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük az adatgyűjtésben részt vevő iskolák támogatását és a közreműködő nyelvtanárok önzetlen segítségét. Szintén köszönetet mondunk kutatóasszisztensünknek, Budai Zsófiának az interjúk átírásáért, valamint Csernyák Hajnalkának siket szakértőként való nélkülözhetetlen együttműködéséért.

IRODALOM

- Baker, C. (1999): Sign language and the Deaf community. In: Fishman, J. A. (szerk.): *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford University Press, Oxford, UK. 122-139.
- Bartha Csilla, Hattayár Helga és Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 852-906.
- Bedoin, D. (2011): English teachers of Deaf and hard-of-hearing Students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, **26**. 2. sz. 159-175. doi: 10.1080/08856257.2011.563605.
- Bombolya Mónika (é. n.): Nagyothalló gyermekek szókinccse. Letöltés: http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/Bombolya%20M%F3nika,%20Nagyothall%F3%20gyermekek%20sz%F3kincse_KJ_LZS.pdf. (2014.05.12.)
- Cawthorn, I. & Chambers, G. (1993): The special needs of the deaf foreign language learner. *Language Learning Journal*, **7**. 3. sz. 47-49.
- Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Piniel Katalin (publikálásra benyújtva): Hallássérült diákok idegennyelv-tanulási motivációját befolyásoló tényezők.
- Csuhai Sándor, Henger Krisztina, Mongyi Péter és Perlusz Andrea (2009): „*Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai*” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. Letöltés: http://fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanutmany.pdf. (2014.05.12.)
- Davies, S. (1994): Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: Ahlgreen, I. és Hytlenstam, K. (szerk.): *Bilingualism in deaf education*. Sygnum Verlag, Berlin. 103-121.
- Domagala-Zysk, E. ed. (2013): *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe – state of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- EMMI (2012): Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltés: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf>. (2014.05.12.)
- Fleming, J. (2008): How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 123-153.
- Foniokova, Z. (2014): English for learners with hearing impairments: Challenges in written output. Előadás elhangzott a 12. ESSE Konferencia „English as a Foreign Language for Students with Special Educational Needs – Exceptional English for Exceptional Learners? SLANG 32” szemináriumán. Kassa, 2014. augusztus 30.
- Grosjean, F. (1996): Living with two languages and two cultures. In: Parasnian, I. (szerk.): *Cultural and language diversity and the Deaf experience*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 20-37. Letöltés: <http://www.signwriting.org/forums/swlist/archive2/message/6760/Chapter.rtf>. (2009.05.17.)
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvtanítás*, **5**. 4. sz. 5-9.
- Janáková, D. (2008, szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2. kiadás). VIP Books, Prague.
- Jokinen, M. (2000): The linguistic human rights of sign language users. In: Phillipson, R. (szerk.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. 203-213.
- Kellett Bidoli, C. J. és E. Ochse (2008, szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern.
- Komesaroff, L. (2008): *Disabling pedagogy: power, politics and deaf education*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Kontra, E. H., Csizér, K. és Piniel, K. (előkészületben): The challenge for Deaf students to learn foreign languages in special needs schools.
- Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Piniel Katalin (2013): Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **13**. 5-21.

- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2008): Magyarországi siketek a jelnyelvről: Egy kérdőíves kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **8**, 1–2. sz. 5–22.
- Kósa Ádám, Lovász László és Tapolczai Gergely (2005): *A hallássérült személyekre vonatkozó jog áttekintése*. Fogytékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf. (2014.09.16.)
- Ladd, P. (2003): *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Lancz Edina és Berbeco, Steven (1999, szerk.): *A magyar jelnyelv szótára*. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest.
- Lane, H., Hoffmeister, R. és Bahan, B. (1996): *A journey into the Deaf-world*. Dawn Sign Press, San Diego.
- Marschark, M. (2007): *Raising and educating a Deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford University Press, New York.
- Marschark, M. és Spencer, P. E. (2009): *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review*. Letöltés: www.ncse.ie/uploads/1/1_NCSE_Deaf.pdf. (2014.07.10.)
- Mole, J., McCall, H. és Vale, M. (2005): *Deaf and multilingual: A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Direct Learn Services, Norbury, Shropshire.
- Muzsnai István (1999): Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen egy siket gyermek anyanyelve? In: Balaskó Mária és Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke II*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. 395–399.
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10848. Letöltés: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mlk_nat_20121.pdf. (2014.07.10.)
- Neville, P. (2003): Deaf ESOL students. *Language Issues*, **15**, 1. sz. 11–12.
- Oktatási Minisztérium (2005): 2/2005 (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltés: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0500002.om>. (2014.07.10.)
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Piniel, K., Csizér, K. és Kontra, E. H. (2014): Validation of a questionnaire for measuring individual differences of hearing impaired language learners. In: Horváth, J. és Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 274–288.
- Pritchard, P. (2013): Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In: Domagala-Zysk, E. (szerk.): *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe - state of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL, Lublin. 113–134.
- Skuttnab-Kangas, T. (2000): Sign Languages – how the Deaf (and other Sign Language users) are deprived of their linguistic human rights. Letöltés: <http://deaf-rights.blogspot.hu/2007/05/sign-languages-how-deaf-and-other-sign.html>. (2014. 0721.)
- Skuttnab-Kangas, T. (2008): Bilingual education and sign language as the mother tongue of Deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 75–94.
- Stokoe, W. C. (1960): Sign language structure; an outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in Linguistics Occasional Paper* 8. University of Buffalo.
- Stoppok, A. (n. d.): The early learning of English as a foreign language by hearing impaired children in special needs schools. Letöltés: <http://hilarymccoll.co.uk/resources/ASeng1.pdf>. (2014.09.16.)
- Szabó Mária Helga (2007): *A magyar jelnyelv szublexikális szintjének leírása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- United Nations (2007): *Convention on the rights of persons with disabilities*. [A fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló egyezmény.] Letöltés angol és magyar nyelven: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16485>. (2014.07.10.)
- Vasák Iván (1996): *Ismeretek a siketekről*. Siketek és Nagyothallók Szövetsége, Budapest.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Fogytékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.

SÉLLEI BEATRIX

A változás mint lehetőség

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a magyar közoktatás változásait az érintett pedagógusok szemszögéből vizsgálja. Kvalitatív módszert alkalmaztunk, a résztvevők a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem közoktatási vezető képzésének hallgatói voltak (n=168), akiktől az adatokat két szakaszban gyűjtöttük. Az első alkalommal az éppen zajló változások iránti attitűdöt vizsgáltuk, melyek legtöbbször pozitív és negatív oldallal is rendelkezik. A második alkalom mintegy szemléletformáló tréningként a pozitív pszichológia tárából ismertetett technikákat, amelyek segítenek átkeretezni a bonyolult helyzeteket fejlődési lehetőségekké, valamint a stresszkezeléshez és az optimista szemléletmód elsajátításához mutatott gyakorlatokat. A tréning második részében a változásokban rejlő kockázatok helyett a bennük rejlő lehetőségekre hívtuk fel a figyelmet, és ennek hatása megjelent a poszter-munkákban, valamint a szóbeli bemutatókban is. Összefoglalva: ha az emberek figyelmét felhívjuk az erőforrásaikra, valamint arra, hogy mire kell odafigyelniük a változáskezelésben, vagy fejlesztjük a személyiségüket, akkor hatékonyan tudják kezelni a változásokat, illetve képesek lesznek ezek fenntartására is.

Kulcsszavak: *változáskezelés, közoktatás, pozitív pszichológia*

BEVEZETÉS

A modern társadalom élete felgyorsult, mi sem állandóbb benne a változásoknál. Változunk, mert erre szükség van ahhoz, hogy meg tudjunk felelni a környezet elvárásainak. Változunk, mert mi magunk is folyamatos fejlődésre vágyunk. Változunk, mert alkalmazkodunk ahhoz a nagyon bonyolult és folyamatosan pulzáló mátrixhoz, amely a környezetünk. Változás és változtatás nélkül nem hogy sikeressé és elégedetté nem tudunk válni, de még a túlélés is kérdésessé válik. Mégis, a változás szó hallatán a legtöbb emberben kétségek és féle-

mek támadnak. Jelen tanulmány bemutatja ennek a jelenségnek a hátterét, melynek megértése részben már utat is kínál a negatív viszony feloldására, s ennél továbblépve, a változások pozitív szemléletéhez olyan, pedagógusokkal végzett munka eredményeit mutatom be, akik maguk is részesek a folyamatos változásoknak.

A változás indíttatása

A változások egy része, mint a természet arculatváltása negyedévenként, napszakonként, természetes része az életünknek, mely-

hez szinte észrevétlenül alkalmazkodunk. Nehezebb az alkalmazkodás, amikor a változás-változtatás valamilyen külső nyomás hatására jön létre. Eredhet ez a munkahelyi környezetből, a változó gyermeki és szülői igényekből, a felettesi és fenntartói elvárásokból, a törvényi vagy akár a gazdasági helyzet megváltozásából. Minél kevésbé látja be a pedagógus ezek szükségességét, annál nehezebben fog alkalmazkodni.

Az extrinzik motiváció állapotában, amikor egy külső cél eléréseért dolgozunk, s elköteleződésünk nem teljes, hamarabb feladjuk a munkát, és csak a szükséges ideig tevékenykedünk (*Deci és mtsai, 1999*).

Azonban nagyon sok olyan változást viszünk végbe, amelyek belső indítatásból jönnek. Gondoljunk a Maslow-féle piramisra, melynek a felsőbb szinten jelölt szükségletei növekedésalapúak, olyan, folyamatosan jelen lévő késztetések, melyeknek nincs igazi végállapota, szemben például az éhséggel, melyet egy étkezés

azonnal megszüntet rövidebb-hosszabb időre. A magasabban elhelyezkedő szükségletek egyre magasabb elvárások önmagunk iránt, melyek irányába folyamatosan változunk. Ha a kognitív

szükségletekre gondolunk, minél többet tudunk egy adott területről, annál inkább úgy érezhetjük, hogy még nagyon sokat kell tanulnunk, s ez indít minket a következő változás felé (*Maslow, 2003*). Az ilyen, belső indítatású (intrinzik) folyamatokban több erőfeszítést vagyunk hajlandóak megtenni, nehezebben adjuk fel a küzdelmet, bevonódunk és elköteleződünk a cél mellett – s ez olyan esetekben is megtörténhet, amikor kezdetben kívülről jön a változás igénye, de megértjük a célját, és azonosulunk vele (*Deci és mtsai, 1999*).

A változásokhoz való hozzáállás tényezői

A változásokhoz való hozzáállásunkat meghatározza a személyiségünk: az extrovertált emberek hamarabb észreveszik a változások szükségességét, és könnyebben is alkalmazkodnak, mint introvertált társaik (*Carver és Scheier, 2006*).

Másik jelentős tényező az életkorunk, de ezt árnyalhatják az aktuális életszerepek is; időnként több időt fordítunk a családi szerepváltozásokra, míg máskor a karrierünk a fontosabb.

Életkorunk összefügghet azzal, hogy mit gondolunk: van-e ráhatásunk a világ működésére, avagy nincs. *Seligman* kísérletei hívták fel a figyelmet a tanult tehetetlenség jelenségére: minél többször tapasztalja meg valaki, hogy az erőfeszítései hiábavalóak, annál inkább mozdul el olyan irányba, hogy meg sem próbálja befolyásolni a hely-

minél többször tapasztalja meg valaki, hogy az erőfeszítései hiábavalóak, annál inkább mozdul el olyan irányba, hogy meg sem próbálja befolyásolni a helyzeteket

zeteket. Változások esetében ezt értelmezhetjük úgy, hogy ha nem látjuk be a változás szükségességét, ha úgy érezzük, nincs beleszólásunk a döntésbe, nem adhatjuk hozzá a javaslatainkat

és az értékeinket, akkor egy idő után mechanikus végrehajtói leszünk az utasításoknak. Ha elengedjük a helyzetek feletti befolyásolás lehetőségét, akkor lelkiállapotunk elmozdul a kiábrándulás, depresszió és apátia felé, s egy idő eltelte után már nem is akarunk javaslatokat tenni. De a korábbi tapasztalatainkból erőforrást is képezhetünk a bizonytalan helyzetekre: a kitartás, a remény, az optimizmus, a kreativitás, a kíváncsiság, az empátia és a divergens gondolkodás éppen a tanult tehetetlenséggel ellentétes irányba hatnak (*Seligman, 2011*).

A változásokban rejlő kockázatok

Még a leginkább kíváncsi változásokat is gyakran némi távolságtartással fogadjuk, melynek evolúciós háttere van. Amikor az emberek kockázatos helyzetekkel találkoznak, sokkal inkább fogékonyak a negatívumokra, mint a pozitívumokra. Ha veszünk egy egységnyi kockázatot, akkor ebben a veszteségeket sokkal nagyobbra értékeljük, mint az ennek megfelelő nyereségeket. S minél több időnk van gondolkodni a bizonytalan kimenetű helyzetekben, annál több negatívumot gyűjtünk össze a változás-változtatás ellen, s annál tovább halogatjuk a változtatást (Faragó, 1994; Faragó, 2008).

Napjaink folyamatosan változó környezete szinte minden pillanatban rejt magában megjósolhatatlan, kiszámíthatatlan elemeket. Ez az állapot megterhelő a számunkra, s emiatt stresszt élünk meg. Ezt okozhatják a mindennapi kellemetlenségek, és minden olyan helyzet, ami alkalmazkodást kíván meg tőlünk. A stresszel való megküzdéshez rendelkezésre álló eszköztárunkat, mely személyiségvonásokból és képességekből áll, alkalmazhatjuk a változások kezelése során is (Oláh, 2005).

A változások átkeretezésének lehetősége

Ahogy a tehetetlenség, úgy a leleményesség és az optimizmus is tanulható, mint egyfajta tudatos stresszkezelés. Ha úgy érezzük, hogy a változások által okozott stressz szinte kritikusan magas, és nincsenek erőforrásaink, vagy hiábavalóak a kezelési kísérlete-

ink, akkor gyakran feladjuk. Ha felvesszük a harcot a mindennapi kihívásokkal, és küzdünk, amíg az erőnkből telik, akkor ugyan túléljük a mindennapokat, de nem leszünk sem elégedettek, sem boldogok. Ha azonban a legnagyobb csapások közepette is megpróbálunk a lehetőségekre, a fejlődésre és a növekedésre gondolni, s fenntartani az optimizmusunkat, akkor élhetünk boldog életet (Seligman, 2011).

Az optimista szemléletmódot és a boldogságra való hajlamot részben a génjeinkben hordozzuk, azonban az öröklés csak 40-50 százalékban határozza ezt meg, 10 százalékban számítanak az életkörülmények, és van még 40-50 százalék, amelyet mi magunk befolyásolhatunk, azaz megtanulhatjuk az optimizmust (Lyubomirsky, 2008; Szondy, 2009). Ez a jelentős szemléletváltás nem kevés munkával jár. Az optimista szemlélet azonban a stressz kezelését is megváltoztatja. Gondoljunk arra, hogy hallunk valamilyen változásról, például megváltozik a finanszírozási háttér. Automatikusan a legrosszabb jut eszünkbe: elvonják az intézményünkötől a pénzt, és nem kapunk majd fizetést. Ha törekszünk arra, hogy a legjobb kimenetet is elképzeljük, azaz az új finanszírozó bőkezű lesz, sok juttatást kapunk majd, akkor a katasztrofális és a romantikusan optimista kimenetel tükröt tart egymásnak, kioltják egymás hatását; rájövünk, hogy mindkét kimenet elég valószínűtlen, és elkezdünk a realitás talaján gondolkodni és cselekedni (Seligman, 2011).

Még ennél is fontosabb az átkeretezés szerepe. A legtöbb változásban találhatunk valamilyen előnyt. Gondoljunk a pedagógus-portfólió elkészítésére. Ezt szemlélteti a pedagógus nehézségként, újabb feladat-

ként, melyről nem tudja, mikor lesz ideje elvégezni. Szemléltetheti kihívásként, hogyan tudja megoldani mégis. Szemléltetheti lehetőségként is: az önelszámolásra. Kultúránknak nem része a dicséret, nem tanulunk meg büszkének lenni az eredményeinkre.

Egy olyan szakmában, amelynek társadalmi presztízse jóval a fontossága alatt marad, különösen jelentős ez a kérdés. Ha a portfólió elkészítését lehetőségnek tekintik eredményeik

ha a portfólió elkészítését lehetőségnek tekintik eredményeik összegyűjtésére, és az így megerősített önbizalom és pedagógusi öntudat megjelenik a munkájukban

összegyűjtésére, és az így megerősített önbizalom és pedagógusi öntudat megjelenik a munkájukban, akkor egyre gyakrabban merik és tudják – helyesen – megdicsérni a gyerekeket, akik aztán ebben nőnek fel, s így egy attitűdváltás indulhat el. Ennek tudatában megváltozhatna a feladathoz való viszony.

A KUTATÁSRÓL

Az adatok gyűjtése két ciklusban történt. Az aktuális változások, illetve az ezekhez kapcsolódó attitűdök feltárására 2013. november 8-a és 10-e között került sor, a szemléletváltás lehetőségeinek kutatására, ezen attitűd elsajátítására vonatkozó képzés 2013. november 15. és 17. között zajlott.

A kutatás résztvevői a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen zajló közoktatási vezetői szakképzés második szemeszterének hallgatói voltak, akik a számukra a képzésben kötelezően előírt tréningssorozaton vettek részt. A résztvevők az ország különböző pontjairól, a közoktatás minden szegmenséből és minden szintjéről érkeztek. A kutatás a Változásmenedzsment tréning keretében zajlott,

melyen mindkét hétvégén négy, 20-22 fős csoportban vettek részt a vizsgált személyek. A kutatás első moduljában 84 fő vett részt, a második modulban 85 fő, azaz összesen 169 személy osztotta meg a tapasztalatait és gondolatait.

Mind az aktuális változásokat, mind az átkeretezési lehetőségeket a 20-22 fős csoportok kisebb, 4-5 fős csoportokra bontva dolgozták ki 25 perc alatt, és a résztvevők az ered-

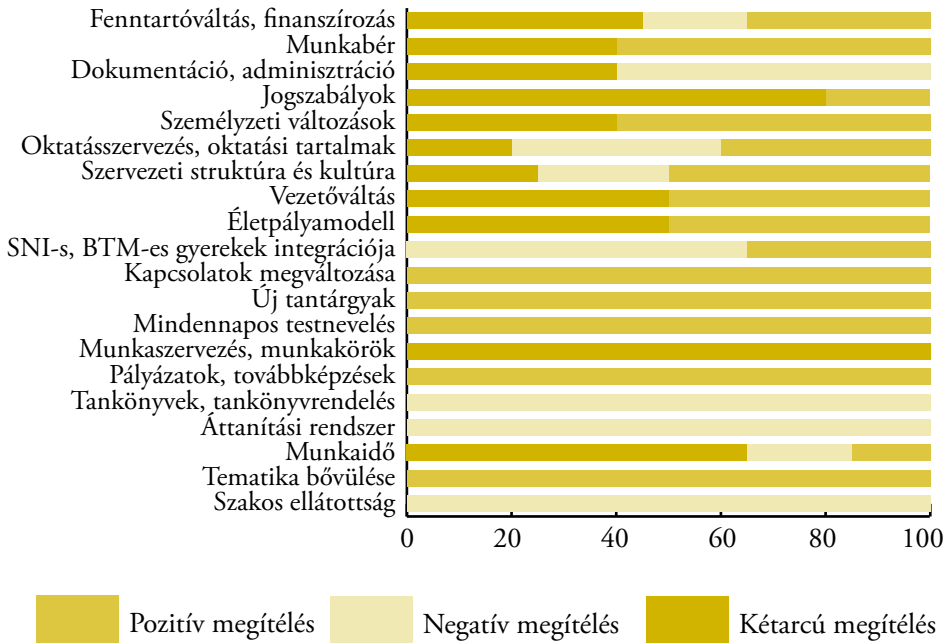
ményeket egy-egy poszterrel prezentálták. A csoportokat vegyesen alakítottuk ki, beosztás, szakterület és illetékességi hely szerint is. Az instrukció szabad teret engedett a közös gondolkodásnak és az egyéni kezdeményezésnek is, bár mindenkit kértünk a közreműködésre. A bemutatott és leadott csoportmunkákat elemzi alább a tanulmány. A módszer ily módon tekinthető csoportos feladatmegoldásnak, a kérdésfelvetés miatt egy kevésbé irányított fókuszcsoportnak is, illetve bizonyos tekintetben az interjú mint módszer sajátosságait is magában hordozza. Mindezt a sokszínűséget a tréningmódszer tette lehetővé, mely egyszerre enged teret a kutatásnak és a fejlesztésnek.

EREDMÉNYEK

A továbbiakban a tréningeken bemutatott poszttereket összegzem, a legfontosabb témák és lehetőségek kiemelésére törekedve. Az alább felsorolt változások gyakorta törvényekkel és rendeletekkel kapcsolatosak, azonban mindig a résztvevők, tehát a végrehajtók értelmezéseit és attitűdjeit tükrözik.

1. ÁBRA

Változások területei és ezek megítélése (n=84)



A változások

A résztvevők összesen 16 kiscsoportot alkottak, s témaként az alábbi diagramon látható változások jelentek meg. A diagram felső harmadában felsorolt változások több csoport esetében is felmerültek, tehát például a fenntartóváltásról, s az ehhez kapcsolódó finanszírozási változásokról 9 csoportnál is említést tettek, míg az alsó harmadban levők – tehát például a szakos ellátottság vagy a tankönyvek ügye – 1-1 csoport álláspontját tükrözik.

Elmondható tehát, hogy a különböző intézmények hasonló változásokkal küzde-

nek. Mindezen azonban sokat árnyal az intézmények földrajzi elhelyezkedése, ugyanis, ha a leggyakrabban említett fenntartóváltást tekintjük, akkor látható, hogy vannak, akik számára ez pozitívum, vannak, akik számára ez negatívum, és olyan is előfordul, hogy egy-egy csoportvélemény mindkét aspektust magában foglalja. Vannak olyan régiói az országnak, ahol az önkormányzatok viszonylag gazdagok voltak, s jutott megfelelő keret az oktatási-nevelési intézmények számára – ezen települések intézményei negatívumként élték meg a központhoz kerülést. Ellenben vannak olyan régiók is, ahol az önkormányzatok évek óta finanszírozási nehézségekkel küzdenek, s a pedagógusok bérezése is néha

akadozott – ezen településeken dolgozó pedagógusok pozitívumnak értékelték ugyanezt a változást.

Volt egy olyan csoport, amelyik egyetlen kérdést, a vezetőváltás problémáját vitatta meg. A résztvevők tapasztalatait összegzi az alábbi gyűjtés.

- Pozitívumok: az új vezető új szemléletet képes kialakítani, benne van a folyamatban a rugalmasság, és minden résztvevő oldaláról a nyitottság. Egy új vezető szakértelme, elhivatottsága, rátermettsége képes nemcsak a szemléletet, hanem a hozzáállást is megváltoztatni a kollégákban, s új inspirációkat, újfajta fejlődési lehetőségeket mutathat. Természetesen ez a változás is egy új kihívás, mely újfajta szervezési módokat is igénybe vesz, de emellett teret enged a módszertani szabadságnak is.
- Negatívumok: a vezetőváltás – természetesen részben attól is függően, hogy milyen az új vezető –, sok bizonytalanságot hordoz, s ez félelmeket okoz. Az ismeretlen elvárások és a másfajta szemlélet időnként kötöttségeket vagy túlzott megfelelni akarást okozhat. S előfordulnak olyan esetek is, amikor nem tisztázódnak a szerepek, nem tisztázott a szervezetben az előrelépési út, s mindezt nem csak a mögöttes tudás befolyásolja.

A bizonytalanság csökkenésének a hatása látható például a sokat emlegetett élet pályamodell esetében, melyet egy évvel korábban, 2012-ben még minden pedagógus és érintett a negatív változás kategóriába sorolt. Mára, mivel a jogszabályi keretek körvonalazódtak, elsősorban pozitív vagy esetleg kettős a megítélése a modellnek, de már semmiképpen nem a félelem uralja az attitűdöt.

Egy másik megközelítésben kiemelném, hogy vannak egyértelműen pozitívnak ítélt változások, melyek jogossága, megértése felhasználható a majdani bi-

zonytalan helyzetekben, amikor nem értik a változás végrehajtói, hogy miért történik – ilyenkor akár a mindennapos testnevelés, akár az új tantárgyak bevezetése pozitív példaként és mintaként szolgálhat arra, hogy a teljes koncepciónak van értelme, és a tervezett irányba tart.

Érdemes azonban elgondolkodni azon változások esetében is, melyek egyértelmű negatívumként jelentek meg, mint a tankönyvek vagy az eszközrendelés megváltozása. Érdemes feltárni, hogy mi áll ennek a hátterében: vajon a bürokrácia megnövekedése vagy az önállóság elvesztése, esetleg valami más ok? Mit tudunk tenni, ha kiderül, hogy ezek az aggodalmak jogosak? Adig kell-e keresni a pozitívumot, amíg nem találunk valamit? Nem feltétlenül. Aki képes tudatosan és objektíven szemlélni a körülötte zajló eseményeket, az ki tudja szűrni, hogy mikor torzít a látása a kockázatok miatt, s melyek azok a helyzetek, amelyek valódi nehézségekkel járhatnak, hiszen előbbi esetében az átkeretezés hatékony módszer, utóbbi esetében a problémamegoldó gondolkodás lehet a kiút.

Az átkeretezés lehetőségei

Már a klasszikus tanulásméletek körében is felvetődik a kérdés, hogy a tanulás maga a cél, mint például a pavlovi klasszikus kondicionálás esetében, vagy a tanulás csak az eszköz a cél elérésében, mint a skinneri és köhleri instrumentális tanulás esetében (Oláh és Bugán, 2001)? Ugyanezt a kérdést felvethetjük a változások esetében is: vajon a változás a cél-e, vagy az csak egy eszköz, hogy jobbra váljunk? S ez megfogalmazódik a pedagógusokban is. Ha nem a túlélésre játszanak, akkor a változás maga a tanulási folyamat, melynek értelme van, mely rugalmasabbá tesz minket és akár flow-él-

ményt is adhat. Ehhez azonban szükség van tudatosságra, tapasztalatra, bölcsességre, szemléletváltásra, személyes bevonódásra, egyetértésre és örömképességre –, mely összefoglalás már a résztvevőktől hangzott el egy elméleti-szemléleti bevezető után (Csíkszentmihályi, 1997/2003).

Az alábbiakban összefoglalom annak a 16 csoportnak a meglátásait és eredményeit, akik részt vettek a szemléletet átformáló tréningen, mely a csoportmunkát megelőző egy órában zajlott, s tematikusan azokat a pontokat érintette, melyeket az elméleti bevezetőben már kifejtettem. Ezen munkák szintén 4-5 fős csoportokban történtek, a feladatkiadás azonban annyiban megváltozott, hogy a hozott változások átkeretezésére, a bennük rejlő lehetőségek megtalálását kellett a poszteren megjeleníteni. Ez a munka sokkal több kreativitást hozott, a táblázatos pro és kontra érvek gyűjtése helyett nagyobb számban jelentek meg vizuálisan sokkal inkább informatív,

kreatív megoldások, mint például a matematikából ismert átalakítógép sémája. Ennek háttérben részben az állhat, hogy a feladat megkezdése előtt a résztvevők megoldották a Scherer-féle kilenc pont problémát (Barkóczi, 2007; Barkóczi és Bernáth, 2008), amihez a legtöbb résztvevőnek segítségre volt szüksége, de az ezáltal beindított és tudatosított divergens gondolkodás aztán mégis megjelent a csoportos feladatmegoldás során.

A számba vett, és a lehetőségek szempontjából elemzett változások itt is ugyanazok közül kerültek ki, mint az előző csoportokban. Kiindulási alpnak általában a törvényi változásokat tekintették, s az ezekhez társuló egyéb változásokat vették számba, mindezekben a lehetőségek tárházát keresve – hiszen az „olykor zsákba-macska, amelyből kiindulunk, de a környezet és ebben mi magunk olyan keverőlappáttal vagyunk összedolgozva, hogy ebből még kivirágzás is lehet”.

1. TÁBLÁZAT

A változásokban rejlő lehetőségek (n=85)

Változás	Lehetőségek, pozitívumok	Gyakoriság
Személyi változások	Az új, lelkes kollégák új szemléletet hoznak, frissítést jelentenek, s akár az innováció is teret kaphat. A változó hatáskörök, újabb kapcsolatok elmélyíthetik a közös munka élményét, javíthatják a szervezet légkörét. Nő a szervezetben a humán erőforrás szerepe a munkatársbővítések során, mely jobb szakmai munkát is eredményezhet. A szakmai ellátottságra való odafigyelés jegyében mindenki a neki megfelelő helyre kerülhet. A szakemberek minősége növeli a szakma tekintélyét is.	9

Változás	Lehetőségek, pozitívumok	Gyakor- riság
Munkaidő és munkarend megváltozása	A munkahelyen töltött több idő biztosítja a kollégák egyenlő terhelését, a jobb forráskihasználást és átgondoltabb munkaszervezést, a könnyebb tervezhetőséget és a hatékonyabb intézményi működést. Az idő hatékony eltöltése alaposabb felkészülést és kreativitást eredményez, közös munkákat és összedolgozást hív életre, s lehetőséget ad új feladatok vállalására, új területek megismerésére. Szemléletváltásként is felfogható, mellyel a gyermek és a vele való foglalkozás kerül a középpontba, s mindez felfogható munkakörbővülésként, melynek segítségével kevesebb az otthoni munka.	9
Fenntartó-váltás	Az egységes irányítás átláthatóságot és jobb tervezhetőséget jelent, mely kiszámíthatóvá teszi a működést. Megjelenik a humán erőforrás értéke is, akár a bérezés megváltozásával. A forrásokhoz való hozzájutás egyenlővé válik: bővül az infrastruktúra, biztosított a környezet, valamint a tárgyi feltételek és ezek fejlődése. Továbbá megnyílnak különböző pályázatok, melyek újabb lehetőségeket jelentenek.	9
Pedagógus-életpálya-modell	Ez az új szemlélet magában foglalja a pedagógusok anyagi és szakmai elismerését is, mely által növekedik a szakma presztízse. Nem csak a karrierépítés válik kiszámíthatóvá, hanem az ehhez szükséges szakmai és személyiségfejlődés, -fejlesztés is biztosított, mely segíti a pozitív önértékelés erősödését.	5
Tantárgyi változások	Az újítás egyben szakmai, tartalmi és módszertani megújulás, mely folyamatos önfejlesztést és ismeretbővítést igényel akár továbbképzésekkel, akár új eszközök megismerésével. Ez nemcsak személyes fejlődést eredményez, hanem az intézmény versenyképességét is növeli.	5
Átszerve-zések	A jobb működés érdekében a feladatok átcsoportosítása és az önállóság növekedése nemcsak stabilitást és átláthatóságot eredményez, hanem a kreativitás és akár rejtett kompetenciák megjelenését is okozhatja. A jobb működés teret enged a projektmunkáknak, az új ötleteknek és új feladatoknak. A szervezés változása közösségi élményt ad és elősegíti a hatékonyabb kommunikációt.	5

Változás	Lehetőségek, pozitívumok	Gyakor- iság
Gyerek- létszám	Minél több figyelem jut egy-egy diákra, annál több lehetőség van a differenciálásra, az egyéni bánásmódra és a tehetséggondozásra. Ennek eredményeként a diákok elfogadó légkörben válnak jól nevelté és felkészültté. A változó gyermeki és szülői igények egyfajta partnerséget hoznak létre a felek között.	5
Utazó pedagógus, áttanítás	A rendszer javítja a szakos ellátottságot, s így teljes értékű munkaköröket hív életre. A pedagógus számára egy jó lehetőség a tapasztalatszerzésre, a mobilitásra, más szemléletek megismerésére, s a látott jó gyakorlatok transzferálására. A folyamatos szakmai kihívások pedig további szakmai fejlődésre, önfejlesztésre ösztönzik a résztvevőt.	4
Vezetőváltás	Az új lehetőségek megjelenhetnek egyrészt a szemléletváltásban, másrészt a változó kapcsolatokban és forrásteremtésben. A vezetői szerep tartalmának a megváltozása pedig hatékonyabb munkaszervezést eredményez.	4
Minden- napos testnevelés	A gyermekek mozgásigénye kielégül, mely nemcsak a fizikumuk erősödéséhez járul hozzá, hanem a jobb tanulmányi teljesítményhez és a személyiségfejlődéshez is. További fontos hatása az egészséges életmód tudatosítása.	2

Túl a konkrét példákon, a csoportok beszámolóiban megjelent, hogy a változások sikeres implementálása szinte minden közösségben összetartást és új, együttes eredményeket hozott. A munkahelyi és emberi kapcsolatok minőségének a javulása önmagában is fontos tényező, különösen egy kiegészítő szempontjából nagyon veszélyeztetett közegben, hiszen itt a társak és a társaság védőereje óriási lehet. Megemlíthető továbbá, hogy a szülőkkal és a diákokkal is egyre inkább a partneri viszony alakul ki, mely lehet, hogy kezdetben a túlélést szolgálja, de további fennmaradása esetén a közös gondolkodásnak és fejlődésnek jó alapot képez majd. A beszámolók alapján úgy tűnik, hogy minden oldalról igény

lenne összefogásra, akár szülői fórumok vagy hasonló rendezvények keretében.

Elmondható tehát, hogy a pedagógustársadalom nyitott a lehetőségekre, látják a megoldási utakat és a fejlődést. Munkájukat ebben azonban még lehetne támogatni, hiszen a változás nem mindig könnyű, és a szakértő segítség a kezdetben még hiányzó belső motivációt akár ki is tudja alakítani. A tréningen résztvevő pedagógusok képesek voltak tudatosan reflektálni a változási folyamatokra, s bemutatni lehetőségeiket és igényeiket.

Igaz ez olyan kiélezett helyzetekben is, amikor egy jól működő szakképzési rendszerrel kell teljesen átalakítani és profilt váltani, hiszen csoportgondolkodással a

résztevők itt is képesek voltak megtalálni a kihívásokat és a fejlődési lehetőségeket. Ehhez ugyan humorra és igencsak pozitív tükröhatásra is szükség volt, de az eredmény, a jelenség ártértékelése megjelent.

ÖSSZEGZÉS

Első ránézésre úgy tűnhet, hogy a pedagógustársadalom a változásokkal szemben ellenálló, elutasító attitűddel rendelkezik. Alaposabban megvizsgálva ezt a kérdést, jelentősen árnyalódik a kép. Amennyiben például a többéves tréning-tapasztalatokat szemléljük, elmondható, hogy a bizonytalanság, az információ áramlásának és megbízhatóságának a hiánya okozza az ellenállás jelentős részét. S amint ez oldódik, és például nemcsak törvényeket ismernek meg a pedagógusok, hanem az azokat kiegészítő és egyértelműsítő rendelkezéseket és végrehajtási utasításokat is, máris jobban tudják mérlegelni, hogy miről szól az adott változás. A legnagyobb ívű tervek megvalósítása sem lehetséges a kisebb lépések tisztázása nélkül, és ez a változások esetében méginkább igaz. A kezdetben elutasított változásokat lassan megértik, értékelik és mérlegelik, s végül a hozzáállás pozitív irányba fordul, az aggodalmakat felváltják a sikerélmények: legyen szó akár a mindennapos testnevelés vagy új tantárgyak bevezetéséről, akár a pedagógusi életpálya modelljének kialakításáról.

Minél több változás zajlik az életünkben, ezek annál inkább igénybe veszik a stresszt kezelő képességeinket és készségeinket. Az erőforrásaink sajnos nem végtelenek, ezért néha tudatosan immunizálni kell magunkat. Míg a megfázások megelőzésére olykor elegendő a sok C-vitamin, addig a pszichológiai immunrend-

szerünket a hatástudatunk segítségével tudjuk megerősíteni (Oláh, 2005). Ennek a kompetenciának az érzését meríthetjük korábbi tapasztalatainkból, a környezetünkben vagy akár a fent említett szemléletmód-váltásból is. Ugyan a mélyebb, mindent átható optimizmus hosszas gyakorlás eredménye, de mindenképpen biza- kodásra ad okot, hogy egy ilyen viszonylag rövid tréning, melyen a vizsgált személyek részt vettek, képes elindítani egy attitűdváltozási folyamatot. Ezt támasztja alá, hogy már az első modulban is megjelentek a változás melletti, pozitív érzések, melyek a második modulban még meggyőzőbbekké, határozottabbakká váltak. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tréningmódszer hatásvizsgálata problematikus, s a tréningen elinduló változások gyakran nem jelennek meg a részttevők mindennapjaiban. Minél nagyobb, és a személy számára minél fontosabb területet céloz meg a tréning, annál több szemléletformáló alkalomra van szükség.

Ahhoz, hogy képesek legyünk a változásokat nehézségek helyett kihívásként értelmezni, megfelelő készségeket és személyiségjegyeket is feltételez. A fentebb említett jellegzetességek közül jó néhányat a részttevők maguk is megemlítettek, ami a tudatosodás-tudatosítás fontosságára hívja fel a figyelmet. Ezek a beinduló átkeretezési és attitűdváltozási folyamatok a tréningen zajló interakciók eredményei. A tudatosítás előnyeit erősíti fel, valamint a kitartást sokszorozza meg az a hatás, ami létrejön, ha a résztvevőket bevonjuk a változásokba és meggyőződésükké válik a változás fontossága és szükségessége. Minden olyan kívülről jövő kezdeményezés, mely nem talál belső fogadtatásra, nehezen válik hosszú életűvé és mindent áthatóvá. A fejlődéshez, a megújuláshoz erőfeszítésekre van szükség, s a célt minél inkább sajátunknak érez-

zük, annál több időt és energiát fektetünk a megvalósításába – s ez, különösen a pedagógiai és értékkeremtő változások esetében, elengedhetetlen.

Önmagában egy tréning vagy bármilyen egyéni kezdeményezésű szemléletváltási folyamat nem garantálja, hogy sikeresen és tartósan megváltozhat az ember hozzáállása a változásokhoz. A beinduló átkeretezést a társas és társadalmi környezet megerősítheti, azonban az oktatáspolitikával kapcsolatos általános közhangulat most nem ezt a tudás- és tapasztalat-transzfert támogatja. Mindaddig, amíg a változások végrehajtói a legtöbb fórumon csupa egymásnak ellentmondó, vagy a változásokat nem támogató, esetleg elítélő attitűddel találkoznak, addig a tréning hatása átmeneti marad. Egyaránt megeshet a tréningen tapasztaltak szinte azonnali elfelejtése és a szemléletmód sikeres alkalmazása is.

atikával kapcsolatos általános közhangulat most nem ezt a tudás- és tapasztalat-transzfert támogatja. Mindaddig, amíg a változások végrehajtói a legtöbb fórumon csupa egymásnak ellentmondó, vagy a változásokat nem támogató, esetleg elítélő attitűddel találkoznak, addig a tréning hatása átmeneti marad. Egyaránt megeshet a tréningen tapasztaltak szinte azonnali elfelejtése és a szemléletmód sikeres alkalmazása is.

IRODALOM

- Atkinson, Hilgard, Smith és mtsai. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona (2007): Alkotó gondolkodás, alkotó ember. In: Czigler István, Oláh Attila (szerk.) *Találkozás a Pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 95-115.
- Barkóczi Ilona és Bernáth László (2008): A nem-logikus gondolkodást igénylő különböző problémák megoldásának összefüggései. *Pszichológia*, 28. 4. Akadémiai Kiadó, Budapest. 319-337.
- Carver, Charles S., Scheier és Michael F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1997, 2003): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, Edward L., Koestner, Richard, Ryan és Richard M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. 627-668.
- Faragó Klára (1994): *Kockázatkommunikáció és kockázatpercepció* (kandidátusi értekezés). MTA Pszichológiai Intézet, Budapest.
- Faragó Klára (2008): „Bandázs nélkül, sisak nélkül”: Az erőforrás hatása a kockázatvállalásra. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. 651-674.
- Lyubomirsky, Sonja (2008): *Hogyan legyünk boldogok?* Zagora 2000 Kft., Budapest.
- Maslow, Abraham (2003): *A lét pszichológiája felé. Bevezetés a humanisztikus pszichológiába*. Ursus Libris Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila és Bugán Antal (2001): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Seligman, Martin (2011): *Flourish, élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Séllei Beatrix (2013): Hétköznapi virágzás. *Humánpolitikai szemle*, 2013. szeptember-október. 24-35.
- Szondy Máté (2009): Mit mond a pszichológia a boldogságról? In: Balogh Béla, Paulinyi Tamás, Popper Péter és Szondy Máté (szerk.): *Mesterkurzus: A boldogság nyomában – Utak és tévutak*. Jaffa Kiadó, Budapest. 35-82.



VÖRÖS KATALIN

A duális szakképzés múltja Magyarországon¹

Jegyzet az átalakuló szakképzéshez

MŰHELY

Az elmúlt években a különböző híradásokban folyamatosan arról hallhattunk, hogy átalakul a magyar szakképzési rendszer. A változtatásokhoz a mintát a német duális szakképzés jelenti, mely lehetőséget biztosít egy gyakorlatiasabb, és a piaci igényeket jobban figyelembe vevő struktúra kiépüléséhez. Egy rendszer „megújítása”, „modernizációja” mindig alkalmat kínál, hogy a múltba tekintsünk, értelmezzük, mihez képest történik a változás, valamint rávilágítsunk arra a közhelyszerű tényre, hogy nincs új a Nap alatt. A történelem során számos momentum akarva-akaratlanul visszatér, felelevenítődik a reformerek által.

A dualizmus kori magyar szakképzés nemcsak az intézményes, modern szakoktatás kezdetét jelentette, hanem számos elemében egyértelműen párhuzamba állítható a mai folyamatokkal, így például a német duális szakképzés átvételére tett kísérlettel is. Joggal merül fel a kérdés: milyen eredménye volt egykor ennek az újításnak?

A szakképzés évszázadokon keresztül egyet jelentett a céhek keretei között megvalósuló iparos és kereskedő tanoncok oktatásával.² A 18-19. század során lezajlott ipari forradalmak hatására a céhes termelési forma elavulttá vált. A létrejövő gépesített gyárak és üzemek már egészen más tu-

dást és munkamorált követeltek meg alkalmazottaiktól, ennek megfelelően az oktatásnak is követnie kellett a kor igényeit. Európa fejlett régióiban ez a folyamat jóval hamarabb ment végbe, mint Magyarországon. Nálunk az igazán jelentős változások az 1867-es kiegyezést követően történtek, miként *Katus László* történész is megfogalmazza: „a dualizmus kora a gyors gazdasági növekedés, kulturális fejlődés és polgárosodás kiemelkedő időszaka.” (*Katus*, 2009. 13. o.). Ekkor szerveződött meg a modern oktatási rendszer, melynek alapját a kötelező népiskolai oktatás bevezetése jelentette. Az iskolahálózat kiépülése termé-

¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

² A céhszerű képzés egészen a 19. század végéig háromlépcsős rendszerben folyt: a jelöltnek jelentkeznie kellett a kiválasztott céhnél, hogy az adott mesterséget el kívánja sajátítani. A céhtestület nyilvántartásba vette, majd következtetett egy (többnyire) három éves tanoncidőszak. Ezt követően vándorkönyvet kapott, és a céh által megszabott településeken kellett gyakorolnia jövődó szakmáját. A vándorévek leteltével visszatért mesteréhez, ahol elkészítette remekét, amit a céhtestület által kijelölt „mívlátómesterek” bíráltak el. Ha az elkészült munkát megfelelőnek találták, és az ifjú tanulóévei alatt végig szorgalmasnak és erkölcsösnek bizonyult, felszabadították és mesterré nyilvánították (*Erdődy*, 1999).

szetesen nem minden szintén zajlott le egyforma intenzitással, a középfokú szakoktatásban az első jelentősebb iskolaalapítási hullám csak az 1890-es évekre tehető (Jáki, 1989).

MINTÁK ÉS MODELLEK

A periféria országai, érzékelve elmaradottságukat, mindig is törekedtek arra, hogy hátrányukat ledolgozzák a fejlettebb régiókkal szemben. Törekvéseik a gazdaság modernizációjában és az oktatási reformokban egyaránt testet öltenek. A változásokhoz szükséges eszközket, mintákat, bevált modelleket nyilvánvalóan a fejlettebb országok szolgáltatták és szolgáltatják számukra. Ahhoz, hogy ezek a modellek jól működjenek, elengedhetetlen, hogy a helyi viszonyokra adaptálják őket, figyelembe vegyék az adott ország, régió sajátosságait. A változások szükségességét érzékelve, már az 1870-es évek elején megkezdődött a megfelelő minták felkutatása a megújítani kívánt magyar szakképzés számára. Számos külföldi tanulmányutat szerveztek, amelyek során a szakemberek Európa fejlett területeinek iparát és oktatását tanulmányozták, nem titkoltan azzal a céllal, hogy megtalálják azokat a mintákat, amelyek a magyar viszonyokra leginkább átültethetőek lesznek. Az első külföldre küldött szakemberek között találjuk Szakkay Józsefet, a kassai ipariskola meg-

alapítóját és a szegedi iskolaalapító Horváth Ignácot is.³ Az ő példájuk is jól mutatja ezeknek az utaknak a gyakorlati jelentőségét.

A történelmi hagyományoknak, a gazdasági és kulturális kapcsolatoknak és a földrajzi közelségnek is köszönhetően első sorban a német, illetve az osztrák szakképzési rendszer jelentette a közvetlen modellt a modern magyar szakoktatás számára. Ha megvizsgáljuk a legkorábban létrejött szakiskolák épületeit (Kassa, Marosvásárhely, Kolozsvár, Arad, Zalatna stb.), akkor szembeötlő lehet számunkra, hogy a műhelyeket többnyire magától az épület fő szárnyától élesen elválasztva, sok esetben utólag alakították ki⁴ (Szerényi, 1897). Ez az építészeti megoldás is tükrözi az osztrák és német területekre jellemző duális szakképzési rendszerhez köthető felfogást, melyet a hazai alapítók is meg kívántak honosítani.⁵ Ennek a képzésnek a sajátossága, hogy az iskola kereteiben a tanulók csak elméleti oktatásban (általános elméleti tantárgyak, mint például a számtan és mértan, valamint szakmai tantárgyak, mint leírógéptan vagy a számvitel) részesülnek. A gyakorlati képzést nagyobb gyárakhoz, üzemekhez, nevesebb mesterekhez szervezik ki, tehát az iskolának nem szükséges műhelyeket kialakítania. Ez a paradigma azonban nem volt hosszú életű hazánkban, hiszen csak 1896-ig tekinthető általánosnak. A szakképzést több oldalról is kritika illette, ezért a szakoktatásért felelős magyar politikusok és szakemberek újabb és újabb

³ Szakkay József angol, német, francia és belga területeken tett látogatásának tapasztalatait *Az iparoktatás Nyugat-Európában* című tanulmányában foglalta össze (Antal, 1996, 17-18. o.). Horváth Ignác is elkészítette a maga úti beszámolóját *Az iparos oktatás Bajorországban, tekintettel a hazai viszonyokra* címmel, mely 1874-ben látott napvilágot. Mindkettő érzékletesen mutatja be a korabeli véleményeket a hazai és a külföldi iparoktatási viszonyokról (Víg, 1932).

⁴ Az egyes iskolák alaprajzait közli: Szerényi József (1897): *Iparoktatás Magyarországon*, Pesti Nyomda, Budapest.

⁵ Fontos azonban látnunk, hogy Németország sem volt egységes ebben az időben, a különböző tagállamok ipari fejlettségükről függően eltérő módon szervezték meg szakképzésüket, így olyan német szakiskolákkal is találkozhatunk, amelyek a gyakorlati képzést az iskola falain belül oldották meg. A duális képzési rendszer és a német szakoktatás között egyenlőséget tenni ekkor még nem lehet, inkább csak azt mondhatjuk, ez volt a jellemzőbb képzési forma a német területeken.



Győr, Fa- és Fémipari Szakiskola, 1903

reformokkal igyekeztek egy egységes, a kor igényeinek és a hazai viszonyoknak megfelelő rendszert kiépíteni. A Millennium évében, a kormányzat központosító törekvéseinek részeként, az eddig többnyire a helyi közösségek által fenntartott iskolákat államosították. Egységes működési és szervezeti szabályzatot bocsátottak ki, amely már az iskola feladatának tekinti a műhelyoktatás lebonyolítását is. Mi indokolhatta ezt a lépést? *Szterényi József* iparoktatási főigazgatóként úgy vélekedett, hogy a műhelyoktatás iskolán kívüli megszervezése csak az iparilag fejlett országokban lehetséges, de Magyarország esetében erről nem beszélhetünk.⁶ A kisiparosok és kisebb üzemek a legtöbb esetben nem rendelkeztek olyan fejlett gépparkkal, illetve megfelelő szakismerettel, hogy a leendő szakmunkásokat kielégítően kiképezzék. Az ország, minden iparban történt fejlesztéssel együtt, alapvetően agrárország volt, és maradt is a kor-

szakban (*Katus*, 2009, *Kövér*, 1982).

Az 1896-os átalakítást megelőzően a különböző szakiskolákban és gyakorlati helyeken rendkívül eltérő színvonalon folyt az oktatás, a végzett diákok tudásának munkapiaci értéke közel sem volt egységesnek mondható, ezt a piaci szereplők gyakran kritizálták. A központilag meghatározott új tanterv és az iskola falain belül megvalósuló gyakorlati képzés erre a problémára igyekezett válaszolni.

A szakiskolai képzést, a hazai sajátosságokat figyelembe véve, elsősorban francia és belga területeken bevett gyakorlat szerint szervezték át (az elméleti és a gyakorlati órák aránya, valamint a képzési idő változása is ezt igazolja).⁷ A gyakorlati oktatásért az iskola lett a felelős. A képzés minősége kevésbé volt kitéve a helyi viszonyoknak, mint 1896 előtt. Ebben a korban szakiskolát ugyanis kétféle céllal hoztak létre: (1.) adott terület vagy régió gazdasá-

⁶ Győri Hírlap, 1899. december 28., 1. o.

⁷ Az átszervezést követően a képzési idő 3 évről 4 évre emelkedett. A szakiskolai képzésben megjelent a műhelygyakorlat, amely az összes tanóra kb. 60%-át tette ki, akárcsak a francia vagy a belga hasonló intézményekben. A heti óraszám átlagosan 45-50 óra volt ebben az időben (*Az iparoktatás Magyarországon és külföldön* 1904).

gát és iparát kívánták az alapítással felfejteni, vagy (2.) a már meglévő ipar szakemberigényének kielégítésére és a gazdaság további ösztönzésére. A második esetben – Szerényi érvelése értelmében – ugyan fennmaradhatott volna a középfokú szakképző intézményeknél a duális képzési modell, de a kormányzat egységesítő, normalizáló törekvéseihez ez a „sokféleség” már nem illeszkedett.

A helybeli ipari körök hatása az adott iskola életére a képzési rend átszervezését követően sem szűnt meg. Az iskola felügyelő bizottságának továbbra is aktív tagjai voltak a város kereskedelmi és iparkamarájának küldöttei, és jelentősebb gyárigazgatói, illetve nevesebb mesterei. Az iskolai gyakorlati oktatáshoz is aktívan hozzájárultak, hiszen nemcsak a szükséges taneszközöket gyarapították előszeretettel, hanem rendszeresen szerveztek üzem- és gyárlátogatásokat a diákoknak. A helyi piaci szereplők szerepvállalása az új intézmények létesítésénél is tettenérhető.

ÚJABB REFORMOK

A századfordulót követően a hazai szakképzés modernizációját érintő viták visszatérő kérdése maradt a gyakorlati oktatás: a műhelygyakorlati óraszámok növelése, illetve lehetőség szerint a gyárosok, az iparosok intenzívebb bevonása a képzésbe. A szakiskolában végzeteket ugyanis gyakran érte a vád, hogy hiába

szereztek nagy mennyiségű elméleti tudást, de a gyakorlati ismereteik meglehetősen hiányosak. Az 1904-1905-ös magyar szakoktatási reform alapvetően a gyakorlati óraszámok növelését célozta az ipari szakiskolákban és felső ipariskolákban.⁸ A miniszteri jelentés, mely erről napvilágot látott 1904-ben, különösen fontosnak látta, és több száz oldalon keresztül részletezte, hogy a reformot követően a magyar szakoktatáson belüli gyakorlati képzés aránya messzemenően túlszárnyalja a többi európai országot. A szövegben konnotatív módon jelen van, hogy a gyakorlati képzés a modern szakképzés egyik legfőbb ismérve; arányának nagymértékű megnövelésével pedig a magyar szakképzés egyike lehet a legjobbaknak Európában.⁹ A gyakorlati óraszámok növekedésével azonban a középfokú iparoktatás bizonyos tekintetben még jobban „zsákutcás képzéssé” vált. Az általános elméleti órák hiányában ugyanis az itt végzett diákoknak nem nyílt lehetőségük magasabb (műszaki) tanulmányok folytatására, ezzel a társadalmi mobilitás lehetőségét egy adott szinten lezárta.¹⁰ A szakoktatással kapcsolatban mind a mai napig az egyik releváns kérdés, hogy milyen továbbtanulási lehetőségei vannak a végzeteknek. Jóllehet a kérdés 150 év után nem feltétlenül az, hogy van-e lehetőség a továbbtanulásra, hanem a nagymértékű továbbtanulási arányt figyelembe véve, valójában mekkora a megtérülési rátája ennek a költséges képzéstípusnak az adott társadalom számára.¹¹

Az egyes nagyobb gyárak és vállalatok esetében a századfordulót követően is elő-

⁸ Nevükkel ellentétben a felső ipariskolák is a szakképzés középfokú intézményei közé sorolhatók a korszakban (*Felkai-Zibolen*, 1993).

⁹ Az óraszámok és képzésformák változásáról lásd bővebben: *Az iparoktatás*, 1904.

¹⁰ A középfokú iparoktatási intézményekben, így az ipari szakiskolákban és a felső ipariskolákban sem lehetett a tanulmányok végeztével érettségi vizsgát tenni. Az elméleti óraszámok csökkenésével a diákoknak az a lehetősége is beszűkült, hogy valamely más intézményben külön érettségi vizsgát tessenek, s ezzel megszerezzék a továbbtanulási lehetőségét.

¹¹ (A tanulmányaikat főiskolán vagy egyetemen folytató fiatalok esetében a szakképzés során megszerzett tudás nem, vagy csak jóval később jelenik meg a munkapiacra.) Erről lásd bővebben: *Polónyi*, 2002; *Györgyi*, 2011.

fordult Magyarországon, hogy saját fenntartású tanonciskoláik révén maguk oldották meg a számukra szükséges munkaerő képzését (pl.: MÁV, Ganz-Danubius gépgyár, Tatai bányaművek) (Víg, 1932).

De olyan jelentős gyárral is találkozunk, mint a győri *Vagon- és Gépgyár*, amely nem kívánt maga gondoskodni a szakképzésről, hanem a várostól várta el, hogy megfelelő szakképző intézményt létesítsen (amit viszont jelentős összeggel támogatott).¹²

Míg az egyes vállalatok által finanszírozott szakiskolák az adott gyár speciális képzési igényeit voltak hivatva kiszolgálni, addig az állami iskoláknak egy szélesebb körben felhasználható, általánosabb szaktudást kellett biztosítaniuk, hiszen többféle igényt kívántak kielégíteni.

Láthatjuk tehát, hogy rendkívül sokszínű és összetett kérdés a szakképzés, a térben és időben eltérő igényekre eltérő válaszok születtek már a Monarchia korában is. Még sokszínűbbé válna a korrajzunk, ha nemcsak az állam és a munkaadók oldaláról, hanem pedagógiai szempontokból is megvizsgálnánk, hogy mik lehettek az előnyei és hátrányai az egyik, illetve másik képzési modellnek, valamint milyen következményeknek kellett megfelelniük ténylegesen a leendő szakmunkásoknak.

ÚJABB PÁRHUZAMOK...

A mai és a 19. század során létrejött szakoktatási rendszer törekvései között a duális szakképzés átvételére tett kísérleten túl egyéb párhuzamokat is felfedezhetünk. Így például a központi irányítást segítő, elsősorban tanácsadói funkciókat ellátó *Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács*

és a mai megfelelője, a *Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács* között, vagy a kereskedelmi és iparkamarák fokozott bevonását az adott kérdés kapcsán. A dualizmus idejében, és úgy tűnik, a jelenlegi narratívában is, alapvetően gazdasági kérdésként tekintettek a szakoktatásra, és ennek megfelelően a *Kereskedelemügyi Minisztérium*, illetve ma a *Nemzetgazdasági Minisztérium* hatáskörébe rendelték a szakiskolákat.

Ezek részletesebb bemutatására itt most nem vállalkozunk, csupán az újabb vizsgálódások szempontjait kívánjuk felvillantani, és jelezni, hogy a magyar szakoktatás története számos momentumában még feltárássra vár, hiszen ennek a kérdésnek a tárgyalásával eddig a neveléstörténet tudománya nagyrészt adós maradt. Az újabb eredmények révén talán jobban megérthetjük majd a múltunkat, illetve ezen keresztül a jelen eseményeit is. *Kéri Katalin* gondolatait idézve: „A történelem egyszerre valóság és diszciplína, nem pusztán a múlt ismeretét jelenti, hanem múlt és jelen kapcsolatainak feltárását is.” (*Kéri*, 1997)

A kérdés tehát az is lehetne, hogy a jelen szakemberei mennyire vannak tudatában a párhuzamoknak a két rendszer között; pontosan miként is viszonyulnak a dualizmus korszakához: hogyan ítélik meg annak értékeit és árnyoldalait.

A 19. század végi magyar gazdasági viszonyok között a modern szaktudás közvetítésére életre hívott szakiskolák esetében a duális szakképzési modell nem volt kellően eredményes. A differenciált alkalmazását nem tekintették lehetséges megoldásnak. A korabeli szakemberek, szakpolitikusok egy másik utat választottak, amely képzési rendszer ugyancsak számos buktatót rejtett magában, de az adott viszonyok között jóval megfelelőbbnek bizonyult. Kérdésként

¹² Erről lásd bővebben: *Vörös*, 2011.

merülhet fel jelen sorok olvasóiban, hogy ma a svájci és német gazdasági körülmények között jól működő duális szakképzési

rendszer hogyan lehet valóban sikeres a 21. század Magyarországon.

IRODALOM

- Antal Ákos (1996): *A Kassai Ipariskola története*. OPKM, Budapest.
- Az iparoktatás Magyarországon és külföldön (1904). Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Budapest.
- Erdődy Gyula (1999): A baranyai iparoktatás történetéből. In: Szirtes Gábor – Vargha Dezső (szerk.): *Angstertől Zsolnayig. Ipartörténeti tanulmányok*. Pro Pannónia, Pécs. 151-168.
- Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda*, Budapest.
- Györgyi Zoltán (2011): A triális szakképzés felé? *EDUCATIO*, 2011. 3. sz. 331-341.
- Jáki László (1989): *Korszerűsítési törekvések a századforduló iskolaépítésében*. OPKM, Budapest.
- Katus László (2009): *A modern Magyarország születése, Magyarország története 1711–1914*. Pécsi Történelemtudományért Kulturális Egyesület, Pécs.
- Kéri Katalin (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.
- Letöltés: <http://mek.oszk.hu/01800/01886/html> (2013. 11. 23.)
- Kövér György (1982): *Iparosodás Agrárországban*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. OPKM, Budapest.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szterényi József (1897): *Iparoktatás Magyarországon*. Pesti Nyomda, Budapest.
- Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta*. Pátria, Budapest.
- Vörös Katalin (2011): A Magyar Királyi Állami Fa- és Fémipari Szakiskola, avagy Győr első szakiskolája. In: Szappanyos Melinda (szerk.): *9. Országos Interdiszciplináris Grastyán Konferencia Előadásai*. Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégium, Pécs, 2011. 550-563.



Ganz gépgyár
tanoncműhelye
az 1910-es években

MENYHÉRT ILDIKÓ

A viselkedés és az érzelmek közösségi szabályozása a cigányság körében

1. MEGZAVART ÉRZELMI MINTÁK ÖRÖKÍTÉSE

Az emberi nyelvhez hasonlóan az érzelmi minták elsajátításában is szerepet kapnak az örökölt biológiai adottságok, de a konkrét emberi érzelmek az adott kultúra élet- és szocializációs stílusát tükröző elemi viselkedésegységek mintázatából sarjadnak.

Az érzelmek nyelve mindenütt változatos, különböző kultúrák között pedig eltérő is lehet, mivel e tekintetben minden társadalom más és más összetevőket tart fontosnak. Vannak azonban velünk született, egyetemes alapérzések: az öröm, a bánat, a harag, a félelem,

a meglepetés és az undor. Szerencsések vagyunk, ha még gyermekkorunkban lehetőséget kapunk arra, hogy felismerjük, és tisztán érzékeljük őket. Ha azonban nem így történik, akaratla-

nul megtanuljuk, hogy kellemetlen, kínzó alapérzéseink helyébe *helyettesítő* (vagy más néven *parazita*) érzéseket léptessünk, s többé ne is vegyünk tudomást az így háttérbe szorított valós alapérzésekről.

Egyes cigány csoportok körében is itt kezdődik a baj. Helyettesítő érzések sora lép működésbe, s ezek megzavarják vagy akár blokkolják a magasabb szintű kognitív érzések kialakulását és finomodását.

a kutatások az egyszerű szegénységben élő társadalmi csoportok esetében nem mutatnak ki különbséget cigány és nem cigány szegénység között, a mélyszegénység esetében azonban igen

Többek között az önazonosság is sérül ilyenkor: a „cigánynak lenni” érzése negatív tartalommal telítődik, s a tanult tehetetlenség, az agresszió és a bűnözés fedőértéke lesz. A mélyszegénységben élő cigányok esetében ezt a sérülést bizonyítja, hogy a kutatások az egyszerű szegénységben élő társadalmi csoportok esetében nem mutatnak ki különbséget cigány és nem cigány szegénység között, a mélyszegénység esetében azonban igen. Itt olyan – a fent leírtak értelmében mentálisan sérült – cigány felnőttek és gyermekek közösségéről beszélhetünk, akik a „cigányok vagyunk” érzés batyujába kötik összes bajukat, rossz tulajdonságukat.

A cigány mélyszegénységben egyéni és közösségi szinten is azonosíthatók azok az okok, melyek akadályozzák, hogy ezek az egyének és közösségek az elviselhetőbb szegénység fokára lépjenek,

s kikerüljenek a bűnözői létből. Míg a nem cigány mélyszegények sokszor magányosan, családjuktól elszakadva, hajléktalanként próbálnak fennmaradni, addig a mélyszegénységben élő cigányok kiterjedt és zárt rokonsági kötelékben, úgynevezett összetett *családokban* élnek, ahol a közösségi szabályozást antiszociális, önsorsrontó minták öntudatlan átadása és megerősítése jellemzi.

Az ilyen családi hálózatokban nevelkedő gyermek megzavart mintákat sajátít el, s nem tanulja meg felismerni és kezelni alapérzelmeit. Így érzelmvilágát az óvodában és iskolában a szorongás uralja, viselkedése agresszív, a megzavart és lelassult érzelmi fejlődés pedig – a megrekedt differenciálódás miatt – gátolja a nyelvi, értelmi és szociális kompetenciák fejlődését is.

A *dajkanyelv* például egyfajta egyetemes nyelvhasználat, amely reakcióra készíti a gyermeket, beszédszerve használatára serkenti, s így indirekt módon előkészíti a gyermeket a verbális kommunikációra. De ugyanez a nyelvhasználat segíti a pár hónapos gyermeket abban is, hogy megtanuljon érzelmeket felismerni és közölni. A mélyszegénységben élő cigány közösségekben azonban sokszor megfigyelhető, hogy az anyuka, a nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet. A gyermeket sokszor szemkontaktus felvétele nélkül veszik ölebe vagy teszik tisztába. A kicsiket a nagyobb gyermekek is úgy fogják, úgy cipelik, mintha játékbabák lennének. Nem a szívükhöz közel, ölelve tartják őket, hanem a csípőjükön, mint egy zsákot. Megfigyelhető az is, hogy nem a *gyermekkel*, hanem a *gyermek helyett* kommunikálnak. Ez jellemzően oda vezet, hogy a gyermek erőszakossá, ingerültté vagy érdektelenné válik. Nem vesz át játékot célzó gesztusokat, megküzdési stratégiákat. Így először a mozgásban és az érzelmek kifejezésében, később a beszédben és a gondolkodásban is több évnyi hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben. Emellett a hiányos táplálkozás, a rendszeres vagy rendszertelen éhezés rombolja az idegrendszer és az agy plaszticitását. Az agyi állomány kezdeti képlé-

kenysége, differenciálódási hajlama csökken, az agy kevésbé lesz képes az ismeretek tárolására és rendszerezésére, illetve az asszociációra. Az a vélekedés, miszerint a legrosszabb család is jobb, mint a nevelőintézet, téves. Hangoztatói nem tudják, milyen érzés rendszeresen – vagy akár rendszertelenül – éhesen elaludni.

De nem tudják azt sem, miféle szülői „törődés” vezet oda, hogy egy gyermek végül a szeretet és törődés iránti vágyát agresszióval fejezi ki.

A „cigánynak lenni” érzés a legkülönfélébb szokásokkal, értékekkel való azonosulást jelentheti. Ez az azonosulás, bár nevesített, nem mindig tudatos. Ezért sok káros cselekmény, önsorsrontó viselkedés lelki terhe alól mentesíti a sokszor zárt és destruktív közösségek tagjait. Hiszen ha az ember származásához – és nem jelleméhez – kapcsolja rossz tulajdonságait, cselekedeteit, akkor sokkal könnyebb azokkal együtt élni.

A „cigánynak lenni” érzés megjelenésének mikéntje – mint a többi magasabb szintű, kognitív érzelmé – függ az érzelmi-értelmi képességeinktől. Az értelmi képességük fejlődésében akadályozott gyermekekben torz formában születik ez az érzés, de a látásban, hallásban, beszédben – és legtöbb esetben a tanulásban – akadályozott gyermekek is csak töredékesen képesek átélni azt. Ha pedig a közösségi szabályozás ily módon sérült egyének irányítása alá kerül, akkor az adott közösség képtelen lesz illeszkedni környezetéhez, elveszíti azokat a képességeit, melyekkel társas kapcsolatait megerősítheti, harmonizálhatja, és amelyek segítségével könnyebben megoldhatja a komplex problémákat.

A „cigánynak lenni” érzés megjelenésének mikéntje – mint a többi magasabb szintű, kognitív érzelmé – függ az érzelmi-értelmi képességeinktől. Az értelmi képességük fejlődésében akadályozott gyermekekben torz formában születik ez az érzés, de a látásban, hallásban, beszédben – és legtöbb esetben a tanulásban – akadályozott gyermekek is csak töredékesen képesek átélni azt. Ha pedig a közösségi szabályozás ily módon sérült egyének irányítása alá kerül, akkor az adott közösség képtelen lesz illeszkedni környezetéhez, elveszíti azokat a képességeit, melyekkel társas kapcsolatait megerősítheti, harmonizálhatja, és amelyek segítségével könnyebben megoldhatja a komplex problémákat.

2. CIGÁNYNAK LENNI – SZERETET, FELELŐSSÉGÉRZET ÉS ÖNFELÁLDOZÁS

3–4 éves koromban tudatosodott bennem, hogy mi cigányok vagyunk. Megfigyeltem, hogy falubéli szomszédjaink – a boltos és sokan mások – nem azok. S a korombeli-ekkel öntudatlanul is tartalmat, jelentést próbáltunk adni ennek a speciális érzésnek, amit cigány nyelven *románész*-nek hívunk.

Még nem voltunk iskoláskorúak, de már a nem cigány gyerekekkel közösen is megvitattuk, mi lehet a különbség cigányok és nem cigányok között. Utóbbiak közül egy társunk úgy vélekedett: a mi barnaságunk azért van, mert sokkal többet vagyunk a napon. Nekünk, roma gyerekeknek, teljesen más gondolataink és észrevételeink voltak. Például úgy gondoltuk, hogy a nem cigányok más színű ételeket főznek. Vagy azt, hogy náluk magától kapcsolódik fel a villany.

Nagyon lényeges, hogy a nem cigányokkal kapcsolatos észleléseink szubjektívek voltak, de nem torzak vagy negatívak. Gondolataikat, érzéseiket le tudtuk olvasni az arcukról. Tudatosan készültünk az iskolai szabályok megismerésére és betartására. A speciális „cigánynak lenni” érzés inkább segítette, mint gátolta a beilleszkedésünket. Úgy tudtuk – szüleink elmondták nekünk –, hogy mindkét közösség szabályrendszerét meg kell tanulnunk. Hogy tudnunk kell mindkét közösségben az ott kívánatos módon viselkedni. A nem cigányoknál csendben leültünk és hallgattunk, nem szóltunk bele a beszélgetésükbe. Ha ők jöttek hozzánk, akkor is e szerint viselkedtünk: érdeklődéssel, szeretettel fogadtuk őket.

Ezzel ellentétben a mélyszegény, mentá-
lisan sérült családok gyermekei félnek és el-

búznak, ha nem romák látogatnak el hozzájuk. Ezt is a felnőttektől veszik át. Utóbbiak ugyanis a családsegítőkről és hivatalos személyekről sokszor durván, elítélően beszélnek, amikor azok nincsenek jelen. A gyermekek ijedtsége ebből a mintából fakad: úgy érzik, a látogató bajt hozhat rájuk.

A kölcsönös együttélési szokások generációról generációra öröklődnek. Nyár végén és ősszel a nagynénémmel jártam találozni, vagy más szóval: böngészni. Azokról a földekről, ahonnan már betakarították a termést, összeszedtük a maradék krumplit, kukoricát, zöldségféléket. Egyszer véletlenül olyan helyen kezdtem el dolgozni, ahonnan még nem szedték fel a krumplit, s nagynéném azonnal rám szóltak: nem szabad, észre fogják venni, és utána böngészni sem járhatunk. Meglepettséggel kevert zavar fogott el, amit a „cigánynak lenni” érzéshez társítottam. Közben tovább erősödött a belső parancs, hogy a kialakult alkut nem szabad megszegni, tiszteletben kell tartani.

A cigánysor nálunk a nem cigányok lakta utcában egy összefüggő házsor volt, ahol az egymással rokoni viszonyban állók laktak. A hetvenes évek közepére már minden cigány családnak volt a faluban televíziója. Ennek ellenére a felnőttek, főként az édesestvérek esténként sokszor összegyűltek nálunk, mert mi laktunk a cigánysor közepén. Életmeséiket mesélték. A kiszínezett, megszépült történetek hasonlítottak a magyar népmesékre. Fő mondanivalójuk ez volt: jó tett helyébe jót várj. Apukámról azt mesélték, hogy több mint húsz nem cigány fiú között dolgozott a téészben.¹ Az elnök pedig, amikor elküldhetett közülük egy főt traktoros-tanfolyamra, őt választotta. Még pedig azért, mert amikor a téész pénze a vaskazettával együtt eltűnt, apu nemcsak megtalálta, hanem azonnal vissza is vitte a téészbe... A történetből annyi igaz, hogy va-

¹² A téész, a szocialista korszakban a mezőgazdasági termelő szövetkezet megnevezése, az MGTSZ betűszóból származik.

lóban apukám került az iskolába. De, hogy mi, gyerekek biztosak legyünk abban, hogy ő egy hős, a nagybácsik azt is elmesélték, hogy mikor apu katona volt, s parancsba volt adva a tiltott határátlépők lelövése, ő csupán lábon lötte őket.

Ezek a történetek felhívják a figyelmet arra, hogy a „romának lenni” érzésbe az egészséges lelkű, szövetű közösségek bele-
szövik az egyetemes szeretet, önfeláldozás és felelősségérzet történeteit. Ezek az érzések és viselkedési minták

azok, amelyek össze-
kapcsolnak bennün-
ket, ezek azok, ame-
lyek a jövőbe vetett
hitet erősítik, s a fejlő-
dést szolgálják. A

romungró cigány me-

sékben és a beás közösségek meséiben is fel-
fedezhető a „jó tett helyébe jót várj” üzene-
te, a másik ember iránt tanúsított szeretet,
felelősség és önfeláldozás, amely átível vallá-
son és származáson. Ugyanígy tettenérhető
bennük a cigányok és nem cigányok közöt-
ti, bizalmon alapuló együttműködés is.

A gyermek mindig utánozni igyekszik
azt, aki megoldott egy problémát. Utánoz-
za „a hőst”, s ha ez a hős a szülője, akkor
még inkább. Anyukám mélyszegény, zárt
közösségben nőtt fel. Olyanban, ahol a lá-
basjóságok, zöltségek, gyümölcsök ello-
pása a szegény cigány bocsánatos bűnének
számított. Négy-öt éves voltam, amikor tá-
tott szájjal hallgattam anyukámat, hogyan
vitte haza a bugyijában a tojásokat, hogyan
mászott fel a kerítés tetejére, és szedte a
gelebébe (kebelébe) a gyümölcsöt. Mély
sajnálatot éreztem, amikor arról mesélt,
hogyan várta haza az ő anyukáját – mert
éhes volt. Nem messze tőlünk volt egy el-
hagyatott ház, amelynek az udvarára jár-
tunk játszani. Egy alkalommal a tyúktól
helyén találtam egy tojást, amit anyukám
meséjének engedelmeskedve természetesen

a bugyimba rejtettem –, s nagy örömmel
indultam vele haza. Közben az járt az
eszemben, milyen ügyes vagyok, hogy már
ebben is utánozni tudom őt. A tojás azon-
ban összetörtött, ezért az út végén csak a
szomorúság élménye maradt meg bennem.
Később átjött hozzánk a szomszéd tyúkjá,
s arra gondoltam, itt az újabb alkalom,
hogy anyukám ügyességét utánozzam.
Megfogtam a tyúkot, és bevittem neki.
Anyu különösebb válaszreakció nélkül

megfőzte. Én pedig
nagyon vártam haza
aput a hetes munká-
ból, hogy elmesél-
jem, mi történt.
Azt gondoltam,
örülni fog. Apukám
azonban lehajtott

fejjel, hidegen és szomorúan megkért, más-
kor ne hozzak rá szegényt.

A gyermekek a szülőktől tanulják meg
a tettetést és a valódi átélést is. Ez valódi
átélés volt. Ez hatott rám, nem maga a
mondat. Szégyelltem magam, mert kelle-
metlen helyzetbe hoztam az apukámat,
de emellett talán ez volt az első olyan
komplex belső élményem, amely arra kész-
tetett, hogy átgondoljam, ki vagyok én,
milyen vagyok, milyen a családom. Tuda-
tosult bennem, hogy mi a becsület, s ho-
gyan kell arra vigyázni.

Eddigi pályám során sokféle cigány közös-
ség gyermekeit tanítottam, s a lopással,
a másik ember megkárosításával kapcsola-
tos hősies örömet soha nem tapasztaltam
olyan közösségekben, ahol az anyukák
konszolidáltan nevelték gyermekeiket, ahol
nem volt általános a férfiak és nők börtön-
viseltsége, törvénnyel való szembenállása.
Viszont azokban a szélsőségesen roncsolt
és szegregált közösségekben, ahol a környe-
zeti hatások fokozottan hátráltatták a gyer-
mekek érzelmi és értelmi fejlődését, rend-

szeres volt a lopás, a közeli rokongyermek bántalmazása, zaklatása. Itt a szülők őszintén érzelmek közvetítésével örökítik át gyermekeiknek a negatív hősszerepet is. Az agresszorral való azonosulást.

Igen tanulságos látni, ahogyan a nagyobb gyermekek a kisebbeket tanítják lakatfeltörésre, ahogyan próbára teszik egymást a verekedésben, vagy ahogyan lopásra szövetkeznek, nevelődnek a garázdaságra. Szinte lépésről lépésre érzékelhető és modellezhető, hogy a környezet hogyan formálja pubertáskorára antiszociálissá azt a gyermeket, akinek ez idáig még lehettek volna esélyei. Pedig a mesék világa felmutatja a lényegét. A közösségek emberi viszonyai, elfogadott értékei felismerhetők meséikből. Ezek pedig sokszor negatív hősökkel való azonosulásra nevelnek.

Számtalan cigány mese középpontjában állnak negatív mesehősök, akiktől meg lehet tanulni, hogyan kell meglopni, becsapni a

másikat, a felebarátot, a testvért. Ha egy közösségben a negatív hősök veszik át az irányítást, akkor ne csodálkozzunk, hogy ott a pusztító erők válnak uralkodóvá. Ma sok cigánytelep ilyen. Az állam részéről itt az ingyen ebéd pótcselekvés.

A szüleink, illetve azok a személyek, akik közel állnak hozzánk, vagy akikkel rendszeres kapcsolatban vagyunk, ébresztik fel bennünk azokat a magasabb szintű kognitív érzelmeket is, melyek nem velünk születettek, de minden emberben megszülethetnek. Közös jellemzőjük, hogy a természetes kiválasztódás során „beváltak”, azaz ősainknek ők segítettek megoldani az egyre komplexebb társas környezet által támasztott problémákat. Azokban a cigány közösségekben, ahol ezek a komplex, magasabb rendű érzések jelen vannak, az álta-

lános műveltség sincs alacsonyabb szinten, mint a többségi társadalomban.

3. SEGÍTENI: JOG ÉS KÖTELESSÉG

Néha ma is elgondolkodom azon, hogyan fejlődött volna tovább a személyiségem, ha apukám a szegyenletes esemény után megdicsér, vagy ő is szó nélkül rám hagyja –, esetleg ha azt kellett volna éreznem, hogy neheztelése nem őszinte. Tudjuk jól: a jutalmazott vagy figyelmen kívül hagyott agresszív viselkedés megerősödik. Manapság visszatérő téma az iskolai agresszió, a viselkedészavar, a közösségi normákat rendszeresen megsértő gyermekek. A problémák ügyében

sokszor a nevelési tanácsadó és egyéb szolgálatok javító hatását várjuk. Pedig a fentiek alapján belátható, hogy csak felszíni beavatkozás telhet tőlük, a prob-

lémák gyökerei nagyon mélyre nyúlnak. Az érzelmi defektusok mellett fejlődő gyermekek magasabb szintű kognitív érzéseinek beindítása és differenciálódásának elősegítése nem könnyű, de vannak közöttük, akiknél ez nem lehetetlen.

Az elhanyagoló, agresszív szülő, aki sokszor nagyon fiatal, tapasztalatlan, szenvedélybeteg vagy mentálisan sérült, nem képes kellő támaszt nyújtani csecsemője számára. Saját zavarát, saját megzavart érzelmi világát adja mintául gyermekének. Ez történik akkor is, amikor saját félelmét, haragját – mint valóságos alapérzelmeit – dühkitörések, erőszakos cselekedetek helyettesítik, s mindezt a gyermekére zúdítja. Pedig neki is és gyermekének is nagyobb szüksége volna a csendre, az elvonulásra – a kisebb vagy nagyobb bánatok megéléséhez.

A mentális problémákkal küzdő felnőttek és gyermekek egy része az öröm színlelésével próbálja elfedni bánatát. Az órai ingerkeresés, éneklés, dobolás vagy bármilyen rendbontás azt jelzi: ezek a gyerekek és felnőttek olyan sértettségén, szorongáson, félelmen próbálnak úrrá lenni, amelyet eddig *nem tudtak feldolgozni, elfelejteni*. Ugyanezért fordul oly gyakran heves verekedésbe a játéknak induló viccelődés, birkózás. S gyakori az is, hogy a félelmet, a dühöt a büszkeség érzésével próbálják palástolni.

Mindezek a téves érzelmi reakciók véget nem érő láncolatba szövődnek. Egy 14 éves fiú tanítványom iskolába menet szóváltásba keveredett egy 14 és 16 éves lány testvérpárral. A lányok az óráközi szünetekben addig keresték a fiúval a kapcsolatot, amíg egyiküknek hirtelen alkalma nyílt őt a földre rántani, és az arcát, nyakát össze-vissza marni. Nehéz volt őket szétválasztani, de miután sikerült, a másik lány is leteperte a fiút. Ekkor már két felnőtt kellett ahhoz, hogy a marakodás véget érjen.

Először a fiú anyja tudta meg a hírt – nem egészen egy órán belül –, s azonnal bejött az iskolába, ahol tájékoztatták, hogy feljelentést tehet a két lány ellen. Ezt követően a lányok anyja jött be az iskolába, és megtudhatta, hogy valószínűleg rendőrségi feljelentés lesz a dologból. A fiúnak és anyjának a reakciója egyértelmű volt. Sérelmüket egy védtelen, kisebb lányon torolták meg, aki a két nagylány családjába tartozott: a fiú elkapta az utcán és eltörte a karját. Az ügyben eljárás nem indult, pedig az iskola igazgatójának hivatalból rendőrségi feljelentést kellett volna tennie, a rendőrségnek pedig nagyon szigorúan eljárnia – az eset jelentését elmulasztó szülőkkel és igazgatóval szemben is.

A tanulás nem bonyolult. Ha egy jutalmazott agresszió alapuló közösségi szabályozás kontroll nélkül felülemelkedhet az érvényes alapszabályokon – az ország törvényein vagy akár egy iskola házirendjén –, akkor ne csodálkozzunk, ha ott elhatalma-

sodik és önállósul az agresszió. A mélyszegénységben élő cigányság számának növekedése, a cigánysággal szemben érzett előítéletek, félelmek erősödése, valamint egy-

egy lakóközösség homogenizálódása pontosan azért következik be, mert akiknek joga és kötelessége volna az egészséges rend és érzelmek fenntartása és védelme, azok tétlen vagy alkalmatlan szemlélők –, avagy saját hatalmukat épp az agresszió, a megbélyegzés és a megalázás eszközeivel tartják fenn.

17 éves múltam, amikor úgy döntöttem: tanítónő leszek. Az elhatározást egy 14 éves rokon cigány leány panasza váltotta ki belőlem. Vásárlásból tartottunk hazafelé, én magam elé néztem bánatosan, miközben arról meséltem, hogy apukám nem enged a diszkóba, a két bátyám pedig minden fiút elhesseget „a környékemről” is. A rokonlány meglepődve hallgatta vallomásom, és azt mondta: másoktól úgy hallotta, hogy büszke és kényes lány vagyok – neki azonban nagyon jólesik beszélgetni velem. Aztán úgy vélekedett, hogy szerinte jó sorom van, hiszen védelemben és szeretetben részesülök. Neki viszont el kell viselnie sógora szexuális zaklatását –, s ha ellenkezik, nem kap enni. Érezhetően megkönnyebbült a vallomástól. Én pedig azt gondoltam, pedagógusként sokat tehetnék a hasonló sorsú gyermekekért.

Elmondtam a szüleimnek a hallottakat. Ők pedig azt kérték, ne foglalkozzam az ügygel, mert bajom lehet belőle. A közösségi szabályozás azonban megmozdult.

A szavak, a szemöldök-felhúzások szépen, csendben megtették hatásukat: pár hónap múlva a férfinak még a faluból is el kellett költöznie. Mindez észrevétlenül, pletykáradat nélkül zajlott.

Azt remélem, sikerül érzékeltetnem az olvasóval, mit takar a „cigánynak lenni” érzés, és hogyan formálja, hogyan avatkozik be az adott közösség a gyermeki személyiség fejlődésébe. Írásomat azonban vészcsengőül is szánom: szeretném, ha fokozottabb figyelem és állami gondoskodás venné körül az érzelmi, értelmi fejlődésükben

akadályozott cigány gyermekeket. Szeretném, ha erős és biztos mentőövet kaphatnának ahhoz, hogy ne váljanak negatív hőszökké. A mentőöv az intézményes nevelés volna – főképp a hetes iskola. Itt felkészült és tudatos nevelési szakemberek megtaníthatnák a gyermekeket az alapérzelmek felismerésére, elkülönítésére, finomítására, erre pedig később már biztonsággal épülhetnének magasabb szintű érzelmek. Másokkal együtt hiszem, hogy a mélyszegény, sérült családokban nevelkedő gyermekek számára a fiú- és leánykollégiumok nagy segítséget jelenthetnének.



Az iszkaszentgyörgyi kastélyiskola diákjai nézik a finn gyerekek bemutatóját.

BOGDÁN PÉTER

Ajándék Angliából (nem csak) angoltanároknak!

A 2013-as évre a Tempus Közalapítvány a *Comenius Szakmai Továbbképzés Pedagógusoknak* című program keretén belül meghirdetett egy továbbképzést (*Life and secondary education in the heritage city of Bath*) Nagy-Britanniában.

A pályázati felhívás nem kevesebbel kecsegtetett, minthogy megismertet az angliai oktatási rendszer elméleti és jogi hátterével, és iskolalátogatások által bemutatja, hogy az elméleti és jogi keret miként válik gyakorlattá a brit hétköznapiakban.

Ehhez a programhoz ajándékként társult egy kihagyhatatlan lehetőség, az angol nyelvtudás fejlesztése a Bath Academy-n, valamint innovatív óraszervezési, nyelvtanítási módszerek elsajátítása.

Egy pedagógusnak, aki szerelmes a tanulásba, elkötelezett a multi- és interkulturális oktatásnak, s az idegen nyelvek átszövik a mindennapjait az iskola falain kívül is, talán nem is kínálhatott volna tökéletesebb képzést az önmegvalósításra és önfejlesztésre az Európai Unió.

Magyarországot egyedül képviseltem, vagyis miután beszálltam a repülőgépre, nem volt több lehetőségem magyarul megszólalni.

Egy homestay-rendszerbe (szokásos jelentése: a turizmus azon fajtája, amikor a turista egy helyi családnál bérel szobát, ugyanígy nevezik a cserediák-programot) kerültem, ami azt jelenti, hogy a képzés szervezői minden oldalról „közrefogták” a képzésen résztvevőt. Nem csak a városban és az iskolában kellett angolul beszélni, a

szabad időmben sem lazíthattam. Ugyanis egy vállalkozó szellemű, barátságos, nyitott, egyedülálló értelmiségi hölgnél kaptam szállást. Azzal a nyilvánvaló céllal, hogy ébredéstől, a reggelitől az esti tévézésig, a lefekvésig az angol nyelv és az angol kultúra legyen körül.

A képzésre 13-an érkeztünk: öt spannyol, három olasz, két lengyel, egy finn és egy roma-magyar. Részletes tájékoztatást kaptunk a programokról. Én a továbbiakban az angol nyelv tanításának Nagy-Britanniában ellesett módszereiről fogok beszámolni.

Az összes órát és ajánlást átható üzenet: a diákokat motiválni kell valahogyan, érdekeltté kell tenni a tanulásban, a részvételben (a témával, a várható haszonnal, játékkal, egyéni, közösségi dolgokkal), például azokkal a témakörökkel, amiket szeretnek, illetve célszerű a diákokkal közölni minden óra elején (és vizualizálni is) azt, hogy az adott foglalkozás keretén belül mi fog rájuk várni. Úgy vélik ugyanis a brit pedagógusok, hogy megkönnyíti a tanítás-tanulás folyamatát, ha a gyermekek előre, pontosan tudják a tanár által meghatározott menetrendet.

LESSON 1

Az első foglalkozásnak több fókuszpontja volt: 1. szókincsfejlesztés; 2. nyelvhasználat; 3. innovatív nyelvtanítási technikák.

A legfontosabb: az oktatók arra törekedtek, hogy a saját bőrükön tapasztaljuk meg, amit a diákjainknak ajánlanak.

Kerülték a frontális, rövid és száraz nyelvi magyarázatokat. Ehelyett elhúztak minden kérdést, ahogy csak lehetett, azaz dramatizáltak, szituációba helyeztek, csoportmunkát szerveztek. A kommunikáció folyamatosságára ügyelve, beszéd közben nem korrigálták a nyelvtani hibákat, csak a közlendő végén. Minden egyes gyakorlat után megtárgyaltuk, hogy mit tettünk, miért és hogyan, mi volt az oktatónk eredeti célja, és mi lett az eredmény – nyilván azért, hogy ilyen módon ne csak a feladatot végezzük el, hanem váljon tudatossá minden egyes tanítási lépés a későbbi alkalmazáshoz.

Következzenek hát a módszerek és feladatok. Mindegyiket kipróbáltuk, tehát személyes jó tapasztalatom birtokában ajánlhatom őket. Tartalmi módosításokkal alighanem alkalmazhatóak bármelyik nyelvórán. És különösen alkalmasak a beszéd gyakorlására, ha az adott feladatokat a célnyelven végezzük egy haladó csoporttal (mondjuk olyanok körében, akik emelt szinten szeretnének érettségizni az adott nyelvből).

1. módszer – Brainstorming (Ötletroham)

1. Az óra elején kettébontjuk a csoportot.
2. Mindkét csoportot megkérjük arra, hogy válasszon nevet magának.
3. Felírunk egy bizonyos téma köré csoportosítható fogalmakat, mint például: *balance* (egyensúly), *knowing* (tudás), *practice* (gyakorlat), *mistakes* (hibák), *doing* (cselekvés), *accuracy* (pontosság), *motivation* (motiváció), *fluency* (folyékonyság).
4. Aztán feltesszük a kérdést: Mi köti össze a látszólag különböző fogalmakat? (Erre a kérdésre a csoportoknak kell válaszolni.)
5. Lehetséges válaszok: *language learning* (nyelvtanulás), *language teaching* (nyelvtanítás), *learning* (tanulás).
6. Ezt követően bontsuk három csoportra a résztvevőket. Mindegyiknek adjunk üres lapokat. Kérjük meg a tanulókat, hogy rögzítsék a lapra a táblára összegyűjtött ötleteket.
7. A középső tanulót nevezzük ki *team captain*-nek (csapatkapitánynak). A két szélsőt pedig kérjük fel gondolatértékpé (*mind map*) készítésére, amit a *team captain* szorgalmasan lejegyez.
8. Az elkészült 3 *mind map*-et rotációs rendben továbbítsuk. Kerüljön el mindegyik gyermekcsoporthoz mind a 3 *mind map*, hogy fokozatosan feltáruljon az egész közösség ötlet- és gondolatköre az adott téma körül. Azaz elindítunk egy *brainstorming*-ot, de csoportmunkában.
A *brainstorming* végén mindenkinek világos képe van arról, hogy ki mit gondol az érintett témában, és ez a feladat így izgalmasabb, mintha frontális eszközökkel vezényelnénk le, mert egyrészt közös cselekvésre készítet, másrészt várni kell arra, hogy melyik csoport milyen ötletekkel állt elő, s aztán gondolkodni lehet, hogy mi hiányzik a másik *mind map*-ről a korábbi gondolatok közül, illetve ellenőrizni lehet, hogy akadnak-e újabb gondolatok, amiket szintén ki lehet egészíteni.
9. Kérjük meg minden csoportot, hogy válassza ki a négy legfontosabb gondolatot, s indokolja meg, hogy miért ezt a négyet tartja a legfontosabbnak.
10. Rotációs rendszerben egy önként vállalkozó üljön át egy másik csoportba, mesélje el a saját csoportjának az állás-

pontját, és érveljen is mellette. Próbálja meg meggyőzni a másik csoportot.

11. A csoportok számoljanak be egymás után arról, hogy a hozzájuk érkezett önkéntes milyen álláspontot foglalt el, milyen szempontok mellett érvelt, milyen érvekkel.

2. módszer – Dictation (Diktálás, tollbamondás, utasítás)

1. Alakítsunk ki háromfős csoportokat a tanteremben.
2. Olvassunk fel nekik papírról a nyelvtudasukhoz képest valamivel magasabb szintű nyelvtudást követelő (5-6) mondatot.
3. A felolvasás alatt a tanulók jegyzeteljék le a számukra legfontosabb gondolatokat a célnyelven.
4. Kérjük meg a csoportokat, hogy fogalmazzák újra az 5-6 mondatot a jegyzeteik alapján közösen.
5. Osszuk ki az eredeti mondatokat.
6. Vizsgáljuk meg a fogalmazásbeli eltéréseket. Magyarázzuk meg az ismeretlen szavakat, nyelvtani szerkezeteket.
7. Feldarabolva osszuk ki az eredeti szöveget. Használjuk fel a *word stressing* (szóhangsúlyozás) gyakorlására.

LESSON 2

A második angol nyelvi foglalkozás jó hírrel kezdődött. Kettébontották a csoportot az előző napi írásos teljesítmények alapján, s kiderült, hogy én is az előbbre tartók csoportjába kerültem. Az új tanár elbűvölő volt és jó humorú. Élvezetes órát tartott, változatos módszertannal, empatikusan, elkötelezett segíteni akarással. Az óra során felmérte a hallási, szövegértési, írás- és be-

szédkészségeink bemeneti értékeit, hogy dokumentálni tudják a fejlődésünk mértékét a képzés végén.

A második foglalkozás elején a nyelvtanuláshoz a következő linkeket ajánlották:

<http://www.englishpage.com/>

Ez a weboldal kiváló önellenőrző nyelvtani teszteket tartalmaz, de részletes nyelvtani útmutatókat, magyarázatokat, segédeszközöket is találhatunk rajta, különböző online szótárakkal kiegészítve.

<http://elt.oup.com/student/englishfile/jsessionid=3F341DC4560A0F5B89F60D70D874E113?cc=hu&selLanguage=hu>

Ez a weboldal az Oxford University Press által kiadott New English File című nyelvkönyv-családhoz kínál (Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Intermediate Plus, Upper-Intermediate, Advanced szinten) online interaktív gyakorlatokat, hasznos letöltéseket, játékokat, weblinkeket. Lehetőség ad a nyelvtan, a szókincs, a kiejtés, a hallás- és olvasásértés gyakorlására.

<http://www.puzzle-maker.com/CW/>

Ezen a weboldalon gyermekeknek kreatív keresztrejtvényt lehet készíteni szókincsfelisztés céljából.

<http://www.bbc.co.uk/worldserviceradio>

Ezen a weboldalon különböző híreket lehet olvasni és hallgatni angolul. Különleges értéke az, hogy a BBC Rádió adása élőben fogható rajta keresztül, valamint az, hogy számtalan regionális brit rádió tartalmát is elérhetővé teszi. A weboldal kiváló lehetőséget nyújt a hallás- és olvasásértés gyakorlására.

<http://www.dailymail.co.uk/home/index.html>

A napilapot a brit ajánlás szerint könnyű olvasni és érteni, ezért kiváló weboldal az angol nyelv gyakorlására.

<http://www.crossword-puzzles.co.uk/>

A weboldal linke sorát tartalmazza angol nyelvű keresztrejtvényekhez, ami a szókincsfejlesztést szolgálja.

<http://www.amazon.com/>

(Angliában való tartózkodásom alatt a tanárok sokszor hivatkoztak arra, hogy ezen a honlapon olcsó és könnyen beszerezhető segédeszközöket találnak a munkájukhoz. Konkrétan nevesítve olyan munkafüzetekre gondoltak, amelyek szituációs gyakorlatokat tartalmaznak, vagy angol nyelvi játékokat, illetve szókincsbővítő feladatokat.)

A Present Perfect igeidő alkalmazása – Brit tanári recept szerint

A második foglalkozáson kiderült: a Present Perfect igeidő alkalmazása nemcsak a magyar, hanem a spanyol anyanyelvű embereknek is gondot okoz, ezért részletesen megtárgyaltuk, hogy a brit nyelvtanárok hogyan közelítik meg ezt a kérdést, és a következő javaslatot tették:

Past Simple = Completed Past = Befejezett Múlt Idő (ezért van benne időpont)

Present Perfect = Incompleted Past = Befejezetlen Múlt Idő (ezért nincs benne időpont).

3. módszer – More than one meaning (Több mint egy jelentés)

Engem elvarázsolt ez a nyelvi játék. Kaptam 40 rövid szövegrészletet, amelyek mindegyike kétértelmű volt. Amellett, hogy a diákjokat derülhet a fordítások közben, csoportmunkához is kiváló. Érettségiző diákjaimnál ezt a módszert biztosan bevetem.

Íme két szöveg a jelentéseikkel (Peter Watcyn-Jones, *Fun Class Activities*, Penguin

Books, 2000 című munkájának 61-62. oldalairól.)

Cemetery allows people to be buried by their pets. (by = mellé, által)

1. A temető engedélyezi, hogy az embereket a házi állataik mellé temessék.
2. A temető engedélyezi, hogy az embereket a házi állataik temessék el.

Lenin's body moved (s = is, has)

1. Lenin holttestét eltávolították.
2. Lenin holtteste megmozdult.

4. módszer – Quiz (Kvíz)

A szövegértelmezések után kaptunk egy *UK quiz*-t, ahol szinonimákat kellett felismerni és összekötni egymással. Mindezt azért, mert a *usual words* (a szokásos szavak) mellett be kellett gyakorolni az olyan *colloquial words, phrases* (a köznyelvi szavak, kifejezések) tömegét is, mint például:
a quid = £1 = 1 font,
a fag = *a cigarette* = cigaretta (Nagy-Britanniában), homoszexuális férfi (U.S.A-ban)
a cuppa = *a cup of tea* = egy csésze tea
a loo = *a toilet* = wc
a telly = *a television set* = televízió
plonk = *cheap wine* = olcsó bor
a kip = *a (short) sleep* = gyors alvás (mondjuk 20 perces szundítás)
a brolly = *an umbrella* = esernyő.

5. módszer – Handoutsonline (Online Röplap)

Ezt követően szöveges feladatokkal foglalkoztunk a www.handoutsonline.com oldaláról.

Mindegyik szöveg egy szógyűjtemény-nel kezdődik, a szavaknak meg kell találni a szinonimáit, utána beilleszteni egy szövegbe, amit szövegértelmező kérdések követnek, majd szóértelmezés következik az adott szövegkörnyezet felhasználásával. A megfejtett szavakat végül alkalmazni kell önállóan, és sor kerül egy angol nyelvű vitára is az adott témakörrel.

Ezt az eljárást a www.handsoutonline.com *Internet Addiction* (Internetfüggőség) és *Cheat!* (Csalás!) témaköreivel végeztük el. Ideális módszer ahhoz, hogy a diákokat érettségi vizsgára és nyelvvizsgára gyakoroltassuk.

6. módszer – Kidz quiz (Kvíz gyerekeknek)

Zárásként a kvíz-módszer egy olyan válfajával szembesültünk, amelyben arról kellett döntenünk, hogy a megadott angol szavak inkább egy gyermeket, vagy inkább egy felnőttet jellemeznek, vagy akár mindkettőt. A szavak használatáról 3 fős csoportokban döntöttünk.

Véleményem szerint egy ilyen gyors, csoportmunkán alapuló szókinccsgyakorlás valóban kellemes lehet az általános és a középiskolás diákoknak is. Csak módosítani kell a szavak körét és a viszonyítási célokat. Íme a szavak a *Discussions A-Z Advanced*, Cambridge University Press, 1997. 49. oldaláról:

cautious = óvatos, *curious* = kíváncsi, *dull* = unalmas, *easy to please* = könnyű a kedvére tenni, *fearless* = vakmerő, *funny* = mókás, *imaginative* = képzelődő, *indifferent* = közömbös, *innocent* = ártatlan, *intolerant* = türelmetlen, *narrow-minded* = szűklátókörű, *open-minded* = nyitott gondolkodású, *predictable* = kiszámítható, *serious* = komor,

sour, bitter, dry = fanyar, keserű, száraz, *spontaneous* = spontán, önkéntelen, *sweet* = édes, aranyos, *tainted* = romlott (erkölcsi értelemben).

Megjött a flow

Lassacskán angolul is megjött a flow. Nem csak az iskola bombázott a pedagógia problémaköreivel, a velem tanuló kollégákkal is belemerültünk a spanyol, magyar és lengyel oktatási rendszer gondjaiba, és a „*discussion*” (vita) alatt sikerült azonnal angolul felfogni mindent. Pár nappal korábban előfordult, hogy a fáradtságom miatt nem értettem, ha a vendéglátóm a konyha csukott ajtaja mögül kiabált át valamit beszélgetés közben, mert nem tudtam ráhangolódni az akcentusára, néhány nap elteltével viszont ez a probléma teljesen eltűnt.

Ráhangolódás nélkül, automatikusan választottam és reagáltam minden kérdésre, amiből azt a konzekvenciát vontam le, hogy a szépirodalmi nyelv szókinccséből eleget tudok, és a pedagógiai szaknyelv szókinccséből is, viszont a „*köznyelvi szókinccsem*” hiányos, mert a Bath Academy-n tudtak mondani nekem szép számmal olyan *colloquial verbs*-öket (köznyelvi igéket), amelyek hiányoztak a szókinccsemből.

Azt hiszem az a furcsa helyzet állt elő, hogy a flow szépirodalmi stílusban és pedagógiai szaknyelven kapott el, és nem a köznyelven. Maga a vendéglátóm is panaszkodott. Azt mondta, időnként nehéz követni, amit mondok, mert bármi, amit közlök vele, az mind „ül”, nincsen benne hiba, de már olyan szinten egzakt ez a stílus, ami sok, ezért megkért arra, hogy beszéljek olyan „*pongyolán*”, mint ő, mire zavartan kellett közölnöm vele, hogy azért is vagyok Angliában, mert éppen most tanulom a Bath Academy-n azt, hogy miként legyenek „pongyola”.

LESSON 3

Amikor a harmadik napon az iskolába értem, tudtam, hogy az is egy nagyon jó nap lesz. Ugyanis aznapra nem terveztek semmi mást, csak 6 óra angol nyelvtanulást szókincssel és újabb nyelvtanítási módszerekkel, márpedig azokra „harapok”. Szokás szerint kétszer 3 órás részekre bontották a tanulni valót. A foglalkozás első felében a következő link: <http://elt.oup.com/student/englishfile/intermediate/Pronunciation> (Kiejtés) rovatát dolgoztuk fel.

7. módszer – Battleships (Torpedó)

A tartalom elérhető a New English File/Intermediate kötetének a 157. oldalán nyomtatott formában is.

Nagyon tetszett a kiejtési táblázatok feldolgozása. A fent hivatkozott kötet ábrái mellé *Sounds and Phonetic Symbols – Pre-Intermediate – A guessing game for two players* (Hangok és fonetikai jelek – Haladó szint – Kétszemélyes kitalálósdi) címmel egy olyan üres táblázatot kaptunk, ahol az ábra tetején – a *Pronunciation* rovat átírásában – mássalhangzók, míg a jobb oldalán magánhangzók szerepeltek. Gyakorlatilag egy koordináta-rendszert kapunk, de nem a földrajzi térképek adatai voltak a tetején és oldalt, hanem az angol mással- és magánhangzó rendszer fonetikus átírásai. Így a New English File/Intermediate kötetének összefoglaló táblázatát *Battleships* cím alatt „torpedózásra” használtuk.

Párokba rendeződtünk, elhelyeztük a csatahajókat az értelmes szavakat képező hangok metszéspontjában, és elkezdődött a harc. Próbáltuk kitalálni, hogy a kollégánk melyik értelmes szót jelölhette meg csatahajóként. Ha a *bear* (medve) vagy bármely

más értelmes szó nem talált, akkor felhangzott a *miss* (nem talált) kiáltás, ha közeli találatot értünk el, akkor a *next hit* (mellé), ha pedig elsüllyesztettük az ellenséges flottát, akkor a szomorú *hit* (talált, süllyedt) hangzott el.

Természetesen annyi csatahajót helyeztünk el, amennyit akartunk. Annyi mással- és magánhangzót rendeltünk a koordináta-rendszer mellé, amennyit akartunk. A lényeg: a szavak memorizálása és az angol fonetikus ábécé gyakorlása – bármelyik korosztályban.

8. módszer – One Stop English (Online Nyelvtanulási Források)

Ezt követően egy briliáns weboldal, a <http://www.onestopenglish.com/> anyagainak a feldolgozására került sor.

A *Listening Skills* (Hallásértés) rovat *Mini-plays* (Rövid párbeszéd-ek) alrovatából a *Nightmare neighbours* (Szörnyű szomszédok) hallásértést (köznyelvi kifejezések, kreatív írásmód, vita) tökéletesítő gyakorlatait végeztük el a következő lépésekben:

1. CD-ről meghallgattuk a történetet.
2. Megbeszéltük, hogy ki mit értett meg a szövegből.
3. A megértett információk összegzése után instrukciók hangzottak el arra vonatkozóan, hogy mit kell még tisztázni, mi az, ami lemaradt?
4. Meghallgattuk másodszor is a történetet.
5. Párban megválasztottuk, hogy ki milyen plusz információt talált meg.
6. Megosztottuk egymással a jó találatokat.
7. Harmadjára is végighallgattuk a történetet.
8. Kaptunk egy munkalapot, amelyen a szövegből kiragadott szavakat be kellett illeszteni egy hiányos szövegrészletbe.

9. Következett a szókincsértelmezés.
Adott szavakat – felkínált definíciókkal kellett összekötni.
10. Ezután a szövegértés ellenőrzésére került sor: mi a történet központi témája? Három megoldás közül lehetett választani.
11. Megkaptuk gépelve a teljes szöveget.
12. Végül kaptunk egy írásbeli jegyzéket is, a feltehetően ismeretlen fogalmakról és kifejezésekről.
13. Zárásként pedig jelölni kellett a szövegleírásban az angol idiómákat.

Az összes munkaanyag a jelzett weboldalon elérhető és letölthető, de emellett számtalan más minisplay-t és más nyelvi kategóriához tartozó feladatlapot is találhatunk még.

9. módszer — Crossword (Keresztrejtvény)

Az óra alatt megtanultunk egy újabb szó-kincs-gyakorlatozó módszert. A Penguin Books sorozatban 2002-ben kiadott *Pair Work Book 3* 101. és 102. oldalán található feladatlapokat használta erre az oktató.

Kaptunk egy olyan feladatsort, amelyen 24 fogalmat találunk. Az volt a feladatunk, hogy párban próbáljuk meg meghatározni, hogy a 24 angol nyelvű definíció körül melyik tartozik egy-egy szóhoz.

Legelső lépésben külön dolgoztunk a spanyol kollégánkkal, utána egyeztetettük, hogy ki melyik definíciót tudta biztosan, azután közösen gondolkodtunk a jelöletleneken. Amikor meghatároztunk mindent, az oktató közös egyeztetést kezdeményezett az egész csoporttal, végül adott nekünk egy két részre bontott keresztrejtvényt. A *Student A* (Á – diák) és a *Student B* (B – diák) lapok esetében az A-verzióról pont azok a fogalmak hiányoztak, amelyek

a B-verzión megtalálhatóak voltak, a B-verzióról viszont az hiányzott, ami az A-n ott volt.

Így páros munkában a spanyol kollégánkkal rákérdezhettünk azoknak a hiányzó szavainknak a függőleges vagy vízszintes megoldásaira, amelyek a másikunknál ott voltak, de természetesen nem a konkrét szót mondtuk be, hanem az előtte tanult definíciót. Íme a szavak és a definíciók:

brainwave = a sudden clever idea = egy hirtelen, okos ötlet,
lay-by = a space next to a road where cars, etc. can stop = útmenti leállóhely,
tailback = a line of traffic that is moving slowly or not moving at all = olyan forgalmi dugó, amely lassan halad előre vagy meg sem mozdul,
blackleg = a person who carries on working, when everyone else is on strike = olyan személy, aki akkor is dolgozik, amikor a többiek sztrájkolnak,
write-up = a review in a newspaper about a new film, play, book, etc. = újságbeli kritika egy új filmről, színdarabról, könyvről,
bloodbath = the violent killing of a lot of people at the same time = vérfürdő,
hangover = the headache and feeling of sickness you get the day after drinking alcohol = másnaposság,
nickname = a special name you are given which is not your real name = becenév, ragadványnév,
stopover = landing and staying in another place on your way to your final destination = útmegszakítás,
knockout = becoming unconscious because someone (e.g. a boxer) has hit you so hard = kiütés,
bypass = a road that goes around a town rather than through it = elkerülő út,
check-up = a general medical examination to make sure you are healthy = orvosi kivizsgálás,

comeback = a band, actor, etc. becoming popular again = visszatérés (újra divatba jön),
break-in = another word for 'burglary' = betörés,
setback = something that delays or prevents progress, or makes things worse than they were = visszavet,
blackout = when the electricity fails causing the lights to go out everywhere = áramszünet,
kick-off = the time a football game starts = mérkőzés kezdete,
breakthrough = an important new discovery in something you are studying = áttörés,
turnover = the amount of business done measured by the amount of money earned = bruttó pénzforgalom,
drawback = another word for 'disadvantage' = hátrány,
breakdown = when a car or machine stops working = lerobban,
downpour = a very heavy shower of rain = szakad (eső),
eyesore = something, e.g., a building, which is very ugly to look at = szemet bántó,
outcome = the final result of something: what happens in the end = eredmény, kiemenetel, következmény.

10. módszer – Jigsaw (Kirakó)

A szöveg szerkesztésének, a mondatok struktúrájának gyakorlására, valamint a mondatok képzésének az elsajátítására egy rendkívül egyszerű, de szórakoztató, szövegkirakásos módszert próbáltunk ki, amelynek a lépései a következők:

1. csoportokat alkotunk
2. csoportokon belül párba rendeződünk;
3. kapunk két szöveget szétdarabolva és egymásba keverve;

4. szét kell választani a két történetet, és össze kell rakni mind a kettőt. A játék időre megy, az a csoport győz, amelyik előbb végez.
5. A két történet kirakása során kiderül: váratlan csattanókkal végződő viccek.

11. módszer – Word Array (Szórend)

A következő körben Peter Watcyn-Jones *Top Class Activities* könyvéből kaptunk feladatot, amelyet 1997-ben adott ki a Penguin Kiadó.

Az 54. oldalról használtuk a 20-as feladatot, ami *Alan Maley* munkája *Word Array* címmel.

A módszer nem nehéz, és szórakoztató. 29 szót kaptunk. Annyiszor használhatjuk őket, ahányszor szeretnénk, de nem változtathatunk a szavakon. És minimum 8 mondatot kell alkotni.

Mindenkinek külön-külön kell először megtervezni a stratégiáját, aztán cserélni a csoportján belül a többiekkel, hogy végül a három részre osztott tanári kollégium három csoportverzióval álljon elő.

A következő szavakat kaptuk: *silence* (csend), *said* (mondta), *met* (találkozott), *most* (leg...bb), *don't* (tagadószó), *sent* (küldött), *what* (mi, mit, ami, amit), *I* (én), *but* (de), *flowers* (virágok), *never* (soha), *we* (mi), *spoke* (beszélt), *he* (ő – hímnemben), *in* (ban, ben), *took* (vitt), *to* (ba, be), *wrote* (írt), *of* (nak a, nek a), *how* (hogyan), *me* (engem), *was* (volt), *parks* (parkok), *letters* (levelek), *it* (az – semlegesnem), *restaurants* (éttermek), *love* (szeretet), *remember* (emlékezni), *anyway* (egyéb-ként).

Én az alábbi szöveget alkottam:

*I don't remember how he met me.
He wrote letters, took in restaurants,
but he never spoke. Anyway I don't like
silence, but I love flowers in parks.*
(Nem emlékszem, hogyan találko-
zott velem. Leveleket írt, éttermekbe
vitt, de soha sem beszélt. Egyébként
nem szeretem a hallgatást, de imá-
dom a virágokat a parkban.)

Végül megkaptuk az eredeti irodalmi szö-
veget, ami szerintem gyönyörű:

*He never sent me flowers. He never
wrote me letters. He never took me to
restaurants. He never spoke of love.
We met in parks. I don't remember
what he said, but I remember how
he said it. Most of it was silence way.*

(Leszek Szkutnik)

(Sosem küldött virágokat. Sosem
írt leveleket. Sosem vitt éttermekbe.
Sosem beszélt szerelemről. Parkok-
ban találkoztunk. Nem emlékszem,
mit mondott, de emlékszem arra,
ahogyan mondta. Többnyire csen-
desen.)

A módszer kitűnő az angol nyelvű szöve-
gek szerkesztésének gyakorlására, kifejezé-
sek memorizálására, csoportmunka meg-
szervezésére, s ha jó nyelvtudással
rendelkező diákoknak adjuk a feladatot,
akkor a páros egyeztetés során kiváló lehe-
tőség nyílik a beszéltetésükkel játékosan,
szórakozva készülni a szóbeli érettségire
vagy nyelvvizsgára.

12. módszer – Board Game (Táblajáték)

Ezen a napon tanultam egy olyan nyelvtá-
nítási módszert is az oktatótól, amit min-
denképpen alkalmazni kívánok valamikor.
A módszer lényege a következő:

Háromfős csoportokra bontott minket,
kaptunk egy táblajátékot, amin megkez-
dett angol mondatok voltak *third*
conditional -ben (harmadik feltételes mód).

Kaptunk hozzá egy 1 fontos pénzér-
ményt, amit feldobtunk, s ha írás volt, akkor
1-et léptünk, ha fej, akkor kettőt.

Így mindenki új mondatot kapott,
de ha véletlenül egy másik kolléga is
ugyanahhoz a mondathoz ért, akkor neki
másfajta megoldást kellett adnia az előző
társához képest. A többiek ellenőrizték
a mondat helyességét, így mindenki gya-
korolta a nyelvi szabályokat, a megoldások
csoportellenőrzés alatt is álltak, tehát
csökkent az adott nyelvtani rész hibás me-
morizálásának esélye. Természetesen ez az
eljárási mód szinte bármilyen korosztály-
ban, bármelyik nyelvtani részre alkalmaz-
ható.

13. módszer – Worksheet (Munkalap)

A feladatmegoldások során kaptunk írás-
ban is feltételes mondatokat, amelyeket
szintén önállóan kellett befejezni, de ebben
az esetben mind a 3 feltételes mód válasz-
tható volt.

LESSON 4

14. módszer – Just a minute (Csak egy perc)

Az egyik módszer, amit a negyedik alkalommal tanultunk, rendkívül egyszerű, de a gyermekek biztosan élvezik.

Annyiből áll a feladat, hogy megkérjük a diákokat, egy meghatározott téma mellett 1 percen keresztül érveljenek, vagy cáfolják azt. Az 1 perc alatt nem lehet habozni (hezitálni), nem fordulhat elő ismétlés (törekedni kell a stílus változatosságára), és nem lehet eltérni a témától.

Aki az utóbbi 3 „vétket” elköveti, az elbukta a játékot. Lecsapunk rá (*to swoop*). És az *I challenge you ...* – cáfolat (hiba javítása) mondatindítással megmagyarázzuk, mi volt rossz az 1 perces előadásban. De azt is mondhatjuk: *You are repealed* – hatálya kívül vagy helyezve, meg vagy semmisítve.

15. módszer – Discussion about texts (Vita szövegekről)

Az óra következő részében színes képeket kaptunk – mintegy bevezetőként a következő módszerhez. Mindegyik kép szét volt vágva. Különböző csoportokhoz kerültek, s azonnal fel kellett ismerni a hírességeket, s az átlagemberek esetében szintén meg kellett határozni, hogy miért kerülhettek a képre.

Hozzám Picasso és David Beckham került, a paralimpikont és egy fekete orvost már nehezebb volt meghatároznom, miért kerülhetett a képre.

A bevezető (témafelvető) tevékenység után kibújt a szög a zsákból. A tanár arra volt kíváncsi, hogy II. Erzsébet milyen módon ismerhet el tehetségeket, teljesítményeket Angliában, s ennek megállapítására három különböző történetet is kaptunk, melyeket páros munkában kellett elolvasni, majd a csoportos munka során közkinccsé tenni a benne foglaltakat.

Az én történetem *Sweet success for a hive of industry* (Méhészkedésért járó édes siker) címmel egy olyan idős úrról szólt, aki allergiás a méhcsípésre, de éppen ezért elindult azon az úton, hogy kitűnő ökológussá váljon. Az életem írás megemlített egy olyan hölgyet is, aki állatokat mentett, és egy olyan házaspárt, akik rászoruló nyugdíjasok ellátását szervezték meg.

A szövegelemzés során kiderült: Angliában van *honor* (kitüntetés) és van *title* (cím). A lovaggá ütés kifejezése: *to bestow knighthood*. Létezik *CBE* (Commander of the Most Excellent Order of the British Empire [a Brit Birodalom Legmagasabb Rendjének Parancsnoka]), *OBE* (Officer of the Most Excellent Order of the British Empire [a Brit Birodalom Legmagasabb Rendjének Tisztviselője]), *MBE* (Member of the Most Excellent Order of the British Empire [a Brit Birodalom Legmagasabb Rendjének Tagja]), de van *British Empire Medal* (Brit Birodalmi Medál) is.

A szövegelemzés során olyan fontos kifejezéssel találkoztam, mint az *accolade* (elismerés), amelyet kivételes teljesítményre vonatkozóan használhatunk.

16. módszer – Characteristics (Jellemzések)

A következő nyelvtanulási módszer első sorban memorizáló játéknak és az előrehaladottabb angol nyelvtudással rendelkezők

beszélgetésére való. A metodika annyiból áll, hogy a tulajdonságok egy meghatározott körét adott szakemberekhez társítjuk.

Tulajdonságok:

visionary = előrelátó, *ambitious* = ambíciózus, *courageous* = bátor, *fair* = korrekt, *imaginative* = fantáziadús, *tolerant* = türelmes, *clear-thinking* = tiszta gondolkodású, *determined* = eltökélt, határozott, *hardworking* = keményen dolgozó, *original* = eredeti, *talented* = tehetség.

Szakemberek:

an actor = színész, *a manager* = igazgató, *a political leader* = politikai vezető, *a songwriter* = dalíró, *a top sportsperson* = élsportoló, *a parent or grandparent* = szülő vagy nagyszülő, *a colleague* = kolléga, *a teacher* = tanár, *a scientist* = tudós.

17. módszer – Dangerous girl (Veszélyes lány)

A *Veszélyes lány*-módszeren jól derült mindenki. Kaptunk 10 mondatot, amely összesen 111 szóból állt, és az volt a feladatunk, hogy tömörítsük 50 szóba. Két mondat akár ki is hagyható belőle.

A 10 mondatból az alábbi történet bonthatkozott ki: Egy naiv fiú megismerkedik egy veszélyes lánnyal. A fiú egy szempillanás alatt szerelmes lesz a lányba, aki, miután ezt észreveszi, odamegy a fiúhoz, hozzáér, a fiú elalél a boldogságtól, s amikor a lány eltűnik, akkor rájön, hogy a szépség elvitte a pénztárcáját.

A módszer kiváló – bármilyen hasonló karakterű szöveggel – ahhoz, hogy a gyermekek stíluskésztségét erősítsük, illetve, hogy gyakoroltassuk velük a különböző nyelvtani szerkezeteket.

Íme a mondatok, mellettük a számokkal, amelyek azt jelzik, hogy az adott szövegrészt hány szóba kell összetömöríteni,

míg a kérdőjel azt, hogy a mondat kihagyható a történetből.

1. Once upon a time, there lived a young and dangerous girl. | 6
(Élt egyszer egy fiatal és veszélyes lány.)
2. There also lived a young and naive boy | 4
(Volt egy fiatal és naiv fiú is.)
3. They both lived in a beautiful city called Paris. | ?
(Mindketten egy Párizs nevű gyönyörű városban éltek.)
4. The boy saw the girl from across a crowded square. | 9
(A fiú meglátta a lányt egy zsúfolt tér túloldalán.)
5. As their eyes met, he felt love in his heart. | 5
(Ahogy a szemük találkozott, a fiú szerelmet érzett a szívében.)
6. The girl smiled and walked towards him. | 5
(A lány mosolygott, és odasétált hozzá.)
7. They were so close to each other that he felt her hand brush his. | 4
(Olyan közel voltak egymáshoz, hogy a fiú érezte a lány kezének érintését.)
8. She leaned forward, kissed him gingerly, and then ran off. | 6
(A lány előrehajolt, óvatosan megcsókolta, és elszaladt.)
9. His heart glowed and he felt as light as a feather and on top of the world. | ?
(A fiú szíve izzott, pihekönyűnek és a világ tetején érezte magát.)
10. It was only after he returned home that he found that she had stolen his wallet. | 11
(Csak miután hazatért, vette észre a fiú, hogy a lány ellopta a pénztárcáját.)

És íme az én megoldásom 42 szóban:

Once there lived a young, dangerous girl and a young naive boy. The boy saw the girl from across a square. He fell in love with her. The

girl walked towards him. And he felt her. She kissed him, then ran off.

(Élt egyszer egy fiatal, veszélyes lány és egy fiatal, naiv fiú. A fiú meglátott egy lányt a tértúldalán. Szerelmes lett belé. A lány odasétált hozzá. A fiú érezte őt. A lány csókot adott és elrohant.)

18. módszer – Tapescripts (Hangzó anyag szöveges leírata)

A délután hallásértési feladatokkal telt el. A csoportos és páros tevékenységek során cd-ről szövegeket hallgattunk, próbáltuk közösen meghatározni, hogy miről szól a szöveg, végül megkaptuk a teljes átiratot, hogy ellenőrizzük, mennyire voltunk eredményesek.

Véleményem szerint ez a módszer első sorban az angol érettségire és nyelvvizsgára készülő diákok esetében hasznos nagyon, a beszédkészségük és a hallásértésük javítására. Izgalmassá teszi a feladatot, ha nem azonnal kapják meg a megoldást, mert a hallott szövegek olyan rejtvénné válnak, amelynek az üzenetét szó szerint ki kell nyomozni, ha a tanuló nem érti.

Ha mindez páros munkában történik, akkor a résztvevők tudnak építkezni a társuk információiból, így a siker élménye is közös, ami különösen jó arra, hogy összekovácsoljunk eltérő adottságokkal rendelkező gyermekeket.

Ennek a módszernek az esetében is lehet alkalmazni a *step by step* (lépésről lépésre) – elvet, a fokozatos szövegkibontást, amikor is minden egyes állomás előtt összegezzük csoportos szinten, hogy mit értettek meg eddig a diákok, és milyen információkra célszerű még odafigyelni.

A Nelson Mandela életéről szóló szöveg különösen tetszett. Akkor még nem tudtam, hogy amikor hazaérek, akkor hama-

rosan egy világ fog imádkozni az egészségéért, ezért nagy örömmel engedelmeskedtem azon instrukciónak, amely arra kért, hogy izoláljam a szöveg pozitív, megerősítő stíluselemeit az általános narratívából.

19. módszer – Pair work (Páros munka)

A délután soron következő módszerét a nyelvoktató a New English File kötetiből kínálta. Kicsit meglepődtem rajta, mert van olyan diákom, akivel már feldolgoztam otthon is ezt a témát, ezért nem értettem, miért került most elénk, de végülis az előadó nem tudhatta, hogy hol, ki, mikor, mit tanít.

Ezen tevékenység során – a szerintem otthon is általános – szöveg és definíció párosítás gyakorlatát végeztük el.

Meghatározott szövegrészlethez kellett párosítani egy általános meghatározást. A szóban forgó szöveg a New English File kötetben a *Can we make our own luck?* (Meg tudjuk csinálni a saját szerencsénket?) címet viseli, és ez a módszer azon kívül, amit a tankönyv tartalmaz, különösebb újdonságot nem jelentett.

20. módszer – Gap Fill (Szavak beillesztése)

A nap utolsó módszere megint meglepetés volt. A történet ugyanis az előadó szerint igaz.

Arról szólt, hogy Svédországban a vasutasoknak megtiltották, hogy a forró nyárban rövidnadrágot viseljenek, mert a cég szerint a munkásaiknak az alkalomhoz illő viseletben kell megjelenniük, viszont a til-

tás kizárólag a rövidnadrágra vonatkozott, ezért a vonatvezetők úgy döntöttek, hogy szoknyában fogják vezetni a mozdonyokat, ami viszont egyáltalán nem zavarta az igazgatóságot.

A történet az alábbi három linkeken található: http://www.breakingnewsenglish.com/1306/130611-train_drivers.html, <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-22828150>, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2338252/Male-train-drivers-Stockholm-wear-skirts-cool-shorts-ban.html>

A történethez négy feladat kapcsolódik. Az egyik a szokásos szövegtömörítés. Az oktató elénk adott egy olyan lapot, ami részekre volt osztva, s minden rész után található volt pár üres sor, ahová az adott bekezdés tartalmát kellett összesűriteni. Az győzött, akinek a legtömörebb volt a története, s a leginformatívabb is egyben.

A másik feladat pedig a *gap filling* (lyukas szöveg kitöltése). (A szöveggel kapcsolatosan 8 igaz-hamis állításra is felelni kellett, s meg kellett találni 10 fontos kifejezés szinonimáját is.)

A harmadik feladat a cikk tartalmának dramatizálása volt. Az oktató 4 fős csoportokat alakított ki. Az első szereplő a céget képviselte, a második szereplő a főnökséget támogató alkalmazott volt, a harmadik a mérges mozdonyvezető, a negyedik az emberi jogok érvényesülését képviselő utas.

Én a mérges mozdonyvezetőt képviseltem, s hatalmas derűtségbe torkollott az improvizált drámajáték. A csoportomban rajtam kívül két lengyel és egy spanyol léga vett részt. Azt már több napja sejtettem, hogy a spanyol kollégánál félénk szolidaritásban nagy pedagógiai erő lakozik, s ez most kiderült.

Legalább tíz percen keresztül képes volt ideologizálni, aktívan érvelni, az elmentésekre másodperceken belül okos

és rugalmas cáfolatokkal visszavágni, egyedül akkor bizonytalanodott el picit, amikor általános sztrájkra szólítottam fel az emberi jogaim védelmében, azzal a nyilvánvaló célzattal, hogy gazdasági károkozással szorítsam sarokba a svéd vasútársaságot. Sajnos nem fogom megtudni, hogy ezt hogyan kezelte volna a mérhetetlen profizmusával és érzékenységgel, mert az időnk letelt, de az biztos, hogy örökre nyomott hagyott bennem a szakmai eleganciájával. És amennyire nekem tetszett ez a feladat, szerintem a diákjaimnak is tetszeni fog.

Az utolsó – negyedik – feladat páros munkában zajlott. Egy – a www.BreakingNewsEnglish.com-ról letöltött – kapcsolódó adatlapot kellett kitöltenünk a finn kollégáival.

Közösen végigelemeztük, hogy egy iskolai tanárnak és tanulóknak, egy mozdonyvezetőnek vagy katonának, banki ügyintézőnek, ápolónőnek az öltözködése esetében – a személyes megítélésünk szerint – fontos-e az uniformis, vagy elegendő-e a munkához illő napi viselet. A választunkat indokolni kellett, és meg kellett vizsgálni az alternatívákat is.

LESSON 5

21. módszer – Dictionary Bluff (Szótárblöff)

A számomra egyik legélvezetesebb játék a „szótárblöff” módszere volt, amire az ötödik alkalommal került sor. Szintén letölthető a www.onestopenglish.com-ról, a közép- és felsőfok között mozgó tanulóknak ajánlják. Szerintem kiváló segítség

érettségizők felkészítéséhez. A módszer lépései a következők:

1. Csoportokra bontjuk a diákokat.
 2. Minden csoportnak felajánlunk olyan szavakat, amelyeket valószínűleg senki sem tud.
 3. A csoportok tagjainak ki kell találniuk, hogy mit jelenthet az adott szó.
 4. Ha végképp nem mennek semmire, akkor egy szótárból kinézhetik a definíciót.
 5. A konkrét fogalom-meghatározás után 3 mondatot kell alkotni. Ebből az egyik az eredeti jelentést tartalmazza, a másik kettő hamis definíciókat. Az adott szót be lehet mutatni igeként, főnévként vagy akár melléknévként is. Ügyelni kell arra, hogy a hamis verzió hasonlítson egy létező szóformára.
 6. Miután az összes csoport elkészült a mondatokkal, igyekezniük kell becsapni a többi csoportot. Felolvassák az igaz és a hamis mondatokat is. Ahány csoportot sikerül megtéveszteniük, annyi pontot kapnak. És az a csoport győz, amelyik a legtöbb pontot szerzi.
- Mi a *toddler* szót kaptuk, ami olyan kisgyermeket jelent, aki imbolyogva jár-kál, mert még kialakulatlan az egyensúly-érzékelése.

A következő ajánlatokat tettük a többi csoportnak:

The toddler fell and started to cry (noun) – A kisgyermek elesett és sírni kezdett. (főnév)

The book toddlers me (verb) – A könyv untat engem (ige) – ebben az esetben a *toddler* a bores helyettesítője.

In winter everything is toddler (adjective) – Télen minden hidegebb (melléknév) – ebben az esetben a *toddler* a *colder* (hidegebb) helyettesítője.

Az órán a következő szavakat ajánlják a további játékok szervezéséhez:

runt = csenevész, gebe; *grubby* = piszkos, kukacos; *brat* = kölyök, poronty; *tacky* = ragadós, tapadós; *frisk* = csóvál, átkutat; *binge* = tivornya; *rut* = keréknyom; *fret* = izgatottság, ingerültség, bosszant; *scrimp* = fukar, fukarkodik; *flimsy* = gyenge; *doodle* = tökfaj, firkál; *gripe* = megragad, megmarkol; *fling* = dob, hajít; *crave* = sóvárog, epedezik; *trounce* = elver, elnászpángol; *pamper* = elkényeztet, babusgat, dédelget; *nag* = gebe, póniló, zsémbeskedés, zsémbeskedik, gyötör; *flatter* = hízeleg; *prank* = csíny, huncutság, kicicomázza magát; *plump* = kövér, telt; *tug* = vontatóhajó, húz, vonszol, húzás, rántás; *spank* = ütés, elfenekel; *gadget* = készülék, eszköz; *hoax* = félrevezetés, álhír, rászed, tréfát űz valakivel; *mooch* = csavarog, ellop, csavargás; *smooch* = smárol, smacizik; *hunch* = púp, előérzet, meggörbít; *gimmick* = ravasz trükk; *dwindle* = csökken, fogy; *swindle* = szélhámosság, csalás; *shabby* = kopott, rongyos; *brisk* = élénk, fürge, felélénkít; *spinster* = aggszűz; *crabby* = zsémbes; *scrub* = satnya, cserjés; *cozy* = hangulatos; *squander* = elpazarol, elherdál; *trudge* = vánszorog, cammog, vánszorgás; *grimace* = fintor, grimasz, fintorog, grimaszol; *gash* = seb, vágás, megvágás; *gasp* = zihál, zihálás, eláll a lélegzete, nehéz légzés; *gulp* = korty; *cringe* = megalázkodik, megalázkodás; *bundle* = csomag, begyömöszöl; *lump* = csomó, daganat, göröngy, összehord; *hunk* = nagy darab, púp; *guzzle* = zabál, vedel, részegeskedik, ivászat; *crust* = kéreg, héj, kérgesedik; *dump* = szeméthalom; *drench* = átitat, átáztat; *dud* = tehetetlen, ócska; *budge* = elmozdul, mozgat; *grudge* = ellenszenv, neheztelés, sajnál, irigység; *tuck* = szegély a ruhán.

ANGOL LINKEK ÉS SZAKIRODALMAK

A képzés zárásaként olyan lapokat kaptunk, amelyen azok a linkek és az a szakirodalom volt, amelyről a brit nyelv-tanárok úgy vélik, hogy hasznos segédeszközök lehetnek nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek nyelvtanulásá-hoz is. A linkek zöme az angol nyelv elsajátításához nyújt segédletet, de előfordulnak közöttük olyan weboldalak is, amelyek az angol nyelv segítségével más idegen nyelvek megtanulásához nyújtanak segítséget.

Beszámolóm végén nemcsak a brit tanáraink szórólapjain szereplő linkeket közlöm, hanem azokat a német, francia, spanyol linkeket is, amelyekkel az angliai nyelvtanár kollégák dolgoznak, kiegészítve azon szótáraknak, tanköny-veknek a bibliográfiai adataival, amelyeket használtunk a képzésünk során, illetve amelyeket a helyszíni ajánlásokat figyelembe véve meg is vásároltam.

<http://www.cambridgeenglish.org/> | <http://www.teachitlanguages.co.uk/> | <http://www.englishpage.com>,
[http://elt.oup.com/student/englishfile/intermediate/jsessionid=11D71C785BC14F3CD097F7BD138EEB96](http://elt.oup.com/student/englishfile/intermediate/jsessionid=11D71C785BC14F3CD097F7BD138EEB96?cc=gb&selLanguage=en)
<http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/?CFID=3208214&CFTOKEN=18370909> | <http://www.bbc.co.uk/worldserviceradio> | <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> |
<http://www.dailymail.co.uk/home/index.html> | <http://www.linguascope.com/> | <http://www.atantot.com/> |
<http://www.voki.com/> | <http://www.languagesonline.org.uk/> | <http://www.bbc.co.uk/languages/> |
<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/> | <http://www.tes.co.uk/> | www.handoutsonline.com |
<http://www.onestopenglish.com> | www.breakingnewsenglish.com

Macmillan English Dictionary – Advanced Learner’s English Dictionary, *Compact Oxford English Dictionary for Students*, *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, *Collins English Dictionary*

Martin Hewings: *Advanced Grammar in Use*, Martin Hewings: *Grammar For CAE and Proficiency*, Peter Watcyn-Jones: *Top Class Activities*, Penguin Books, 1997, Peter Watcyn-Jones: *Fun Class Activities*, Penguin Books, 2000, *Pair Work Book 3*, Penguin Books 2002, Mark Hancock: *Pronunciation Games*, Cambridge University Press, 1995, *Discussions A-Z Advanced*, Cambridge University Press, 1997, *Cutting Edge Intermediate*.

A második iskolalátogatás során francia, német és spanyol nyelvtanításhoz használható linkeket is összegyűjtöttem.

FRANCIA LINKEK

<http://www.frenchteacher.net/>, <http://www.frenchabout.com/>, <http://www.francais-extra.co.uk/>
<http://www.lesclesjunior.com/>

NÉMET LINKEK

<http://www.yjc.org.uk/>, <http://www.klar.co.uk/>, <http://gut.languageskills.co.uk/index.html>
<http://www.tivi.de/>, <http://www.dw.de/>

SPANYOL LINK

<http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html>



Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

SZMERKA GERGELY

Az igazság odaát van

Két pogácsa beszélget:

– Képzeld, jelentkeztem az egyetemre!

– És fölvettek?

– Ne szórakozz! Egy pogácsát?

MÁS HANGSÚLYOK – AZ EGYETEMEK FELELŐSSÉGE

A vitaindító cikk¹ nagyon ellentmondásos. A két fő logikai szál, melyekre a szerzők gondolataikat és javaslataikat felfűzték, csak részben van összhangban az én tapasztalataimmal. A természettudományos felsőoktatás problémáinak ismertetése többé-kevésbé egybevágh azzal a képpel, amely még egyetemistaként kialakult bennem, s amit volt diákjaim egyetemi tapasztalatai megerősítettek. Ez tehát rendben is van. A szerzők megoldási javaslataikkal azonban vagy nyitott kapukat döngölnék, vagy megvalósíthatatlan elvárásokat támasztanak, vagy nem a lényegről beszélnek.

A természettudományos felsőoktatás már akkor a szerzők által vázolt problémákkal küzdött, amikor én jártam az ELTE TTK matematikatanár szakára (2000–2005).

A tanár- és kutató szakokon is mindig volt, és azóta is megvan egy szűk, felső réteg, akik sokat tanulnak, jól érzik magukat az egyetemen, és akikkel szakmai párbeszédet szoktak kezdeményezni az egyetem oktatói, tehát akiből felkészült tanárok és jó kutatók lesznek. Többen vannak azonban egy kezdő évfolyamon azok, akik előbb-utóbb kihullnak, vagy akik épphogy elvégzik a választott szakjukat. A gólyák matematikai hiányosságai valóságosak, ami mindenki számára nehéz, mindenképpen megoldást váró helyzetet teremt. Ezek a hiányosságok részben a középiskolai mate-

¹ A vitaindító írás: Radnóti Katalin és Nagy Mária: A matematika szerepe a természettudományos képzésben. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2014. 5–6. sz.

matikaoktatás hiányosságaiból és – olykor több évtizedes – hibáiból erednek. Azt gondolom azonban, hogy a természettudományos felsőoktatásnak ez a problémája nagyobb részben az egyetemek nehéz helyzetéből adódik. A legfontosabb ok viszont, amely mindezen problémák hátterében áll, egy társadalmi jelenség, közös problémánk.

Mire is gondolok pontosan?

Arra, hogy a természettudományos felsőoktatás problémáit nem a középiskola problémái okozzák, vagy nem kizárólagosan azok. Szerintem társadalmi meghatározottságú létszámbeli kérdésekről van szó. Nincs összhangban az egyetem vezetése, az oktatók, a felvételizők és a szellemi piac. Ennek a diszharmoníának az összetevői a következők:

Az egyetem oktatói tömegével találkozunk olyan hallgatókkal, akikkel nem tudnak mit kezdeni, és ez valószínűleg fordítva is igaz. Egyszerűen azért, mert a természettudományos egyetemi irányoknak alacsony a társadalmi presztízse, emiatt kevesen jelentkeznek a természettudományi karokra, tehát boldog-boldogtalant felvesznek az egyetemek, hogy az eredetileg is jelentős, vagy a kilencvenes évek végén felduzzasztott létszámot tartani tudják. Miért teszik ezt az egyetemi vezetők? Nem igazán tudom, bizonyára érdekek fűződnek hozzá, talán a kollégák állása forog kockán. Ez teljesen érthető reakció, csak hát a probléma megoldása 15-20 éve húzódik.

Miért nem kérnek mindenhol emelt szintű érettségit? Mert akkor kiürülnének a padok. Miért kisebb a TTK-s szakok társadalmi presztízse? Mert jelentősen kevesebbet lehet keresni velük. Amikor valaki

középiskolásként dönt, hogy matematika-fizika szakos tanár legyen, vagy inkább villamosmérnök, akkor az esetek nagy részében a villamosmérnök oldalára billen a mérleg nyelve. Ez érthető, hisz az jobb megélhetést és nagyjából ugyanannyi „matfizés” tudást és tehetséget igénylő szakma. Ezért fogyott el mára a nyolcvanas években még hatalmas évfolyamlétszámmal futó és igen tekintélyes matematika-fizika képzés. Ettől a példától eltekintve mégis sokan járnak a TTK-ra, de elég so-

kan csak ödöngének ezeken a szakokon.

Miért jelentkeznek a diákok olyan helyekre, ahol kezdésként rendkívüli nehézségekbe ütköznek, amiket aztán nem is tudnak megoldani? Mert a kö-

zépiskolások továbbtanuló 40%-ából sokaknak az egyetemre való bejutás önmagában a cél. Mindegy, hogy milyen, csak egyetem legyen. Ezt az elszántságot önmagában nem tartom rossznak, minél többen járnak egyetemre, valószínűleg annál jobb az országnak, csak ez magától nem fog működni. Magától csak keserű csalódás a következmény, elpocsékolts energiák, pénzek. Ez az oktatóknak sem jó, de szerintem rosszabb annak a diáknak, aki mindenféle háttérinformáció nélkül felvetette magát egy olyan szakra, amit nem fog elvégezni.

Az egész probléma tehát rendkívül bonyolult, hiszen minden eddig felsorolt összetevője társadalmi kérdés. Még talán ma is az a jellemzőbb középkorú vagy idősebb felnőttek körében, hogy elismerően biccentenek, ha valakiről meghallják, hogy egyetemista, holott egyetemistának lenni ma nem azt jelenti, mint amit jelentett mond-

juk harminc éve. Nehezen mondom ki, de úgy érzekelem, hogy a közfelfogásban az egyetemre való bejutás előbbre való, mint a megfelelő egyetem elvégzése. A végzős középiskolások nagy része kevés információ alapján dönt arról, hogy milyen egyetemet válasszon. Arról meg talán maguknak az egyetemistáknak sincs elképzelése, hogy a munka világában milyen képességek, milyen tudás a mérvadó, milyen életformával jár egy-egy szakma művelése.

A helyzetet persze árnyalja, hogy érettségít is nagyon sokan szereznek. Ezt is

minden tekintetben jó-
nak és hosszú távon is
hasznosnak tartom.

Sőt, a kétszintű érettségi szerintem egy nagyon alaposan előkészített és okos módja a számonkérésnek, amely a középiskola kimeneti szabályozását kiválóan ellátja, világos, követ-

hető, és társadalmilag is működik. Viszont tántog egy hatalmas úr a középiskola és a felsőoktatás között, amely gyengíti a kétszintű érettségi jelentőségét. A felsőoktatásba vágyók utolsó két éve hasonlít egy pókerjátszmához, vagy egy bonyolultabb leosztású ultihoz, ahol a felvételiző párhuzamos és fondorlatos pontszerzési stratégiákat érvényesít azért, hogy bejusson az egyetemre. Ennek része az „emeltszintűzés” vagy „nememeltszintűzés”. A fő kérdés, hogy melyik éri meg jobban a pontszerzés szempontjából. A taktikázás egyáltalán nem elítélendő, én is megpróbáltam magam minden oldalról biztosítani, amikor felvételiztem. Nekem a helyzet nem tetszik, amelybe a felvételizők kényszerülnek.

A problémák hangsúlyait tehát máshova tenném, mint ahol a cikk szerzői látják. A természettudományos felsőoktatásba lépő gólyák esetében előbukkanó matemati-

a természettudományos
felsőoktatásba lépő gólyák
esetében előbukkanó matematikai
hiányosságok egy mögöttes és
komoly gond egyik kézzelfogható
és bosszantó, de mégis inkább
csak felszíni jelenségei

kai hiányosságok egy mögöttes és komoly gond egyik kézzelfogható és bosszantó, de mégis inkább csak felszíni jelenségei. Próbáljuk elképzelni, hogy festünk egy képet a természettudományos (tanári és kutatói) területen tanuló elsős hallgatók matematikai tudásáról! Egy valódi képet vászonra, festékekkel, ecsettel. Ábrázoljuk a helyzetet, de az okokat és a jövőt is. A hátteret is kidolgozzuk, mert ez egy teljes és átfogó kép kell legyen. Ha távolról nézzük, ahogy bizonyos festményeket kell, akkor látjuk, hogy olyan fura az egész. De ez nem csak

azért van, mert a középiskolai matematikaoktatás allegorikus alakja ezen a képen egy sánta és lassú bácsi, aki keresi a harminc éve elvesztett differenciál- és integrálszámítást, közben félig már vak is, és nem veszi észre a kö-

zépiskolai fizikát vagy kémiát, akik egy szakadék szélén egyik kezükkel csimpaszkodnak, másikat pedig felé nyújtják, de ő csak a formalizmusaival játszik mosolyogva. Jósándékú az öreg, de ő az egyetlen, aki nem stimmel, körülötte minden szép. Szerintem az öreg tényleg nem stimmel teljesen, de a többi allegorikus alak, az egyetemek, a társadalom, az elvárások és a többi is torz egy kicsit. Szóval, ha az öreg néhány ecsetvonással javítunk, mondjuk a kezébe adjuk a differenciál- és integrálszámítás felíratú frissítő, amit ő átnyújt a felsőoktatásba lépőknek és az egyetemnek, közben felsegítik a középiskolai fizikát és kémiát, akkor jobb lesz az összehatás, de csak egy részletében. Messziről a kép még mindig fura lesz. Kicsit jobb lesz majd ránézni, de egy részlet nem több önmagánál.

Lehet persze, hogy rosszul gondolom. Ha tévednék, az nagyon jó lenne. Ha meg-

cáfolna valaki, megnyugtathatna, és azt mondaná: Figyelj csak! Nem kapszoltad fel a lámpát. – Ha felkapcsolná és az a lámpa úgy világítaná meg a festményt, hogy látszana: tényleg csak a középiskolai matematika tananyagán kellene javítani, akkor nagyon örülnék. Az sem lenne egyszerű feladat, de egy csapat jó döntéshozó, aki hallgat a jó szemű tanárookra és az okos szakértőkre, ki tudná javítani a hibát egy pár év alatt, együttes erőfeszítéssel.

A KÖZÉPISKOLAI MATEMATIKA FELELŐSSÉGE

Ugyanakkor a középiskolai matematikának sok hibája van, ezekről szeretnék most beszélni. (Semmiképp sem szeretném elhárítani a felelősséget magunktól.)

A problémák egy része szemléletbeli, kisebbik része tananyagbeli.

Előszőr a tananyagról

Furán hangozhat, de szerintem a tananyaggal semmi gyökeres probléma nincs. A felszínen lehet javíthatni, de a fő hangsúlyok, az alapkoncepció rendben van. A működés hibáinak forrása nem, vagy csak nagyon kis mértékben a tananyag. Ha mégis valamilyen változásról beszélnék, akkor a következőket javasolnám.

A tananyagot nem feltétlenül csökkenteni kellene, erről írnak a cikk szerzői is. Az lenne talán a legjobb, ha egy konszenzusként megfogalmazható minimum lenne minden iskola számára kötelező, és azon

felül előre kidolgozott tantervekből választhatnának. Az „alapsomagban” hatalmas hangsúlyt kapna a számolás és a függvények. Nagyon

szeretem a geometriát, a szívemhez legközelebb álló területe a matematikának, de ebbe a közös alapba ritkított fejezeteket vennék be, ráadásul a neumeuklideszi geometriákat is bevonva. Tehát arányában kevesebb, szokatlansága miatt viszont szembeötlő lenne ez a geometria. Személyes tapasztalatom, hogy az iskolai fennakadások nagy része abból adódik, hogy a diákok nem tudnak magabiztosan számolni, még nyolcadikos korukban sem.

Ha ez nem megy a lehető legtöbb diáknak (szorozótábla, törtekkel való precíz számolás, szöveges feladatok), akkor minden egyéb területen el fogunk jutni előbb-utóbb oda, hogy a köd egyszer csak leereszkedik a tanterembe a tábla és a diák közé. Ha az alap – amennyire lehet – betonbiztos, akkor jöhetne rá a tananyag felső része. Ezt iskolatípusonként különbözővé tenném. Kellene bele olyan matematika is, amely a szellemi alapműveltséghez tartozik, de a szakmát tanulóknak módszertanában és anyagában is mást tanítanék, mint az ország vezető gimnáziumaiba járóknak. A szakmát tanulóknak reális matematikai tudást is igénylő projektekig kellene eljutniuk, ahol például egy vállalkozás anyagi hátterét kellene alapos latolgatás mentén kidolgozni: kölcsönfelvétellel, bérleti díjakkal, árszabással, reklámokra fordított pénzekkel stb., tehát teljes költségvetéssel. (Ehhez többnyire alapszámítások és nagyon érzékeny stratégiai gondolkodás szükséges, ahol én az utóbbit is komoly matematikai tudásnak tekintem.) Nyugdíjpénztárral, befektetésekkel, építkezéssel, lakásfelújítással, pályá-

zatírással, hitelekkel és még számtalan témakörrel lehetne foglalkozni. A gimnazisták tananyagába is belevenném ezt a szemléletet – és itt igazat adok a cikk szerzőinek, akik a tantárgyi tanmenetek szinkronizálását szorgalmazzák, ezt én így próbálnám megvalósítani –, de a gimnazistáknak a mostaninál több formális és felsőbb igényű matematikát tanítanék, legalábbis azoknak, akik a természettudományi vagy műszaki felsőoktatásba igyekeznek. Algebrából, statisztikából és egyéb részterületekből is sokkal többet tanítanék, még alapszinten is. Ezzel nyilván az a probléma, hogy a most jól működő érettségi igazságtalanná válna. Mindez persze csak egy szerény javaslat, vagy inkább ötlet, lehet, hogy teljesen irreális. A nagyszabású változtatás mindig sok időt és energiát igényel társadalmi szinten. Évek szükségesek a kidolgozásához, a kontrollhoz, a bevezetéshez, mindennek háttere pedig egy alapos és mindenre kiterjedő szakmai vita lezárásaként megszülető, minimális konszenzus kellene, hogy legyen, melyet, ha lehet – és amennyire lehet évtizedekre előre pillantva –, a világ várható változásaihoz kellene igazítani. Ehhez a változáshoz az ötlet megfogalmazásától a bevezetésig nagyjából egy évtizedre volna szükség. De egyáltalán nem biztos, hogy ez lenne a diákságnak hosszú távon a leghasznosabb. Nem tudom, mi lenne a leghasznosabb, és jó, hogy ezt nem nekem kell eldönteni.

Visszatérve a mostani helyzetre, a matematika tananyaga szerintem jól van összeállítva. Apróságokon lehet javítani, ezeken lehet vitatkozni is, sőt a vita résztvevői még hajba is kaphatnak, de a tananyag és az érettségi rendszere szerintem tényleg jól működik. A cikkkel azon a ponton egyetértek tehát, hogy a tananyagot nem csökken-

teni, hanem növelni érdemes, pontosabban szét kellene húzni. Minél szélesebb skálán mozog a tananyag, minél színesebb, annál jobb. De azt a cikk is kimondja, hogy a matematikai tudás nem pusztán tárgyi tudást jelent.

A javasolt differenciál- és integrálszámításról

Ha a hetvenes években a szakközépiskolákban érettségizők meg tudták tanulni ennek az alkalmazását, akkor a maiak is képesek rá. Ha valaki megold trigonometrikus vagy logaritmikus egyenleteket, akkor a deriválás és az integrálás is menne neki. Biztos, hogy a jó tanárok minden középszinten érettségizni vágyó diákot három-négy hét alatt meg tudnának tanítani a deriválásra (az inverz deriválásáig bezárólag), és a határozatlan integrálás

a középiskolai tudás más természetű, intuitívabb és kevésbé szigorú matematika, mint az egyetemi

alapjaira (mondjuk a parciális törtekre bontásig bezárólag), hozzáátve a Newton-Leibniz formulát és a határozott integrál alapjait. De csak akkor, ha formális tudást várunk el. Ha azt szeret-

nénk, hogy ne csak intuitíven, hanem alaposan is értsék, akkor ez a két év fakultáció alatt is csak bizonyos kompromisszumok megkötésével volna lehetséges. A kérdés az, hogy a természettudományos felsőoktatás mit vár el. Ha jól sejtem, akkor a nem matematikai tudományok azt várják, hogy a diákok tudják az eszközt használni. Ebben az esetben mindegy, hogy a diák először az egyetemen találkozik a differenciálszámítással, vagy középiskolában már belekóstolt ennek a formális megismerésébe. Ahhoz ugyanis, hogy ezt a témakört alaposan értsük, évekre

van szükség. Nekem legalábbis évekre volt szükségem ahhoz, hogy a kép valamenyire összeálljon, annak ellenére, hogy középiskolában a deriválásnál felmerülő középértéktételeket is tanultuk, mindent

bizonyítással, egy nagyon alapos és átgondolt felépítésben, egy kiváló tanártól. Én szeretem alaposan és hosszan tanítani a differenciál- és integrálszámítást, de a legjobb és legtehetségesebb diákok fejében is átírja

az anyag nagy részét az egyetem első félévére. Egyszerűen azért, mert a középiskolai tudás más természetű, intuitívabb és kevésbé szigorú matematika, mint az egyetemi. Ez feltehetően nem probléma, ilyen a középiskola természete. Az persze tény, hogy aki fakultáción jól tanult egy jó tanártól, magabiztosabb lesz az első félévben, nehezebb ráijeszteni. De ha valaki érettségi előtt, nem faktosként, négy hét alatt megtanulja használni a differenciál- és integrálszámítás alapjait, az képes egyetemistaként villámtempóban pótolni a dolgokat. Az egyetem így is, úgy is irgalmatlan ugrás. Bevehetjük közép-szintre is a differenciál- és integrálszámítást, én kifejezetten kedvelem ezt a témát, de ezzel legfeljebb egy hét laufot adunk a golyáknak.

Az önvizsgálat fontosságáról

Az egyetem problémáin javítana, ha kötelezővé tennék az emelt szintű érettségit egy vagy inkább két tantárgyból. Persze kevesebben lennének az első években, de hosszú távon a követelmények emelése valószínűleg kiizzadná a most elvárt színvonalat.

a matematikától gondolkodási fegyelmet, világos kérdés-válasz helyzetekben való magabiztos mozgást, absztrakciót és szabályok szerinti komoly játékot tanulhatunk meg

Az a szemlélet, amely a matematikára mint eszközre tekint, rokonszenves és reális. Az az igény, hogy ezt erősítsük, kézenfekvő, hiszen az egyetemen is ezt várják el. De itt is vitatkoznék a cikkel a példák és a

megvalósítás tekintetében. Alapvető matematikai hiányosságról van szó, ha valakit megzavarnak a betűk. Ez annyira egyszerű absztrakciós lépés, hogy mélyebben kell a hiba okát és kiküszöbölésének módját keresni. Tehát

nem a tananyag kérdése, nem lehet a matematika és fizika tantárgyak szinkronizálásával segíteni azon, hogy a diák nem tud elszakadni egy bevett jelölési struktúrától, mondjuk a függvények vagy a koordináták esetében. Ha ez így van, akkor szöveges feladatokat sem tud tisztességesen megoldani, csak formális rutin alapján cselekszik. Egyértelműen a matematikatanár hibájáról van tehát szó ebben az esetben.

A tantárgyak szinkronizálásának igénye egyrészt nem új keletű, erről álmódott már *Németh László* is pedagógiai írásaiban, másrészt többé-kevésbé megvalósult. A tökéletes szinkron azonban soha nem fog megvalósulni, ezért lesznek olyan fogalmak, amelyek előbb kerülnek elő fizikán, mint matematikán. Ebben az esetben nem tartom ördögtől valónak, ha a fizikatanár a szükséges fogalmakat elmagyarázza, olyan mélységben, amilyen mélységben erre a fizikában szükség van. Talán ez az egyetlen lehetséges és járható út. A matematikatanár munkáját aligha nehezíti, ha egy rögtönzött és természetes nyelven elmondott magyarázatot vagy szemléltetést hall a diák a fizikatanárától. Aki, ha saját tárgyának elemeit érthetővé tudja tenni, bizonyára a matematikai fogalmak érzékeltetésére is képes. A fizikatanárok ellenveté-

se talán még jogosabbnak tűnik, mert ők nem matematikatanárok, miért tanítsanak matematikát? A fizikaóra rovására? Kompromisszumok kellene, a teljes szinkron ki-
vihetetlen.

Az is világos, hogy a matematikára minden területen szükség van. De sokkal mélyebb és általánosabb értelemben, mint ahogy arra a cikk példái alapján gondolnánk. A magyar nyelv és irodalomról tudok nyilatkozni. A szerzők által említett verstanban ugyanannyi matematika van, ugyanúgy van matematika, mint a verselemzésben, egy írásfeladatban, vagy egyszerűen az értelmiségi embertől elvárható olvasási stratégiában. A magyarral tehát – éppúgy, mint a többi tantárggyal – mélyebb kapcsolatban áll a matematika. A matematikától gondolkodási fegyelmet, világos kérdés-válasz helyzetekben való magabiztos mozgást, absztrakciót és szabályok szerinti komoly játékot tanulhatunk meg. Ezek a magyar nyelv és irodalom tantárgynál – a közhiedelemmel ellentétben – szintén alapvető és nélkülözhetetlen összetevői a minőségi munkának.

Az iskolai matematika egyik célkitűzése az, hogy a való életben történő helytállásra felkészítsen, felvértezze a diákokat azokkal a matematikai eszközökkel, amelyek a mindennapokban szükségesek. Nyilván mindig lehet javítani az iskolán, de itt nem érzek tragikus lemaradásokat a tantárgyban. A másik célkitűzése az (kellene legyen),

Ha a szemléleten nem javítunk, akkor azon semmilyen tananyagbeli változtatás nem fog javítani. Velünk van inkább baj, mintsem a tananyaggal.

hogy más tantárgyakhoz, tudományokhoz használható eszköz-tudáshoz juttassa a tanulókat. A cikk erről beszélt, és a megfogalmazott kritikák helytállóak, mert itt valóban van fennakadás, nem valósul meg a kitűzött cél, ha egyáltalán van ilyen célkitűzés. Alapvető különbség a szerzők véleménye és az én véleményem között, hogy én

nem a tananyagban, a tananyag változtatásában látom a probléma megoldását. Szerintem ez sokkal inkább a matematikatanárok szemléletén múlik. Ha a

szemléleten nem javítunk, akkor azon semmilyen tananyagbeli változtatás nem fog javítani. Velünk van inkább baj, mintsem a tananyaggal. A középiskolai tanárok szemléletén lenne érdemes javítani, az egyetemeken pedig eldönthetnék végre, hogy hosszú távon mit szeretnének. A felsorolt társadalmi szintű jelenségek egyik tünete csak a természettudományos felsőoktatásba bekerülő matematikai tudásának hiányossága. Az eddig elmondottakkal ide szerettem volna eljutni, ezt készítettem elő, hogy magam, magunk felé fordítsam a tükröt. Újra és újra meg kell fogalmaznunk magunknak azokat a célkitűzéseket, amelyek jegyében tanítunk: mérlegelés, megbeszélés, tisztázás, változtatás, ezen múlik a legtöbb.

Az feltétlen érdeme *Radnóti Katalin* és *Nagy Mária* cikkének, hogy megfogalmaztak olyan problémákat, amelyek ösztönözhetik, gazdagíthatják a szemléletbeli önvizsgálatot.

TRENCSENYI BORBÁLA

Egy magyartanár elemzése a 9. osztályos kísérleti történelem tankönyv két fejezetéről

Fejlesztők: Dr. Németh György – Borhegyi Péter, alkotó szerkesztő: Füzesiné Széll Szilvia, vezető szerkesztő: Kojanitz László, tudományos-szakmai lektor: Dr. Závodszy Géza főiskolai tanár, pedagógiai lektor: Németh György középiskolai tanár, látvány- és tipográfiai terv: Vidosza László, kiadja az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Magyar szakos tanárként a 9.-es történelem tankönyvnek főként azokat a fejezeteit vettem szemügyre, amelyek az irodalomtanár munkájával leginkább kapcsolatban vannak, azzal párbeszédet folytatnak, azt támogatják. Két fejezetet fogok tehát elemezni: *Az ókori Hellasz* című részből *Az antik görög vallás és művelődés*, valamint *Az ókori Róma* című részből *A kereszténység kialakulása* című fejezeteket. „Foglalkozási ártalom”, hogy a magyartanár „piros ceruzával” a kezében olvas, ráadásul munkaköri kötelességének érzi, hogy ne csupán kalkulust írjon a tanuló dolgozata után, hanem elemezze is annak hibáit, erőnyeit, útmutatást adjon a korrekcióhoz.

Nem lévén történelemtanár, a vizsgált tankönyvi fejezetek tartalmi kérdéseit éppen csak érinteni fogom, én főként *mint szövegeket* vizsgálom a kiválasztott részeket, elsősorban a könyvet forgató diák szempontját: a *tanulhatóságot* véve figyelembe. Alsőszempontjai ennek a vizsgálódásnak az érdekesség és az érthetőség, mely utóbbinak *szerkezeti és nyelvi* összetevői vannak. A megértést szolgáló *didaktikai apparátus* fontos elemei a szöveghez tűzdtelt *kérdések*, a *képek* és a törzsszöveget kiegészítő *olvasmányok* (oldalszövegek, „kitekintők”) – ezek minőségét, átgondoltságát is vizsgál-

tam. És végül, a didaktikai szempontokon túl a szövegek *pedagógiai/etikai „üzenetét”* igyekeztem kihallani a sorok mögül.

1. AZ ANTIK GÖRÖG VALLÁS ÉS MŰVELŐDÉS

Tartalom, szerkezet, nyelvezet

Az antikvitással kapcsolatos megkövesedett tudásunk helyett a tudós szerző új látószögből, új ismeretekkel ajándékozza meg a felnőtt olvasót is. Igazi írásművészet: kis terjedelemben is számtalan információt közölni, s mégse terhelni túl a figyelmet. Szakkifejezés annyi, amennyi feltétlenül szükséges, és majdnem mindegyik (megfelelő helyen) elnyeri magyarázatát. (Sőt, olykor előkészíti későbbi ismeretek, fogalmak értelmezését, például, amikor a vallási szertartásokról szólva a ’teljesen elégetett áldozatot’ jelölő görög ’holokausz’ szót viszi be az emlékezetbe, ezzel mintegy előre „tehermentesítve” az etimológizálás kötelességétől a holokausz/soah témáját.)

Friss, érdekes, élvezetes szöveg – mint a 9–10.-es és az 5–6.-os történelem tankönyveknek is majdnem mindegyik fejezete.

Ilyen tankönyvre vágyik – szerintem – tanár és diák: ami nemcsak világos, logikus, informatív, hanem a legjobb tudományos-ismeretterjesztő szövegek könnyedségével,

érzéketességével (a szó legjobb értelmében véve: *szórakoztatva*) viszi el az olvasót egy távoli világba. Ilyen szövegekkel lehet megszerettetni az olvasást, „fejlesztetni a szövegértést”! Felesleges mondani, hogy az érdekes, „életes” ismereteket mennyivel könnyebb

aztán memorizálni a diáknak, mint a poros, „tankönyvízüen” elvont szövegekből kihámozandókat. Ritkán születik olyan tankönyv, melynek írója tudós és tudomány-népszerűsítő egyszerre, és ráadásul a középkorú diákok befogadóképességének és érdeklődésének ismerője.

Utalások, „áthallások”, pedagógiai „üzenet”

A szerzőnek az ókori görögökről szóló mondatai, anélkül, hogy direkt utalásokba bocsátkozna, a *mai (fiatal) olvasókat* szólítják meg, előhívva asszociációikat, gondolataikat, saját világukról és önmagukról való képüket. Az ókori olimpiai játékokról beszélni gyerekeknek – mindig hálás téma, de itt a tények ismertetése után alkalom teremődik arra is, hogy a diákok *a küzdelem és a siker értelméről*, érzelmi mozgatórugóiról gondolkodjanak, beszélgessenek, s ezzel önismeretüket gazdagítsák. Sok fiatal saját magára vagy környezetére ismerhet akkor is, amikor a görög vallásos hit természetéről beszél a

szerző: „...a hit nem a lelkiismeretben vagy az istennel folytatott bensőséges párbeszédben, hanem a kultuszcselekmények megfelelő végrehajtásában nyilvánult meg.” Ám a kultuszcselekmények értelmét is megvilágítja a szöveg (úgy, hogy a mai ifjú olvasó is megsejthet valamit a tradíciók értelméről):

„Minden kultuszcselekmény /.../ megerősítette az egyén közösséghez való tartozását.” A szövegekhez kapcsolódó kérdések egy része is a „híderemtést” szolgálja a régi kor műveltsége és a mai ember között. Az ókori orvoslásról szóló rész-

letek is (főként a gyógyulási feliratok) igazságon csak „áthallások”, s bizonyára izgalmas beszélgetést, vitát provokálnak majd az osztályteremben. S az ókori görög történeten túlmenő utalásokat a tankönyvszerző minden erőltettség, direkt párhuzam nélkül teszi, mintegy észrevétlenül „tágítva” a tanulók gondolkodását. Amikor például azt kérdezi, hogy az istenek csapodárságáról szóló történetek hogyan függhetnek össze azzal, hogy a királyi és az arisztokrata családok szerették származásukat egy isten-örsre visszavezetni – már a történelmi forrásokhoz való kritikai viszony követelményét alapozza meg, felkeltve a mindig szükséges gyanakvást a források/szövegek politikai célzatát illetően.

Mindezek miatt is remélhető, hogy a kétezzer évvel ezelőtt élt emberek világával bensőséges viszonya alakulhat ki a diáknak, hiszen azt nem idegen, távoli történetként éli meg, hanem a folyamatos, összefüggő emberi történet részeként. S ez a szemlélet – reményeink szerint – ahhoz is közelebb visz, hogy a sajátjától eltérő kultúrákban is meglessa a közös emberit.

A didaktikai apparátus, a kérdések

Mint a fejezetek elején általában, ebben a részletben is térkép segíti a tájékozódást: hol is vagyunk. Az egyéb ábrák (a gyönyörű, tudatosan kiválasztott, ügyesen elhelyezett) képek, oldalszövegek szervesen, jól követhetően illeszkednek a törzsszöveghez, segítik annak mélyebb megértését (a fejezet látvány- és tipográfiai tervét is dicsérve).

A szövegek utáni kérdések java része jó, némelyik – mint korábban utaltunk rá – mélyen elgondolkodtató, némelyik közös megvitatásra mozgósító vagy éppen az interneten való kutakodásra ösztönző. Nem célszerű azonban a különböző didaktikai funkciójú kérdések keverése. Például a Héziadosz-részlet után (merész, de roppant szerencsés megoldás, hogy a történelmi forrásként szerepeltetett szöveg nincs verssorokra tördelve) többé-kevésbé a *szövegre vonatkozó* kérdést: „*Milyen tulajdonságát ismerjük meg Zeusznak ebből a forrásból?*” (kétes színvonalú és kimenetelű) *vitakérdés* követ: „*Jogos volt-e Héra féltékenysége?*”, mely valószínűleg csekély hozzáadékkal emésztí majd fel a tanítási óra drága perceit, hogy így esetleg ne jusson idő az ezt követő fontos

és izgalmas, *gondolkodtató* kérdésekre. A Gyógyulási feliratok alatti izgalmas kérdéseket még lehet egy kicsit csiszolgatni:

a „*Mennyire felelnek meg a valóságnak a leírt események?*” mondat igei állítmányába nem

ártana egy *-hat* képzőt beírni, amint hogy a „*Mi történt azzal, aki nem fizette meg a szentélynek a gyógyításáért járó összeget?*” kérdéssel kapcsolatban is (egyetlen eset ismeretében) csak feltételezésekbe bocsátkozhatunk. A redundáns kérdéseket is ki kell majd küszöbölni a javított kiadásban:

gyakran használ a szerző olyan kifejezéseket, szavakat, amelyek jelentését a gyerekek többsége nem ismeri, és a tankönyv nem teszi számukra világossá

az irodalomórán tanult mitológiai ismeretek felidézésére vonatkozó utasítás kétszer is szerepel, majdnem azonos megfogalmazásban.

Egy apró megjegyzés: néhány kisebb helyesírási, illetve sajtóhibát ki kell majd javítani (elválasztás, írásjelek).

2. A KERESZTÉNYSÉG KIALAKULÁSA

Nyelvezet, szerkezet, utalások

A kereszténység születésének, kialakulásának, elterjedésének *folyamatát* nehezen követheti a könyvet olvasó, 14-15 éves tanuló. Lineáris menetű folyamatleírás helyett utalásokkal tűzdelt, idősíkokat váltogató szöveget kap.

Nem lehet tudni pontosan, az utalások mi célt szolgálnak. Talán a diákok meglévő ismereteit szeretnék mozgósítani? Ám ezek az előzetes ismeretek nagyon különbözőek egy tanulócsoporton belül is. Az irodalomórán közösen szerzett (főként bibliai) ismeretekre pedig nem lehet hivatkozni mind-

addig, amíg a történelem és a magyar irodalom tanmenet időbeli összehangolása (közös művelődéstörténeti keretbe illesztése, pl. egy komplex tantárgyban) nem történt meg tantervileg. Addig

nem sokra megy a kronologikus történetet igénylő tanuló az efféle utalásokkal, mint: „*a Krisztus történetéből is ismert Heródes király*”, akinek „*nevéhez fűzik a betlehemi gyermekgyilkosságokat, és aki nem volt zsidó származású*”. (Mellesleg nem derül ki, mivel van kapcsolatban ez utóbbi tény, miért is tartotta fontosnak közölni a tankönyv-

író.) Vagy azzal, hogy: „*Az egyik helytartó Pontius Pilátus volt, aki Krisztus perében »mosta kezeit«*”. Ezek a „keresztthivatkozások” csak zavart okoznak a tanulók fejében. Ha arra gondolt a tankönyvíró, hogy irodalomórán már foglalkoztak a diákok az Ó- és Újszövetséggel –, akkor viszont miért magyarázza meg pl. az *evangélium* szó jelentését?

Gyakran használ a szerző olyan kifejezéseket, szavakat, amelyek jelentését a gyerekek többsége nem ismeri, és a tankönyv nem teszi számukra világossá: *rabbinikus hagyomány, templomi papság, farizeusok, nyugati kereszténység, királyként felkent, át-eredő bűn* (utóbbi mintha egy – katolikus – hittankönyvből tévedt volna ide...).

A kereszténység kialakulása folyamatának követését nagyban nehezítik a szöveg szerkesztési hibái, elsősorban a nem előre haladó szerkezetben, hanem „cikkcakkban” előadott események.

Már akkor eltévedhet az olvasó, amikor *A páli fordulat* alcím alatt szerepelnek a kereszténység terjedéséről, a keresztényüldözésről, az alakuló egyházi rendszerről szóló tudnivalók (melyek „kilógnak” a cím alól, s ezáltal a figyelemből – és az emlékezetből is – könnyen kiesnek).

Az időrend fonalát is elveszíti a diák, mikor a *Pálról szóló rész után* találkozik (keretben) a *Jézus kiküldi az apostolokat* evangéliumi részlettel. Ezt követi (újabb keretben) egy másik evangéliumi részlet, az *Adófizetésről* szóló –, ami azonban logikailag alig kapcsolódik az előző részlethez. S ez alatt folytatódik a törzsszöveg, ami *is-mét Pálról* beszél: „*Pál is a szeretetet tartotta az összes erény és adomány között a legnagyobbak. Nem a vagyontalanságot, hanem a szegények gyámolítását tekintette a keresztények erényének.*” Az *is* szó feladata a szövegkohézió megteremtésében volna – ám nem tudja betölteni szerepét, mert amire utal, az sok bekezdéssel korábban hangzott

el. S hogy az idézett második mondat hogyan kapcsolódik, milyen logikával az előzőhöz – az végképp homályban marad, hiszen a *szeretet* szó krisztusi tartalma nem lett megvilágítva. És amikor már Pálnál tartottunk, akkor *következik a Jézus születése* című (kitekintő) fejezet!

A kérdések

A tankönyv kérdései nem irányítanak, hanem inkább tovább fokozzák a tanuló zavarát. Nem tudhatja, mely kérdések vonatkoznak az *adott szövegre*, melyek az *ismeretfelidézők*, melyek a *gondolkodtatók* stb.

Részletezve:

- melyek azok, amelyek a régebben már *tanultakat akarják előhívni* (amelyeknek, ha elfelejtette volna őket a diák, utánanézhethet/utána kell néznie ebben és ebben a fejezetben – ha nem segítjük őt a lapozgatásban, aligha fog utánanézni; jó esetben megkérdezi a szomszéd nénit, például, hogy „*Kitől származik a keresztelés szokása?*”),
- melyek azok, amelyek a tananyagon túli *műveltség* megmutatását célozzák,
- s melyek azok, amelyek tankönyvön túli *kutatásra* ösztönöznek. Itt aztán végképp nem sokra megy a diákok többsége (a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek legkevesbé...) a szokásos „laza” felszólítással: „*Nézz utána...*” (De hol? Melyik könyvben, lexikonban, weboldalon stb.?),
- melyek a *szövegértést* ellenőrző-segítő kérdések (amelyeket probléma esetén a szöveg ismételt elolvasásával meg tud válaszolni a tanuló),
- s melyek kívánnak önálló gondolkodást. (Nyelvileg gondolkodásra szólít fel a „*Gondoljuk végig, hogyan alakult a térség*”

története az ókorban!” – utasítás. Nem lenne adekvátabb állítmány az „Idézzük fel”? Hiszen ez valójában a/ típusú kérdés. „Miért hívták Jézust Názáretinek, ha Betlehemben született?” Ez is nyilván csak látszólag „gondolkodtató” kérdés, valójában ismeretfelidézésre vagy ismeretszerzésre ösztönző. Az esetleg gondolkodni tudó, de műve-

letlen diák erre a

kérdésre széttárja a karját – míg ha egy olyan kérdéscsoportban

látná, mely az (akár általános iskolai) is-

meretek felidézését szolgálja, tudná a dolgát. (Persze a Bibliában való keresgélésben segíthetné pl. egy tapintatos, zárójeles utalás az evangéliumi fejezetre...) Vajon melyik típusba tartozik – milyen módon megszerezhető tudásra ösztönöz – a „Melyik törvénykönyvben találkoztunk a »szemet szemért« elvvel?” kérdés? És hova „fut ki”? Mi következik a válasz után, milyen következtetés, továbbgondolás? Majd az osztályban valamelyik okos diák megmondja, a buksiját megsimogathatja a tanár – a többiek meg megtanulják, hogy nem muszáj utánajárni a dolgoknak, ha nem tudjuk, hogyan induljunk el. A kérdés kreatív gondolkodásra nem ösztönöz, amint az is csupán „ál-gondolkodtató kérdés”, hogy „Kinek a tulajdona a pénz, amit a császárnak adnak?” (Mi erre a válasz, és honnan tudható?)

Ha a különböző didaktikai szintű-célú kérdések nem válnak szét (legalább egy tipográfiai jel segítségével), akkor a diák vagy olyan dolog nem tudása miatt fog restelkedni, amit nem is kellene még tudnia, vagy sikerélmény reménye híján nem is tesz kísérletet a kompetenciájába tartozó kérdések megválaszolására sem. Egyik magatartás sem fokozza a tanulási kedvet!

Cinizmus volna ezt a problémát szőnyeg alá söpörni azzal, hogy: ott a tanár, majd segít eligazodni! Hiszen állítólag, végső soron, a tanulási folyamat eredményeképpen az önálló ismeretszerzésre igyekszünk kondicionálni tanítványainkat, akik közül pl. az óráról hiányzók számára a tankönyv kell legyen a tanulás fő

eszköze. Tehát nem

lenne helyes a sokat hangoztatott közhellyel elintézni a problémát: „A jó tanárnál nincs is szükség a könyvre!”.

(Tehát térjünk vissza

az „orális kultúra” állapotába...? Vagy talán szövegértést ne jó tankönyveken, hanem pusztán szövegértési feladatlapokon tanítsunk...?)

Helyes, ha a könyv képanyaga nem pusztán illusztráció, hanem feladat társul hozzá. Ám miféle feladat kapcsolódik Tizian *Adógaras* címet viselő festményéhez? „Melyik krisztusi történetet ábrázolja?” Na, erre legalább könnyű válaszolni, hiszen ott van közvetlenül mellette a (hasonló címmel ellátott) evangéliumi részlet.

Sajnos, a Németh György és Borhegyi Péter által jegyzett, gimnáziumi 9.-es történelem tankönyv általam vizsgált, hevenyészve szerkesztett fejezete *nem segíti a szövegértési készség fejlődését*. Félő, hogy arra kondicionálja a tanulókat, hogy meg nem értett jelentésű szavakat, fogalmakat és meg nem értett történelmi folyamatokat bebiflázzanak (majd elfelejtsenek). Mert *a kereszténység kialakulásáról, terjedéséről, személyiségeiről csak nagyon felszínes és töredékes ismerethez juthatnak a tankönyvi fejezetből*. Említés történik Pál kapcsán egy zsidó szektáról, de a folyamat felvázolásakor ennek ismertetése kimaradt, s nem tudjuk, miféle tevékenységet is folytat ez a – gyanús hangzású... – szekta.

Tartalmi problémák

A kereszténység máig ható üzenetéből szinte semmit nem közvetít ez a fontos tankönyvi fejezet. Akkor sem, ha mint a katekizmust, szépen rávágja a diák az egyszavas feleletet a kérdésre, hogy „*Mi áll Jézus tanításainak középpontjában?*” Tesztfeladatban megkaphatja a tanuló a „szeretet” szóért az egy pontot – és akkor mit értett a krisztusi tanítás lényegéből, szépségéből, maradandóságából??

De van más, még súlyosabb gond is. Arról végképp nem szerez tudomást a diák, hogy ugyan miért beszélünk „*zsidó-keresztény*” kultúráról? Halvány említés történik az ószövetségi törvény és a jézusi tanítások közötti kapcsolatra, de sokkal nagyobb hangsúly esik a különbségre. Ez akár rendben is volna – hiszen ezúttal az új vallás újszerűségét kell hangsúlyozni. Ám amikor a *zsidókról/a zsidó vallásról* esik szó, az majdnem mindig olyan „akcentussal” történik, ami arra alkalmas, hogy *negatív érzéseket* váltson ki az olvasóból.

A fejezet elején ugyan a tankönyvíró hangsúlyozta, hogy Heródes (a Jézus-történet gyűlöletes alakja) „nem volt zsidó” – de hogy ezt miért fontos megjegyezni, az közben sem derül ki. Pál életéről, neveltetéséről alig tudhat meg valamit az olvasó, de azt igen, hogy „*a kereszténység legdühösebb zsidó származású ellensége*” volt kezdetben, majd egy látomás hatására (a zsidó származás ismételt hangsúlyt kap): „*a zsidó származású, de görög műveltségű, görögül kiválóan beszélő és író apostol kilépett a zsidóság keretei közül*”.

Megtudhatja még az olvasó, hogy „*Jézus a zsidó vallás szigorú Istenét a szeretet Istenévé formálta*.” Ha semmi mást, ezt a mondatot minden kamaszgyerek könnyen megjegyzi, hiszen saját magának is ilyen szülőket, nevelőket kíván, mint az az Isten, aki „*a bűntetés helyett a szeretetet, a bűnbánatot és a megbocsátást hirdette*”. S ugyan a fejezetben

schol sem derült ki számára, hogy kik is azok a farizeusok, de (a mindennapi nyelvhasználatból is) sejtí, hogy valami negatív figurák, s mikor azt a kérdést kell megválaszolni, hogy „*Kinek a tanítását követi a mai zsidó vallás: Jézusét vagy a farizeusokét?*” – erősen zavarba jön a válaszdással... „*Nézetek utána a könyvtárban vagy az interneten!*” – hangzik a lazán odavetett útmutatás. De hol? Hogyan? Melyik portálon? Vallási oldalon? (És azon belül?) Vagy a Kuruc-infón? Netán egy vallási szekta honlapján? Vagy hol...?

S a „zsidó” szó negatív konnotációját már egy korábbi fejezet *illusztrációja* hatékonyan megalapozta: az ókori zsidó államról szóló részben a képzőművészeti illusztráció (az Ószövetséghez) Caravaggio drámai hatású műve, amelyen Ábrahám éppen szegény Izsák nyakának szegezi a kést. Ilyen képet látva némely fogékony lelkű és tájékozatlan diák könnyen el tudja majd képzelni – s hinni – akár a vérvádat is... Különösen, ha a kereszténységről szóló fejezet is (mint érzékeltetni próbáltam) meglehetősen ellenszenves alakoknak mutatja a zsidókat és az ő Istenüket, a „szemet szemért, fogat fogért...” törvényt mutatva fel, szemben a „szeretet” parancsával.

ÖSSZEFOGLALVA

A két fejezet ugyanattól a tankönyvfejlesztőtől származik, a két általam elemzett részlet mégis nagyon különböző értékű. Az antik görög vallásról és művelődésről szóló részlet nagyszerű, a kereszténység kialakulásáról szóló rész azonban – bár vannak benne érdekes és hasznos információk – véleményem szerint nem felel meg a tankönyvvé nyilvánítási eljárásokon korábban megfogalmazott és elvárt követelményeknek, sem *nyelvi*, sem *didaktikai*, sem *tartalmi-pedagógiai-etikai* színvonalát tekintve.

SÜMEGI ISTVÁN

Etikatanítás – mi végre?¹

Amennyire tapasztaltam, a magyar filozófustársadalom nagy többsége érdektelenül vagy ellenszenvvel fogadta a 2011. évi CXCV. törvény 35. és 98. §-ait, melyek a kötelező hit- és erkölcsstanoktatás bevezetését rendelik el a kisiskolás kortól az érettségig. A Magyarországot 2010 óta irányító kormányokat antipátiával szemlélők egy szerűen csak a sarkalatos európai normákat és értékeket semmibe vevő és felszámoló „fekete reakció” egyik újabb támadásaként tekintettek a szóban forgó paragrafusokra. A Népszabadság újságírója kertelés nélkül leszögezte, hogy az új tantárgy: hittanpótlék (Miklós, 2012).

S valóban, az az első pillantásra talán jelentéktelennek tűnő tény, hogy a hittant és az erkölcsstant egymás alternatíváiként határozták meg, igen sok mindent implikál, és még több mindent valószínűsít.

Mindenekelőtt implikálja, hogy míg a hittanra járóknak nincs szüksége erkölcsstanoktatásra, addig a hittant nem tanulónak van. De miért nincs szükségük a hittanra járóknak erkölcsstanra? Bizonyára azért, mert a hittan egyszersmind közvetíti az elvárt erkölcsi ismereteket, illetve interiorizáltatja a kívánatos értékeket és normákat. S mi a feladata – ebből következően –

az erkölcsstannak? Közvetíteni azokat az ismereteket, interiorizáltatni azokat az értékeket és normákat, melyeket a hittanra járók megkapnak, a többi tanuló azonban (máskülönben) nem.

Mintha a Magyarországi Szülők Országos Egyesületének elhíresült és kisebb botrányt kavarázó nyilatkozata hebehurgyán elfecsegné azt, amiről a szofisztikáltabb szellemek bölcsen hallgattak. A nyilatkozat szerint csak olyan pedagógusok taníthatnának hit- és erkölcsstant, „akik példás családi életet élnek, pl. nem lehetnek elvált személyek, nem élhetnek élettársi kapcsolatban és legalább egy házasságban született gyermeket nevelnek (vagy örökbe fogadtak). Erkölcsstan tantárgyat tanító pedagógus csak az lehet, akinek nincsenek káros szenvedélyei, nem dohányzik, nem alkoholizál, aki mentes a szexuális aberrációktól, otthonukban sem néznek szexfilmeket. [...] Az általános iskolákban erkölcsstan tantárgyat oktató pedagógus életviteléről alapos környezettanulmányt kell készíteni.”²

Itt már abból is ízelítőt kapunk, hogy konkrétan mit kell tanulniuk – az Egyesület szerint – az erkölcsstanórák diákjainak. Nyilván azért nem szabad a pedagógusnak

¹ Az alábbi gondolatmenet az *erkölcsstan és etikatanár* szak akkreditációjának előmunkálatai közben kezdett körvonalazódni, majd a 2013 novemberében a NYME Bölcsészettudományi Karán tartott tudományos konferencia N. Tóth Ágnes szervezte és vezette szekciójában öltött formát.

² A nyilatkozatot 2013. február 20-án az egyesület honlapján is közzétették, ám később – miután az egyesület azt visszavonta – eltávolították onnan. A fenti idézetet még az internetről másoltam ki néhány hónappal ezelőtt, ám most, miközben hivatkozásaimat pontosítom – 2014. január 2-án – már egyetlen olyan honlapot sem találtam, amely szó szerint idézné a szöveget. Megtalálható azonban még Kálmán Olga ATV-s interjúja az Egyesület elnökével, Keszei Sándorral, s ennek elején az újságíró felolvassa a nyilatkozatot. Ld. (Kálmán, 2013)

dohányoznia, szexfilmet néznie, és azért kell házasságban élnie, hogy hitelesen tudja közvetíteni a felsoroltakhoz kapcsolódó imperatívuszokat. És bizonyára azért éppen ezeket az elvárásokat emeli ki a nyilatkozat a gyermekekbe plántálandókból, mert a hittanra be nem íratottak – szerintük – ezekre vannak a leginkább rászorulva. Az Egyesület feltételezi, hogy azok a szülők, akik nem küldik a gyerekeiket hittanra, arra sem tanítják meg sarjaikat, amit ők főt elősoroltak.

Nem alaptalan tehát, ha az egyetemeken filozófiát és etikát oktató professzorok – főleg az ún. balliberálisok, és azok, akik a regnáló kormánnyal szemben fenntartásokkal viseltetnek – úgy döntöttek vagy úgy döntenek, hogy kimaradnak ebből az ügyből, vagy legfeljebb csak annyira kapcsolódnak bele, amennyire ez saját és tanszékük túléléséhez – tudjuk, nehéz idők járnak a bölcsészkarokra – szükséges. Emellett minden bizonnyal akkor sem spekulálnak rosszul, ha fölteszik, hogy előbb-utóbb újra baloldali kormánya lesz az országnak – hiszen politikai váltógazdaságban élünk –, és az majd egyetlen tollvonással eltörli ezt az egészet.

Ráadásul a bemutatott politikai aggályok mellett még igen komoly tartalmi-szakmai ellenvetések is megfogalmazhatók az etikatanítással szemben. Mielőtt azonban ezekre rátérnék, szeretnék két olyan előzetes megjegyzést tenni, melyek mellett itt nincs módom érvelni (de különösebb szükségét sem érzem ennek).

Először: nem húzható választóvonal az erkölccstan (mint tantárgy) és a morálfilozófia (mint a filozófia egyik ága) közé. Aki erkölcsi kérdéseket boncolgat – akár személyes élethelyzetéből fakadóan, akár az általánosítás igényével teszi –, az filozofál.

És megfordítva a relációt: a filozófia magja az etika. Addig számít filozófiának egy-egy tudásterület, amíg tárgyának értékvonatkozásait figyelembe véve is taglaljuk, és akkor vált ki egy-egy szaktudomány a filozófiából, amikor elhatárolta magát az értékvonatkoztatástól.

Nem mond ennek ellent az sem, ha az erkölccstan több tudományágat megmozgatva tanítjuk. Ha az értékvonatkozás megmarad, akkor továbbra is az etika (filozófia) területén maradtunk, tartozzék a

kérdés tárgyilag bármely jól körülhatárolt más diszciplínához is.

Nem érvelhetünk tehát úgy, hogy a morálfilozófia talán taníthatatlan vagy nehezen tanítható, de ettől még

erkölccstan oktatni lehetséges.

Másodszor: az erkölcs taníthatóságának kérdése egyike a filozófia azon klasszikus problémáinak, melyek mindig is megosztották a filozófusokat. Természetes tehát, hogy ma is mást mond erről az intuicionizmus, az emotivizmus, az utilitarizmus vagy kantianizmus. Következésképpen az alábbi okfejtésem – melynek kizárólagos célja, hogy ezen esszé alapkérdésének megválaszolásához fogódzót adjon – csupán egyike a lehetséges álláspontoknak.

Kétségtelen, hogy van valami naivitás, olykor bornírtság abban, amikor azt hangoztatják egyesek, hogy napjaink erkölcsi válságának (mellesleg: a modern Európában alighanem egyfolytában erkölcsi válság van, sőt általános válság is [ld. *Sümegi*, 2011]). megoldásához vagy csillapításához az erkölccstan, netán a hittan tanításán keresztül vezet az út.

Ami az utóbbit illeti: nem szeretnék belekeveredni ebbe a bonyolult problémába, és talán helyesebb is, ha azokra hagyom ezt, akiket a leginkább közvetlenül érint.

Annyit azonban megjegyeznék, hogy a hittanóra feladata nyilván nem az, hogy megtanítsa a gyerekeket hinni. (Még ha közvetve segítséget is nyújthat ahhoz, hogy a hit megszülethessen.) Mert a hit nem tudás. Ha mégis annak tekintjük, akkor csak úgy foghatjuk föl, mint minden tudásfajta közül a legsilányabbat, mint olyan vélekedést, melynek alapja éppen a nemtudásunk. (Ahol jelen van a tudás, ott nincs helye a hitnek – érvelt Locke, a liberális felvilágosodás egyik ősforrása. [Locke, 1979, IV. könyv, XVIII. fe.]

S hasonlót mondhatunk a jóságról vagy a tisztességéről is. Nem tudunk racionális érveket felsorakoztatni amellet, hogy legyünk jók. Sőt, ha megpróbáljuk mérlegelni a dolgot, alighanem inkább arra jutunk, hogy semmi okunk tisztességesnek lenni, és felüti bennünk fejét a gyanú, hogy a tisztesség mögött meghúzódó legfőbb motívum a gyávaság.³

Kertész Imre *Kaddisán*ak egyik történetében a narrátor egy Tanár Úrnak szólított deportáltról meséli, hogyan adta az oda a félholt elbeszélőnek a fejadagját, melyet minden feltűnés nélkül elcsenhetett volna, számottevően növelve ezzel saját túlélési esélyeit. Aztán következik a konklúzió: „...ami valóban irracionális, és amire tényleg nincs magyarázat, az nem a rossz, ellenkezőleg: a jó” (*Kertész*, 1990., 69. o.).

Mik hát akkor a filozófiatörténet nagy erkölcsfilozófiai művei? Mankók – mondja *Heller Ágnes*. Olyan segédeszközök, amelyek segítségével könnyebben eljuthat a jóhoz az, aki előzőleg már elkötelezte magát mellette. *Arisztotelész*, *Kant*, *Bentham* vagy *Mill* csak nekik mondhatnak valamit, azoknak meg, akik *nem* akarnak tisztessé-

gesek lenni, egyszerűen irrelevánsak (*Heller*, 1996, 38. o.).

A legtöbb, amire a jóra való tanítás képes lehet, valami ahhoz hasonló, mint *József Attila* mozdulata: „Mért legyek én tisztességes? Kiterítenek úgys! / Mért ne legyek tisztességes! Kiterítenek úgys.” (Az első sort harsánynak és kihívónak hallo, abban a tónusban, ahogyan a *Tiszta szívvel* hangzik, a másodikat meg csendesnek és szelédnek, de mégis dacosnak és eltökéltnek.) Nem más ez – egy másik költő, *Weöres Sándor*

szavaival –, mint csábítás, szomjfasztás, éhet keltés a jóra (*Weöres*, 2008). Dícső, fontos, nemes feladat, de a legkevésbé sem olyasmi, ami „tanórai keretek között” művelhető volna.

S mintha a magyar nyelv géniusza is pontosan tudná, hogy így van ez: „Majd én megtanítlak tisztességre!” – mondjuk, s éppen azt értjük ezen, hogy nem megtanítlak, hanem elverlek, vagy valamilyen hasonló módszerrel veszem el a kedvedet attól, hogy még egyszer megtedd, amit tettél.

Ráadásul, gyakran úgy tűnik, mintha az erkölcsi értékek felmutatása egy, a kíváncsian tökéletesen ellenkező hatást is kiváltana. A modern világot az jellemzi, hogy (látszólag) mindenre rákérdez – magyarázza egyik esszéjében *Vajda Mihály*. „Miért ne ölhetném meg a nagymamámat, ha éppen ahhoz van kedvem?” – idézi *Mary McCarthyt*. (*Vajda*, 2003, 168. o.) Vagy: „...miért ne szabadna kísérletezni az emberen?” (*Vajda*, 2009, 95. o.). Az efféle kérdések azonban nem vezetnek aztán sehová, hanem csak elbizonytalanítanak. S a tanulság: „...tényleg, miért?, szerintem: Csak!, bevetni itt a rációt az már a kísérlet előszobája...” (*Vajda*, 2009, 95. o.)

³ *Platón* dialógusainak egyes szereplői ismételt hangot adnak ennek a gyanúnak. Ld. pl. (*Platón*, 1984a; 492a), (*Platón* 1984b; 344c).

Vagyis tudnunk kell, mire szabad és mire tilos rákérdezni, s minden jel arra mutat, hogy az alapvető erkölcsi értékeink az utóbbi csoportba tartoznak. Talán azért, mert ezek is olyan bizonyosságok (önmagukat igazoló evidenciák), melyek egyszerre kétségbevonhatatlanok („Persze, hogy nem szabad megölni a nagymamát!”), s ugyanakkor bizonyíthatatlanok. (Vö. *Sü-megi*, 2002, 24. o.) Kétségbevonhatatlanok, mert bizonyosságot sugároznak magukból, és bizonyíthatatlanok, mert

nincsenek – nem is lehetnek – mögöttük érvek.

Ezért aztán, ha valakinek mégis sikerül rájuk kérdezni, ha a „Miért nem szabad...?” nem egyszerűen csak üres, rituálisan ismételt hangsor marad, hanem valódi,

megválaszolásra váró kérdés lesz, akkor a bizonyosság megrendül. – „Ne kívánd felebarátod házastársát!” – „Miért ne? Hmm. Tényleg, miért ne?”

Megeshet tehát – vonhatjuk le a következtetést –, hogy a legjobb szándékunk ellenére is inkább elbizonytalanítjuk a gyerekek alapvető értékekbe és normákba vetett hitét, miközben éppen megerősíteni kívánjuk őket ezekben.⁴

*

Az elmondottak ellenére az a határozott véleményem, hogy *súlyos hibát követ el a magyar filozófustársadalom, ha ahelyett, hogy élne a törvény kínálta lehetőséggel, inkább arra vár, hogy a rendelkezést majd egy másik kormány úgyis visszavonja.*

Fenntartom, hogy az *erkölcsan- és etikatanításnak* sem az nem lehet a feladata, hogy tisztességgé neveljen, sem az, hogy az alapvető értékek és normák érvényességé-

méréskeltek, szakszerűek, végiggondoltak és a legszélesebb szakmai, illetve politikai konszenzusra is igényt tarthatnak

géről meggyőzze azokat, akik számára ezek az értékek és normák ismeretlenek, vagy teljes mértékben elutasítják őket. A tárgy részt vállalhat ezekből a feladatokból, de nem vállalhatja őket magára. Van azonban sok minden más, amit tehet: tudatosíthatja az osztálytársadalmi elismeréssel bíró értékeket és normákat; bemutathatja, hogyan érvényesülnek – vagy nem érvényesülnek – ezek különböző élethelyzetekben, és így tovább. Egy-két példával nem is érdemes itt előállni. Inkább azt javaslom a

tisztelt olvasónak, hogy tanulmányozza át a kapcsolódó dokumentumokat – mindenekelőtt a kerettanterveket (*Kerettantervek*, 2014) –, amelyekben bőségesen talál példákat.

S ezzel máris visszaérkeztünk a probléma politikai aspektusához. Bármilyen volt is a törvényhozó szándéka, amikor a 2011. évi CXCV. törvényt elfogadta, és akárhogyan is interpretálta ezt a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (akiket természetesen nem azonosíthatunk a kormánnyal), mindez másodlagos. A döntő kérdés az, hogy a kerettantervek, valamint az erkölcsan- és etikatanárok oktatását szabályozó képzési és képesítési követelmény (*KKK*, 2013) mit tartalmaznak. Mit tesznek lehetővé, és mit akadályoznak meg?

S szemügyre véve ezeket a dokumentumokat, örömmel konstatálhatjuk, hogy nem a Magyarországi Szülők Országos Egyesületének nézeteihez hasonlatosak, éppen ellenkezőleg: mérsékelték, szakszerűek, végiggondoltak és a legszélesebb szakmai, illetve politikai konszenzusra is igényt tarthatnak. (Ami nem jelenti egyszersmind azt

⁴ Egyéb ellenvetéseket és további szakirodalmat találhat az érdeklődő pl. az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján. (*Tudástár*, 2014)

is, hogy ne találna bennük bíráltnivalót az olvasó – ki ezt, ki azt, szakmai nézeteinek és világképének megfelelően.) Nincs tehát semmi akadálya annak, hogy erkölctan- és etikatanárokat képezzünk, és mindent megtegyünk annak érdekében, hogy mielőbb e dokumentumok szellemében, a törvény rendelkezéseinek megfelelően folyják az *erkölctan és etika* oktatása minden magyar általános- és középiskolában.

Ha ez megvalósul, akkor a Magyarországon régóta mostohagyerekként kezelt filozófia végre helyet kaphat – méghozzá nemzetközi összehasonlításban is viszonylag jelentős helyet – az oktatási rendszerben (Vö. *Falus*, 2002). Talán nem csak szakmai sovinizmus a részemről, ha ezt örömmel fogadom; legalábbis hosszasan tudnék érvelni (mint ahogyan a legtöbb kollégám is) amellet, hogy miért van erre szükség. (Itt azonban eltekintek ettől.)

Továbbá az *erkölctan és etika* igen fontos új színekkel gazdagíthatja a magyar oktatás palettáját. Amint azt a kerettantervek leszögezik, a tantárgy interdiszciplináris. S a legfontosabb általa mozgósítandó diszciplínák között nagy súllyal találjuk ott azokat is, melyek bántóan hiányoznak oktatási rendszerünkől: a szociálpszichológiát, a szociológiát, a politikatudományt vagy a filozófia egyéb ágait.

Az a tény, hogy oktatási rendszerünkben a humán- és társadalomtudományokat szinte kizárólag a történelem, valamint a magyar nyelv és irodalom képviseli, voltaképpen a 19. század végi tudáseszmény kifejeződése – azon időszaké, amikor a fiatalabb humántudományok még nem diszciplinarizálódtak –, s mint ilyen, kissé

anakronisztikus. Az új tantárgy meggyökeresedésével ez a helyzet pozitív irányba változhatna.

De még ennél is sokkal fontosabb, hogy a kerettantervek egyértelművé teszik: az új tantárgy nem ismeret- és tényközpontú (a természettudományos tudáseszményt szem előtt tartó), s az oktatás módszertanának is ehhez kell igazodnia.

A legrövidebben talán *Hannah Arendt* segítségével tudom pontosítani a megkülönböztetést, amiről itt szó van. Más a tu-

dás (knowledge), és más a gondolkodás (thinking) – írja utolsó könyvében a filozófus (*Arendt*, 1971). Az előbbi tényeket fedez fel és kapcsolatokat állapít meg azok között, az utóbbi pedig a dol-

gok, jelenségek értelme-jelentésére (meaning) kérdez rá. Az előbbi igazságokat keres (és gyakran talál), az utóbbi pedig megérteni akar.

Vitathatatlan, hogy a humántudományok velejét az értelem keresése adja. (Mi az értelme ennek vagy annak a történelmi eseménynek, tettnek, dokumentumnak? Mi a jelentése ennek vagy annak a műalkotásnak? stb.) Ám, amennyire én eddig tapasztaltam, a magyarországi történelem- és irodalomtanítást mégis inkább a tudás és tényátadás uralja. Közkeletű például az a vélemény, hogy az a jó „törriből”, aki könnyen meg tudja jegyezni az évszámokat. Vagy figyelemre méltó, hogy alig akad olyan érettségizett honfitársunk, aki ne tudna legalább négy-öt várost felsorolni, mondjuk, *Petőfi* vagy *Ady* életrajzából, de igen kevesen vannak azok, akiknek módja volt annak idején egy-egy mélyebb versinterpretációba bekapcsolódni. Sokszor az úgynevezett „elemzések” sem mennek túl

azon, hogy a tanulók közhelyszerű szentenciákat írnak le a füzetükbe, majd bebíflázzák és felszólításra visszamondják ezeket.

(Mind ezen esszé keretei, mind a felkészültségem megakadályozza, hogy megkísérleljem a jelenség alaposabb elemzését, de azért

hadd álljak elő a gyanúmmal. Úgy sejtem, hogy az osztályozási kényszer igen nagy hatással van a humántudományok oktatásának eltor-

zulására. Az évszámok vagy a költők ideiglenes lakhelyeinek tudása vagy nem tudása objektíven mérhető, a *meaning* azonban a legkevésbé sem.)

Bizonyára világos már, hová kívánok kilyukadni: amennyiben az új tantárgy meggyökeresedik a magyar oktatásban, remélhető, hogy a humántudományok által hordozott tudásforma és a közvetítéséhez szükséges módszerek is megerősödnek – legalább csekély mértékben.

Egy manapság ritkán idézett szerző vastag könyvet írt arról, hogy a társadalmi tények esetében az objektum és a szubjektum tökéletesen azonosak (*Lukács*, 1971): az objektumot a szubjektum teremti, ugyanakkor az objektum meghatározza még a szubjektum legszubjektívebb vélelmeit, érzéseit, vágyait is, továbbá az objektum (mondjuk egy társadalmi intézmény vagy szokás) atomjai és hordozói maguk a szubjektumok.

Az etikatanítás pillanatnyi helyzete és esélyei, ékes bizonyítékai ennek az obskúrnak tetsző teorémának. Ha elhisszük, hogy az erkölcsstan bevezetése csupán egy végiggondolatlan politikai döntés volt, ami éppen úgy – maradjunk az imént megidézett szerzőnk szófordulatainál – a történelem szemétdombjára kerül majd, mint oly sok minden, amit a perc-politikusok az ok-

tatási rendszerre és a nemzet napszámosaira rálöcsölni próbáltak az elmúlt évtizedekben, akkor így lesz. Ha elhisszük, hogy itt valójában csak a kötelező hittan(pótló) bevezetéséről van szó, és csendesesen vagy

tiltakozva félreállunk, akkor így lesz. (A nagyobb keresztény felekezetek elindították az erkölcsstan-képzéseket, s nyilván azt fogják tanítani, ami a legjobb meggyőződésük.) Ha

elhisszük, hogy etikát tanítani valójában nem is lehetséges, akkor... stb.

Ám nem elég a felsoroltak ellenkezőjét hinni. Számos teendő vár minden érintettre. Mindenekelőtt szükség van a színvonalas erkölcsstan- és etikatanár szak országos kiépítésére (vannak egyetemek és főiskolák, ahol ez már folyamatban van/elkezdődött), és magasan kvalifikált tanárok képzésére. Nyilván nem azt kell elmagyarázni a kiskolásoknak, hogy mi az a kategorikus imperatívusz, de ha a tanár sem tudja, hogy mi az, akkor az órák a legjobb esetben sem lesznek többek, mint kellemes beszélgetések. (S az első hírek és sporadikus tapasztalataim szerint legtöbbször valóban csak azok [*Hoffman*, 2013].) Rossz esetben pedig arról tanulnak majd a gyerekek, hogy *Kant* papája nyergesmester volt, vagy a füzetükbe diktált „vázlatokat” magolják be.

Szükség van a kerettanterv gyakorlatba való átültetésére, és a megfelelő módszerek kikísérletezésére. Sok minden történt már ez ügyben is – köszönhetően mindenekelőtt Kamarás Istvánnak –, de jócskán van még tennivaló. A szükséges ismereteket – úgy sejtem – igen ritkán birtokolja csupán egyetlen személy. Vannak gyakorló tanárok, akik ismerik a diákokat és meg tudják ítélni, mi és hogyan tanítható meg nekik, és vannak az etikához értő filozófusok, akik képesek bonyolultnak tűnő kérdése-

ket egyszerűen, de mégsem pongyolán és közhelyekké butítva szavakba önteni: együtt kellene működniük (működnünk), még akár azon a módon is, hogy közösen tartanak kísérleti órákat vagy tanítanak kísérleti évfolyamokat.

Mind a leendő tanárok képzésében, mind a tanártovábbképzésben nagy súlyt kell fektetni a megfelelő módszerek megismertetésére és begyakoroltatására. Például meg kell ismernünk és

ismertetnünk azokat az eredményeket, melyeket a gyermekfilozófia elért,⁵ s egyálta-

ha elhisszük, hogy itt valójában csak a kötelező hittan(pótló) bevezetéséről van szó, és csendesen vagy tiltakozva félreállunk, akkor így lesz

lán azokat a pedagógiai módszereket, melyek nem csupán ismeretátadásra irányulnak, hanem annak a bizonyos *értelmennek* a keresésére is.

Ha ezeket a teendőket nem végezzük el,

akkor a következő kormányváltásba torkolló politikai fordulat után az *etika és erkölcsstan* – mint fideszes huncutság – ki fog kerülni a magyar oktatásból, és igaza lesz azoknak, akik ezt előre látták és meg-

mondták; s mivel előre látták, nem is tettek semmit ezért az eleve bukásra ítélt ügyért.

IRODALOM

Arendt, Hannah (1971): *The Life of the Mind—One: Thinking*. Harcourt Brace Jovanovich, New York–London.

Falus Katalin (2002): Az emberismeret és az etika tantárgy mai helyzetéről a nemzetközi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 7–8. sz.

Falus Katalin és Jakab György (1998): *Gyermekfilozófiai szöveggyűjtemény II*. Korona Nova Kiadó.

Falus Katalin és Jakab György (1999): *Gyermekfilozófiai szöveggyűjtemény III–IV*. Krónika Nova Kiadó.

Fisher, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Kiadó, Bp.

G. Havas Katalin, Demeter Katalin, Falus Katalin (1997): *Gyermekfilozófiai szöveggyűjtemény I*. Korona Nova Kiadó.

Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó.

Hoffmann Rózsa (2013): *Hoffmann: A gyerekek „imádják” az erkölcsstanórákat*. Letöltés: <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=29776> (2013.11.14.)

József Attila (1983): Két hexameter. In: *József Attila minden verse és versfordítása*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

Kálmán Olga (2013): Interjú Keszei Sándorral. Letöltés: <http://www.youtube.com/watch?v=Cy8z0j3CkDA> (2014.01.02.)

Kerettantervek (2014): Letöltés: http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html; http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html; http://kerettanterv.ofi.hu/3_melleklet_9-12/index_4_gimn.html

Kertész Imre (1990): *Kaddis a meg nem született gyermekért*. Magvető Kiadó, Bp.

KKK (2013): *Magyar Közlöny*, 2013/15.

Lipman, Matthew (1995): *Gyermekek filozófiája*. Keraban Kiadó.

Locke, John (1979): *Értekezés az emberi értelemről II*. Akadémiai Kiadó, Bp.

⁵ A szakirodalom számottevő része már magyarul is rendelkezésre áll. Ld. (Lipman, 1995), (G. Havas, Demeter, Falus, 1997), (Falus és Jakab, 1998), (Falus és Jakab, 1999), (Falus és Jakab, 2000), (Fisher, 2000).

- Lukács György (1971): *Történelem és osztálytudat*. Magvető, Bp.
- Miklós Gábor (2012): Kiből lesz az etikatanár? *Népszabadság*, 2012. szeptember 20.
- Platón (1984a): Állam. In: *Platón összes művei II*. Európa Könyvkiadó, Bp.
- Platón (1984b): Gorgiasz. In: *Platón összes művei I*. Európa Könyvkiadó, Bp.
- Sümege István (2002): *Ontológiai töredékek*. Savaria University Press, Szombathely.
- Sümege István (2011): Válság és apokalipszis. In: *Alanyi filozófia*. Savaria University Press, Szombathely.
- Tudástár (2014): Letöltés: <http://www.ofi.hu/tudastar/tarsadalomismeret/tanuljanak-gyerekek> (2014. 01. 02.)
- Vajda Mihály (2003): *Mesék napnyugatról*. Gond–Palatinus Kiadó, Bp.
- Vajda Mihály (2007): *Sisakrostély-hatás*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Vajda Mihály (2009): *Szókratezsi huzatban*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Weöres Sándor (2008): Nem szándékom. In: *Egybegyűjtött költemények. I.* Helikon Kiadó, Bp.



A Helsinkiből jött zenepedagógiai csoport előadásának egyik jelenete. A képen látható felnőtt a csoport tanára: Mervi Sipilä-Maliniemi.



A tanárnő a szülőkkel együtt gyógyító, altató dalokat énekelve terít fátylat a gyermekekre. A legkisebb most éppen az anyjába kapaszkodva.



Az altató, gyógyító ének befejezésétül következik a simogatás.



TÓTH TERÉZ

Látogatás Iszkaszentgyörgyre, az Amadé-Bajzáth-Pappenheim-kastélyba

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A szerkesztőség meghívást kapott Iszkaszentgyörgyre, a kastély megújult életének megismerésére. Elsősorban a Kempele iskolával közösen, májusban elindított projektre lettünk volna kíváncsiak, a finn-magyar közös képzési együttműködésre, de aztán a hangsúly áthelyeződött, láthattuk a Suzuki Voice, a világhírű hangképzési pedagógiai módszer bemutatkozását a helyi iskolában, egy virágzó, takaros dunántúli faluban, ahol a gyerekek köszönnek az ismeretlen látogatónak is. Láttunk egy szép kiállítást, egy pazar kastélyt, egyik része még a régi módon, átalakítgatva működik, iskolaként, másik része a közelmúltban visszanyerte régi pompáját, a harmadik része pedig megmentve már, de még üresen, gazdátlanul áll.

Arisztokratikus miliő a pannon tájban, finn és magyar gyerekekkel, tanárokkal, művészekkel és a település elöljáróival – Iszkaszentgyörgy, 2014. június.

A HELY

A Székesfehérvártól 5 kilométerre fekvő kétezer-lelkes faluról az én generációm leginkább általános iskolai földrajzórákon hallhatott, mint fontos bauxitlelőhelyről Kincsesbánya, valamint Gánt és Halimba mellett. A falu mégsem bányászfalu, a ki-

termelés inkább Kincsesbányán (Bittón) zajlott, bár a falu férfi lakosai innen is főleg a bányában dolgoztak a hatvanas évektől. Ma már bezárt a bánya. Szőlőművelés, bortermelés azonban van a dűlőkben, a föld művelése megmaradt. A jóízű artézi vizet is talán visszanyerik majd, ami a bánya megnyitásával és működtetésével apadt el – meséli a falu alpolgármestere, Ampli Ferenc. Két temploma van a falunak, református és katolikus. Jól láthatóan magasodik mindkettő a dombokon. A felújított községházát és a finn nagykövet, Pasi Tuominen által nemrégiben átadott Sárkányölő Szent György szobrot elhagyva a temető felé haladunk. A dombtetőn erdővel, francia- és angolparkkal körülvett épület látható, a falu nevezetessége, az Amadé-Bajzáth-Pappenheim-kastély.

A dunántúli jellegzetes nemesi kúriák hangulatát idézik a főépület klasszicista bejáratí oszlopai. Arisztokratikus megjelenést viszont az emeleti, keletre és nyugatra elterülő épületszárnyak adnak a Bajzáth püspök által az első, Amadé-szárnyhoz bővített épületnek. A barokk Amadé-szárny elhagyatott, nincs benne élet, fallal körülvett belső udvarába csak bekukkanthattunk. A kastélymúzeum, a finn emlékszóba és Ari Kupsus rezidenciája itt van a főépületben, ahol a kertben gyülekeznek a Pestről és Iszkáról érkezett vendégek. A franciapark rendbetételét még májusban

a Kempele Szakközépiskolából érkezett kertész, parképítő tanárok és diákok kezdtek el. Az Ari Kupsus Galéria júniustól három hónapon át a faluban működik: az iskaszentgyörgyi nyarat Kósa János Munkácsy- és Barcsay-díjas festőművész, a Magyar Képzőművészeti Egyetem festő tanszaka vezetőjének tárlatával nyitja meg Gáll Attila, a falu polgármestere és Ari Kupsus. Az ünnepség főnyét egy finn gyerekkórus énekkoncertje emeli: a három és tizenkét év közötti gyerekek néhány napot Ari Kupsus vendégeként szüleikkel együtt Iskaszentgyörgyön töltenek, a kastély vendégszobáiban elszállásolva. Mervi Sipola-Maliniemi tanárnő Helsinkiből érkezett, Suzuki Voice Program mesterkurzust tart tanítványainak és a szüleiknek.

AZ ISKOLA

Reggeli érkezésünkkor Benjámín fogad minket az iskola előtt, azaz a kastély Pappenheim-szárnyánál, a szobros, díszes, feliratos neobarokk nyugati szárnyánál. Osztálytársai a parkban, távolabb fociznak, neki ez a játék túl szenvedélyes, a tanárnővel társalgó lányok közé se kívánczik, viszont örül nekünk, vendégeknek. Udvariasan megkérdezi, kit keresünk, elszalad a kulcsért, kinyitja az ajtót, csupa jó szándék.

Sági Ágnes igazgatónő bemutatja a kastélyiskolát. A kastély termeiből, szobáiból kialakított iskolában minden igyekezet ellenére érezhető a kontraszt az épület jelenlegi és eredeti rendeltetése között: az emeleti, nagy belmagasságú osztálytermekben a táblát megvilágító lámpatest legalább 3 méterrel a tábla fölött, a falat világítja meg,

a franciapark rendbetételét még májusban a Kempele Szakközépiskolából érkezett kertész, parképítő tanárok és diákok kezdték el

Az avított mennyezeti neonlámpák olyan magasan vannak, hogy „lent”, a padok szintjén már csak félhomály van. A tornaszobai csillár sem igazán tornaórára való... Az épület jellegzetes hátsó toronnyal ékesített, két lépcsősoros, oszlopos nagy terasza mára üveggel fedett, ahonnan remek a panoráma, de közösségi teremnek azért csak alkalmilag felel meg. „Különleges a légkör mégis” – írja az

igazgatónő épp benyújtott vezetői pályázatában. „Nap mint nap egy tekintélyt parancsoló, vadregényes, romantikus, ódon épületben 'játsszani' iskolát. Mégiscsak rangot ad, felejtethetetlen élmény mindazoknak, akik itt tanultak meg írni, olvasni.” Hajdani építtetője mintha az épület jövőjét sejtette volna meg, némi történelmi iróniával, a bejárat fölötti Seneca-idézettel: *Non scholae, sed vitae discimus*. (Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk.)

„A különleges természeti környezet méginkább emeli a látvány szépségén. Ám minden éremnek két oldala van. Amennyi értékkel gazdagítja életünket a kastély és környezete, annyi nehézséget is okoz, hogy benne egy modern, a mai kor elvárásainak és kihívásainak megfelelő, versenyképes iskolát működtessünk. Szükségünk van egy korszerű kémia szaktanteremre, a hozzá tartozó szertárral együtt, megfelelő alapterületű és belmagasságú fedett tornapályára, kültéri rögzített játékokra, akadálymentesítésre, esztétikus, új mellékhelyiségekre, hangosító berendezésre közösségi rendezvényeinkhez, és még folytathatnám a sort. Felmerül a kérdés, hogy mi lenne gazdaságosabb, és hosszabb távon fenntartható: modern iskola kialakítása a kastélyépületben, minden ezzel járó procedúra végrehaj-

rásával, vagy egy új iskola létesítése az önkormányzatunk területén, amelyről már régóta álmodozunk. Nagy örömünkre szolgál, hogy a kastélyépület hasznosítása és fejlesztése különböző módokon zajlik, s mindemellett jól megfér intézményünk is, mintegy kulturális központot alkotva régióinkban, páratlan szépségű és értékű környezetben, amelynek önmagában nevelő hatása van. Ám az is nagyszerű és példa értékű lenne az egész ország területén, sőt azon túl is, ha egy ilyen nagy múlttal és jó eredményekkel rendelkező intézmény vidéken, a megyeszékhely tözsomszédságában olyan elismerésben részesülne, hogy egy új, modern, korszerű épületben kezdetne el működni. Ez a jelenlegi és régi pedagógusközösségünk, településünk, tanulóink és családjaik, a vidéki oktató-nevelő munka, az állam részéről pedig leginkább önmaga, önmagunk megbecsülését jelentené.”¹

A BEMUTATÓÓRA

Mervi Sipola-Maliniemi, a Helsinkiben a Suzuki Voice-módszerrel dolgozó zene-pedagógus gyermekcsoportjával, Ari Kupsus meghívására egy néhány napos mesterkurzusra érkezett Iszakszentgyörgyre. A zenei magániskola bepillantást engedett belső világába: bemutatóórát tartott az iszakszentgyörgyi iskolásoknak.

A bemutatóra a Pappenheim-szárnnyhoz illeszkedő volt grófi istállóban kerül sor. (Ahol valaha vörös márvány itatókból ittak

a lovak. Ma községi művelődési ház és iskolai tornaterem.)

A módszer egyik különlegessége azonnal látható. A szülők is a színpadon vannak. Ahogyan az otthoni zeneórákat sem

a folyosón vagy az előszobában ülve töltik, várva a foglalkozás végét, hanem a tanteremben, hallgatva, követve az énekórát, nem ritkán be is kapcsolódva.

Körben a szülők, a színpad közepén a gyerekek és Mervi is zokniban, játékos feladatokat, ének-

gyakorlatokat, jelmezes és kendős kis szerepjátékokat adnak elő, népdalokat énekelnek finn, angol, japán és német nyelven. A legkisebb 3 éves, a legnagyobb 12. Csoportban vannak, kórus-szerű alakulnak, de vannak szóló előadások is, kicsiknek, nagyoknak egyaránt. A nagyobb, képzetesebb gyerekek – fiúk, lányok, vegyesen – bonyolult, barokk és romantikus dalokat énekelnek. Az anyukák, apukák testközelből figyelik a gyerekeiket. Aztán a kórus szülőikkel is kiegészül, és együtt énekelnek a gyerekekkel.

Az a meglepő és újszerű az egészben, a hangzás minősége mellett, hogy a zene valahogy másféle természetű elemként jelenik meg előttünk, mint megszoktuk, akár nekünk énekelnek, az énekórán vagy a koncertteremben, akár mi énekelünk, még ha tábortűz mellett is.² Noha ez itt nem kukoricahántás, vagy fonó, de mégis, a dal, az énekhang jelenléte olyasféle szervességgel tartozik a mozgáshoz, a testhez, a játékhoz, a beszélgetéshez, a kapcsolatokhoz, a történetekhez, hogy ez valamiféle – bár jól

¹ PÁLYÁZAT 2014. Iszakszentgyörgyi Általános Iskola Intézményvezető (magasabb vezető) beosztás ellátására, Pályázó: Sági Ágnes.

² Ez a bekezdés Takács Géza betoldása.



Középpütt a legkisebb. Aki a bemutató során többnyire nagyon fegyelmezetten követte a nagyokat, de szabad volt kivonulnia és szabad volt főszereplőként forgolódnia.

megkomponált és instruált, vagyis hallatlanul tudatos, de mégis szinte spontán hatású – visszatérés a dal és a daloló valahai „természetadta” egységéhez, összetartozásához.

Könnyű ezt az olvasónak is maga elé képzelnie; a kislány, a hároméves, együtt mozdul a többiekkel, a nagyokkal, nagy odaadással játszik, alighanem észre sem véve bennünket, hogy most a terem egyik oldala hiányzik, s mi ott bábmézkodunk, hanem egyszer csak kiszalad a játékból, odabújik az édesanyjához, kap egy ölelést, néhány szót, és újra a többiek között van. Egy másik pillanatban meg az anyával együtt kapcsolódik be az éneklésbe, aztán amikor kicsit elpilledt, kevereg még, majd megpihen az anyaölnben. És ez a kislány mindenki húgocskája, érzi, és mi is érezzük, hogy ő még szabadon lebeg a mozgás, az ének és az együttlét különös áramlatain. Miközben – és ez persze lényegében ugyanaz, de mennyire nehéz ugyanannak

lennie – a többiekben már reflektált az élmény, odaadással dolgoznak érte újra, hogy ismét részük legyen benne, hogy felébredjen bennük az angyal.³

Féltettük ezt az angyalt, hogy viselik majd egy nyári délelőtt ezt az énekórát az éppen órákat „ellógó”, amúgy pedig alighanem leginkább leckeénekléshez szokott diákok. Felesleges volt aggódnunk, a kezdeti furcsálkodásokat felváltotta a bűvészeknek járó figyelem, hogy itt most valami olyat láttak, ami mögött nyilvánvalóan titkok vannak, hiszen különben nem volna lehetséges.

A bemutató végén a finn gyerekek magyar dallal köszöntötték vendéglátóikat, a magyar diákközönség pedig finn dallal a vendégeket. A finn szülők matricákat és édeséget hoztak az iszkaszentgyörgyi gyerekeknek, a finn gyerekeket és szülőket pedig kétvödörnyi frissen szedett meggy és cseresznye fogadta az előtérben, a falubeliek hozták.

³ Természetesen ez az angyal itt költői túlzás, de azért, ha az olvasó látta volna ezt a kislányt az esti fellépőruhájában, akkor könnyebben elfogadná, miért nem fogalmaztunk visszafogottabban.

BESZÉLGETÉS MERVI SIPOLA-MALINIEMIVEL

A finn gyerekeket az apukák elvitték ebédelni a faluba. A kastélypark teraszán ülünk le Mervivel és az édesanyákkal, a hársfák árnyékában.

A Suzuki Voice-programot Dr. Päivi Kukkamäki zenepedagógus dolgozta ki Finnországban, a hegedűtanítási programként ismert japán Suzuki-módszert alkalmazva az énekhang-képzésben. A kisgyermekkorban, sőt akár a születés előtt, illetve csecsemőkorban elkezdődő zenehallgatással indított képzésekre magániskolákban (stúdiókban) van lehetőség. A családok a gyermekek zenei fejlődését együtt élik meg a Suzuki Voice-tanárral, aki a fokozatosság és a gyerek egyéni fejlődési ritmusát figyelembe véve képezi a tanítvány énekhangját. Erről a szoros együttlétről, a módszer elveiről, gyakorlati példákról beszélgettünk Mervi Sipola-Maliniemivel és tanodája diákjainak szüleivel. A szülők között pedagógusok is voltak: könnyű volt tehát az énekprogramon túli pedagógiai kérdésekről is beszélgetnünk.⁴

– *Hogyan lett Suzuki-tanár?*

M. S. M.: – A zeneakadémiai tanulmányok befejezését követően további 6 évig képeztem magam, hogy a Suzuki Voice-programot teljes egészében befejezzem. Így lehettem Suzuki Voice-tanár. A képzés alatt is már saját tanítványaink vannak: az

ő csecsemő- és gyermekkori fejlődésük követésével alakítjuk, fejlesztjük a tanítási módszerünket. A Suzuki Voice-vizsga első szintjének teljesítése után vállalhatjuk az első tanítványokat, akik még szintén csak az első szintet teljesíthetik. Természetesen nekem előre kell tartanom a módszer-tanban, mint a diákjaim képességi szintje.

– *Mit lehet és kell a gyerekektől tanulni?*

M. S. M.: – Meg kell figyelnem, hogyan, mit csinálnak, mi történik az énekhangjukkal, mennyi időbe telik, míg rám figyelnek, és azt teszik, amit én kérek tőlük, és nem a szülők. Az igazsághoz hozzátartozik,

hogy kezdetben a saját gyerekeim voltak a tanítványaim, az egyik négyhónapos, a másik két éves volt, amikor kezdtük a Suzuki Voice-módszert. Most már 10 év tapasztalata van a hátam mögött.

Soha nem kérdezem, hogy a szülőknek van-e zenei képzettsége, háttere. A legelső kérdésem a családokhoz, hogy tudnak-e időt szánni rá.

– *Kik jelentkeznek az Ön iskolájába, mik a feltételek?*

M. S. M.: – Soha nem kérdezem, hogy a szülőknek van-e zenei képzettsége, háttere. A legelső kérdésem a családokhoz, hogy tudnak-e időt szánni rá. Csecsemőkorban a babák és az anyák kapcsolata megbont-hatatlan. Ekkor én csak tanácsot adhatok, de köztem és a kisbaba között még nem alakulhat ki igazi, önálló viszony. Amikor a gyerek már nagyobb lesz, a szülőtől kissé elszakad, köztem és a gyerek között ezzel egyidőben erősödik a kötelék. De a szülők

⁴ A beszélgetésben részt vevő szülők: Virpi Sipola, Maritta Lamponen, Tuija Papunen, Päivi Regina-Tyrsky. A szerkesztőséget Tóth Teréz és Takács Géza képviselte. A beszélgetés angol nyelven zajlott. A szöveget fordította és szerkesztette: Tóth Teréz.

mindig részt vesznek az órán, látják, mi történik. Saját stúdióm van, egy nagy szoba, Helsinkiben, a házunk emeletén rendeztük be. Mivel mi már a legkisebkekkel is foglalkozunk, a babákkal, egyenként, eleinte csak 10–15 percet töltünk együtt. Az órarendet én állítom össze.

Szülő: – Mervi születésük óta ismeri a két lányomat. A kapcsolatunk nagyon közvetlen.

M. S. M.: – Együtt nőttünk föl!

Szülő: – Mi, szülők az órákról jegyzetet készítünk. Én hangfelvételt is készítek minden egyes óráról, otthon meghallgatjuk, és a gyermekem az alapján végzi el a feladatokat.

Szülő: – Mervi folyamatosan bátorítja a rá bízott gyerekeket, ez örömet okoz nekik, és nagyon szeretnek énekelni!

Bátorítja, de nem hajtja őket. A feladatok mindig egy kicsit nehezebbek, amin dolgozni kell, otthon is gyakorolni, de tőle megkapják a szükséges támogatást, s így a négyéves is már szólót mer énekelni a színpadon, vagy a többiekkel a kórusban. A vizsgaelőadásuk koncert formájában a barátok, szülők, családtagok előtt zajlik, a szint követelményeinek teljesítése is arra ösztönzi őket, hogy folytassák.

Szülő: – A Suzuki Voice-módszer szerint a gyerek akkor adhat koncertet, amikor saját fejlődési ritmusa szerint eljut oda. Mervi jelzi, ha a gyerek készen áll a vizsgaelőadására. Ez nagy különbség más zeneiskolai képzésekhez képest. A koncertet követően lép a következő szintre.

M. S. M.: – Ha a gyereket túlzottan erőltetik, hogy énekeljen, vagy stresszes helyzetbe hozza akár a szülő, akár a tanár, a hangszere, azaz a hangja nem fog megszólalni. Ily módon, ahogyan a mi gyerekeink hangja szól, biztosan nem.

Szülő: – Természetesen gyakorolni is kell, mint minden más hangszernél. De a hangodat mindenhova magaddal viszed, bárhol gyakorolhatsz rajta. Amikor utazunk valahova, az autóban szól a Suzuki Voice CD, és a fiaim együtt éneklnek a lemezen lévő dalt. Mindennapos gyakorlást jelent, de nem feltétlenül formalizált módon, órakon át, ha rövid ideig is, de rendszeresen.

Szülő: – Esténként elalvás előtt lejátszom a lányomnak a cd-t, és azt hallgatva alszik el.

– *Mi a végső cél, a teljes személyiség fejlesztése, vagy zenészképzés?*

biztatni, bátorítani kell a gyerekeket, hogy merjenek a saját hangjukon énekelni, hogy elhiggyék, ez fog menni legjobban

Szülő: Szerintem a legfontosabb, hogy a gyerekek felszabadultan énekelnek a barátaikkal. Tudnak és szeretnek énekelni. Nem csak a koncertre való készség a cél.

M. S. M.: – A kettő együtt fontos. Megtanulnak koncentrálni, emlékezetüket fejleszteni egészen kora gyermekkortól. Később, ha hangszert választanak, könnyebb dolguk lesz, mert tudják, hogyan kell zenét tanulni. A hangképzés a hallás, utánzás, ismétlés hármására épül. Hosszú idő telik el addig, amikor már képesek énekelni. Megtanulják, hogyan kell fellépni, színpadon szerepelni. Az alkotni tudás, a képzelet a legfontosabb. Tanulunk gyerekoperákat, darabokat, ezek szerepeiben a gyerekek jelmezekben lépnek föl. Az órákon folyton

játszunk, ez természetes is, különösen a kisebbeknél.

Mindenkinek megvan a maga egyéni hangja. Biztatni, bátorítani kell a gyerekeket, hogy merjenek a saját hangjukon énekelni, hogy elhiggyék, ez fog menni a legjobban. Saját utat kell választaniuk. Nem kell sietniük. Mindenki a saját ritmusában fejlődhet. Ugyanakkor, ha együtt énekelnek, képesek egymásra figyelni, egymáshoz alkalmazkodni. Ezt is megtanulják. Ugyanez az elv

érvényesül az operakórusok esetében is, amikor együtt énekelünk, szóló hangok al-kotta kórusként szólalunk meg. Nem úgy, ahogyan egy hagyományos gyerek-kórus.

sem én, sem a szülők
nem erőltetjük rájuk,
hogy csak a klasszikus
vagy a népzene
szeressék

Szülő: – A fiam 4 éves koráig, mielőtt az első koncertjét adta, még nagyon szegénylős volt. De a koncerttől felbátorodott, magabiztosabb lett. Reggel felkelt, és azt mondta szó szerint: „Na, most már ez vagyok!” Maga mögött hagyta a szegénylős-ségét!

M. S. M.: – Idegen nyelvi készségük is fejlődik, hiszen különböző nyelveken énekelünk. Német, olasz, japán, spanyol, francia, angol nyelvű műveket tanulunk.

Szülő: – Amikor utazunk, és külföldön együtt vagyunk más Suzuki Voice-énekesekkel, ugyanazokkal a dalokkal találkozunk, együtt éneklünk a japán, a spanyol énekesekkel a japán és a spanyol dalokat. Persze a japánok és a spanyolok is megtanulnak finn dalokat finnül.

Szülő: – A gyerek azt is megtanulja, hogy ő attól különleges, amilyen. Tehetséges, hisz minden gyereknek van tehetsége az éneklésre. A szülők a tanárral összefogva segítenek neki megtalálni ezt a benne meg-lévő kincset.

Fokozatosan megismeri a saját hangját.

A gyakorlás útján fedezi fel azt, ami belülről jön, belőle fakad. Amikor kórusban együtt énekelnek, a tanár segítségével a közös hangszínt, tónust kell megtalálniuk, ezáltal nemcsak a saját, hanem a társak hangjára is megtanulnak figyelni.

M. S. M.: – A mi repertoárunk klasszikus. Egyszerű gyerekdalokkal és népdalokkal

kezdünk. Később kerül sor Bach-, Beethoven- és Haydn-művekre. Majd elkezdhetik hallgatni a Pergolesi-, Scarlatti- és Durante-dalokat, még magasabb szinten pedig operáriákat tanulnak. A hangjuk nem teljesen úgy szólal

meg, mint az operaénekeseké, hiszen még nagyon fiatalok, de ennek lehetősége bennük van. Akik ide járnak, kedvtelésből tesszik, a célunk nem az, hogy operaénekeseket képezzünk. De ha valaki ezt a karriert választja, nagyon könnyű neki a továbblépés. Päivi Kukkamäki egyik tanítványa most Bécsben Irina Gavrilović keze alatt folytatja tanulmányait, egy másik Svédországban tanul.

– *Milyen a viszonyuk a populáris zenével?*

M. S. M.: – A gyerekek számára természetes a zenék kavalkádja. Tudják, hogy ha eljönnek a Suzuki Voice-foglalkozásra, milyen zenével találkozhatnak. Manapság az iskolában nagyon kevés népdalt tanulnak a gyerekek, és kevés az ének-zenei órák száma is.

Épp ezért a gyerekek számára jó, hogy a Suzuki Voice-órákon találkozhatnak ezekkel a dalokkal. Aztán otthon az mp3-as lejátszókon divatos, mai zenét hallgatnak, azt, amit a többi gyerek is. Nincs ezzel semmi baj! *Sem én, sem a szülők nem erőltetjük rájuk, hogy csak a klasszikus vagy a népzene szeressék.*



Egymásra figyelve. Önmagukra figyelve.

Szülő: – A gyerekek tudják, hogy az iskolában másként énekelnek, mint a Suzuki Voice-órákon.

M. S. M.: – Egyik tanítványom, akinek musical-dalokat tanítottam, otthon be akarta mutatni, s megkérdezte anyukáját, hogy Mervi módszerével vagy az iskolában tanultak szerint énekeljen? Meg tudják különböztetni a módszereket, és meg is teszik többféleképpen.

– *Mi a módszer sikerének a titka?*

M. S. M.: – A Suzuki-módszer népszerűségének Finnországban nem az az elsődleges oka, hogy a kidolgozója finn zenepedagógus.

Fontosabb, hogy ez nem egy irányító, hanem egy bátorító, ösztönző tanulási folyamat. Sajnos, az ének-zenei oktatásban gyakran hallhatják a tanulók, hogy neked nincs hallásod, nincs jó hangod, te nem vagy tehetséges.

A Kodály-módszer talán túlságosan is erősen gyökerezik a magyar zenei oktatásban. Úgy tűnik, hogy ez akadályozza más módszerek belépését is a zenei képzési repertoárba

Szülő: – A Suzuki-módszer, ami a Suzuki Voice alapjául szolgál, japán eredetű. Nálunk Finnországban számos pedagógiai módszer közül lehet választani.

Kodály-módszerrel is tanítanak, s például a hegedűképzésben jól ismert Szilvay Géza programja,⁵ aki régóta Finnországban él. Úgy tűnik, mi meglehetősen nyitottak vagyunk.

⁵ „Dr. Szilvay Géza hegedűművész és Szilvay Csaba csellóművész 1971-ben Finnországban óvodás és alsó tagozatos kisdíjak tanítását vállalták. A Kodályi gondolatokat hangszeres oktatásra átváltatva páratlan, és világszerte ismert módszert dolgoztak ki („Colour Strings”) Színes Húrok néven.” (Balázs Mária: A zeneoktatás szerepe kisgyermek, és kiskorúak korában – „Colour Strings”, Színes Húrok Magyarországon – Letöltés: http://www.parlando.hu/2014/2014-1/2014-1-35-Balazs.htm#_ftn4)

Ari Kupsus: – Magyarországon a magyarok büszkéek a Kodály-módszerre, méltán, hiszen ismert, elterjedt az egész világon. Ennek akkora ereje van, hogy más módszerek mellett a Suzuki-módszer sem találhat könnyen utat. A magyarok jobban ragaszkodnak a hagyományokhoz, mint a finnek. A finnek modernebb felfogásúak, nyitottabbak és kíváncsiak az újdonságokra! Mi szívesen fogadunk újdonságokat külföldről is.

A Kodály-módszer talán túlságosan is erősen gyökerezik a magyar zenei oktatásban. Úgy tűnik, hogy ez akadályozza más módszerek belépését is a zenei képzési repertoárba.

Szülő: – A finn közoktatásban, azon belül a zenei oktatásban is a tanár meglehetősen szabad a tekintetben, hogy mit és hogyan tanítson. Én például használom, és kedvelem a Kodály-módszert, mert jól működik az osztályban. A tanárok vegyíthetik a módszereket, és úgy alakíthatják, kombinálhatják, hogy az a legjobb legyen a gyerekeknek.

Szülő: – Ugyanez az elv, a módszerek szabad megválasztása érvényesül más tantárgyak tanításában is. A Montessori- és a Freinet-pedagógiának manapság nagyon sok követője van, a matematikában jól ismert a Varga–Neményi módszer. Finnországban népszerűek a Varga–Neményi kurzusok, sokan érdeklődnek irántuk.⁶

– *Milyen a jó hírű finn iskola finn szülői szemmel?*

Szülő: – Azt hiszem, hogy a mi iskolánk valóban nagyszerű. De az olyan gyerekeknek, akik gyakorlati úton, cselekvés által tudnak legjobban tanulni, akik kreatívabban, szeretnek legóból építeni, az iskola nem a legjobb hely.

A tanár mondja meg, mit és hogyan csinálj. Azok a fiúk vannak különösen nehéz helyzetben, akik mozgékonyabbak, hangosabbak és készíteni, alkotni szeretnek dolgokat, bütykölni valamit, nem csöndben ülni a tanteremben 45 percen át. Nekik a finn iskola sem ideális hely.

Szülő: – Nem vagyok pedagógus, de korábban volt egy árvákból álló csoportom. A fiúkat nem lehetett leültetni egy asztal köré. Folyton mozgásban lettek volna. Focizni, sétálni, görkorcsolyázni mentünk velük. Közben aztán már lehetett beszélgetni velük sok minderről.

Szülő: – Nálunk volt egy zenei projekt az iskolában: a gyerekeknek kantelet kellett készíteniük. Volt néhány problémás fiú a negyedikesek, ötödikesek között. A projektet vezető tanárok kihozták a fiúkat a számukra nem túl izgalmas matematikaóráról, elvitték őket a műhelyekbe kantelet, gitárt készíteni, zongorát javítani. A fiúk nagy örömmel mentek ezekre a foglalkozásokra.

Szülő: – Kis csoportokban foglalkoztunk a gyerekekkel, vezetési gyakorlatot tartottunk. A 4-5 fős csoportoknak volt egy vezetője. Én coach-ként vettem részt a folyamatban.

⁶ Varga Tamás (1919–1987) és tanítványa, C. Neményi Eszter nevével társaság is működik Finnországban, a matematikatanítás módszerének közvetítésére, megújítására, a Varga–Neményi módszer szellemi hagyományának ápolására. Letöltés: <http://www.varganemenyi.fi/includes/index.php>

A feladat az volt, hogy derítsék ki, milyen fák vannak a parkban, ahol voltunk. Elkezdték gondolkodni a tennivalókon, terveket szőttek, megvitatták őket. Különféle megoldások születtek, fontos tapasztalatokat szereztek önmagukról, egymásról, a világról. Ez jó módszer arra, hogy azok a fiúk, akik egyébként okosak, de nem tudnak, vagy nem akarnak tankönyvekre koncentrálni, így rávehetőek, hogy a cselekvés során tanuljanak. Nem én irányítottam őket. Matematikában is alkalmazzuk a módszert.

M. S. M.: – A gyerekek megváltoztak, miközben természetesen egymáshoz képest is különbözőek. Nagyon sok aktív apuka is van a társaságban, sőt egész családok. Különösen a fiúknál fontos, hogy az apák is ott legyenek a koncerten, lássák őket, ismerjék el a teljesítményüket. Az újabb generációknál a nagyszülők is bekapcsolódnak, ők hozzák a gyerekeket, gyakorolnak velük, vagy elmondják otthon a szülőknek, mit kell gyakorolni. A szülők rám bízák a gyerekeiket, azt várják, hogy a lehető legjobbat kapják tőlem. Ez hatalmas felelősség: nevelni őket, befolyással lenni az életükre. De a szülők segítenek, nem csak a gyerekeikkel, velem is törődnek. Engem is támogatnak.

AZ ESTI KONCERT

A finn énekiskola este koncertet adott, eredeti tervek szerint a délelőtti bemutató hely-

színén, de a kulcsot valaki elvitte, így végül az a szalon lett a helyszín, ahol a nyári koncerteket is rendezik. Ám a kis társulat mint ha eleve erre készült volna, az empire stílusban bútorozott, freskókkal díszített tágas teremre, mindannyian finom, elegáns, felnőtt felépőruhákba öltöztek. Olyan felnőtt ruhákba, melyeket a gyerekek képzelnek el, vagyis egy kedves, megható (szín)árnyalattal túlzásba is esve. (A hároméves kislány persze tündöklő fehér, csipkés ruhába öltözött, egyszerre tündérnek, angyalnak, kiskirálynak.) Az látszott, hogy ez a beöltözés éppoly öröme van, mint amilyen odaadással énekeltek, zenéltek a műsorban. Együttal mégis fesztelenül, felszabadultan, miközben Mervire, egymásra, s persze a szüleikre is nagyon figyeltek.

Olyasféle zenét hallottunk, ami csak nagyszerű kórusaink köreiből ismerős (bár ott az egyéni előadás természetesen háttérbe szorul), hogy az ének nem egy felsőbb világ exkluzív tudománya, még az opera sem, hanem énekelhető, és szépen hangzó, gyermektorokkal is, a gyermeki szív ritmusának minden hevességével.

A közönség a településről való. Bizonyára nekik kell majd támogatniuk az igazgatónőt, aki meg van győzve, s azon töri a fejét, mit vehetne át az iskola ebből a finn programból. Ha nem is lesz mód a közvetlen átvételre, vagy nincs is rá szükség, a felszabadultság, az együttműködés, az alkotó gyermekek boldogságának élménye akkor is segítségére lesz a tanév mindennapjaiban.⁷

⁷ Az Iszkaszentgyörgyi Általános Iskola igazgatója 2014 szeptemberében *Kisné Szonn Ibolya*.

MARKOVITS JUDIT

Útravaló

Majd' húsz éves gyermekvédelmi felelősi munkám során megtapasztalhattam, hogy egyes családoknál váláskor az érzelmi kapcsolatrendszer mennyire szélsőségesé torzulhat. Tudhatja-e bárki pontosan, mi zajlik a gyermekben, amikor mindennapjai abban telnek, hogy a családtagok egymás ellen használják a személyét? Minél kisebb a gyerek, annál kevésbé képes hosszabb távon kezelni ezt a helyzetét, és előbb-utóbb bekövetkezik valami olyan esemény, melyre senki sem számított. Mert a válás mindenkit kibillent a lelki egyensúlyából. Az alábbi esetet – az érintett gyermek iránti kegyelemből csak most – feljegyzéseim és emlékeim felidézésével írtam meg.

ELŐZMÉNYEK, INTŐ JELEK

A nyolcosztályos gimnáziumba újonnan felvett kislány családi hátterét még alig ismertem, de az már feltűnt, hogy szülei mindig felváltva jönnek érte, együtt sohasem. A kislány naponta ugyanolyan örömmel csimpaszkodott az apja, mint máskor az anyukája nyakába. Ezt aztán hangos alkudozás követte, amelynek hosszúságából számomra hamar kiderült – még távolról is –, melyikük az engedékenyebb. Rendszerint az apuka volt a „puhább”, és egy-egy szorosabb öleléssel, szájbígyesztéssel, repdeső szempillacsapással, esetleg a puszik duplázásával hamarabb eltéríthető volt a játszóter, a cukrászda vagy a bevásárlóközpont felé.

Még csak szeptember közepén jártunk, amikor az édesanya megszólított a folyosón

a problémájával. Intézményi gyermekvédelmi koordinátorként, s egyben kislánya osztályfőnök-helyetteseként is végighallgattam mindazt, amit a folyamatban lévő válásukról elmondott. Az asszony hevesen gesztikulált a benne felgyűlt negatív érzelmei miatt. Hosszasan ecsetelte az anyósa áskálódását és annak fiacskája – vagyis az ő férje – gyengeségeit.

A végén – váratlanul és nem kis meglepetésemre – felszólított: ezentúl ne engedjem haza a kislányát az édesapjával, ő egy órával később úgyis befut érte. Erre valószínűleg hasonló választ kaphatott korábbi iskolájukban, mint tőlem, mert amint idézni kezdtem a helyzetükre alkalmazandó törvényt, azonnal felpattant, megragadta a gyerek kezét uzsonnástul, és köszönés nélkül elviharzott vele.

A MÁSIK FÉL

Ezen előzmények után már én kezdeményeztem a találkozást az édesapával. Nehezen akarózott jönnie, csak többszöri egyeztetés után sikerült összehozni a beszélgetést. Megerősítette a feleségével kapcsolatos helyzetüket, majd' két éve húzódik már a válásuk, a kislány elhelyezésén folyik a vitájuk. Röstelkedett beavatni az anyós-meny vitába. Sokáig magát vádolta kapcsolata megromlásáért, beismerte, hogy a gyermek nevelésében sohasem voltak határozott elvei, mégsem érezte magát olyan szélsőséges szülőnek, mint amilyen szerinte a neje volt.

Magam sem véltem teljesen alkalmatlannak az apát a nevelésre, hiszen a legvégén kibökte az intézmény számára is fontos megállapítást: úgy tapasztalja, egyre kezelhetlenebb a kislánya, ezért írárták át az általánosból a szigorúbb gimnáziumba.

Amikor vele van, az anyjára hivatkozik az engedmények terén, és fordítva. Vagyis

szépen *kijátssza* mind-

kettőjüket, amit az

édesanya sohasem

akar beismerni. He-

lyette őt rendszeresen

mindennek elmondja

a gyereke előtt, és trágár hangon odaszól a nagymamának is. Gyakran pattanásig feszíti a húrt a kiállhatatlan természetével.

A bíróságon olyan dolgokat vágott a fejéhez az asszony, amiről tudomása sem volt. Nagyon elfáradt az egész huzavonától, szeretné, ha vége lenne a dolognak. Neki már az is mindegy, hogyan, csak fejezzék már be, a gyerek érdekében!

Az utolsó mondatoknál nagyon megsajnál-
tam, sűrűn folyt szeméből a könny.

(Hány őszintén síró édesapát láttam az utóbbi években!) Kicsit megkönnyebbülve búcsúzott el tőlem. Hosszasan rázta a kezem és halkán megköszönte, hogy egyáltalán kíváncsi voltam őrá is, *esélyt adva az apai érzéseinek*, a lelkiismerete indította tisztázási igyekezetének.

A DÖNTÉS

Szeptember végén néhány napot hiányzott a kislány. Csak a nagymamáját tudtam telefonon elérni. Elhaló hangon tudatta velem, hogy kimondták a válást, és az anyjánál helyezték el a kislányt. A bíróságról hazafelé menet az anyuka összecsomagolta a gyerek holmiját a nagymamánál – és ahogy pár nappal korábban tőlem, éppen

olyan hirtelen távozott a gyerekekkel. Biztos volt a győzelmében: a gyerek nála marad!

Fájdalmas hangon, szinte suttogva mondta, hogy úgy érzi, nem ezt érdemelte sem ő, sem a fia, aki éjt nappallá téve dolgozott, hogy szakmát szerezhesen a felesége. Nappali tagozaton, mert nem munka mellett tanult! Amit ez a kisgyerek

látott-hallott az

anyjától az utóbbi

napokban, ő szé-

gyelli magát he-

lyette! Természetes

gondolatként sza-

kadt fel belőle a jogos kérdés: *Elhelyezés-kor – vagyis a gyermekek sorsát érintő döntéseknél – miért nem előzi meg a döntést valamilyen alkalmassági vizsgálat, külön-külön, a szülők esetében?*

Valószínűleg az is nagyban befolyásolta a gyermek elhelyezését, hogy az édesapa kéthetenként vidéken dolgozott, bár a nagymama személyesen felajánlotta a gyámügyön is, később a bíróságon is, hogy ő addig helytáll a kislány ellátásában, ahogy eddig is tette.

A családgondozó szerint sem a legmegfelelőbb döntés született a gyermek szempontjából. Az édesanyját a fiatal kora, tapasztalatlansága és *éretlensége* miatt kevésbé tartotta nevelésre alkalmasnak. Sokkal kiegyensúlyozottabb élete lehetett volna az apjánál. Ebben maradtunk.

AZ ISKOLÁBAN

Az órák alatt a kislány gyakran elővette – az akkor igen divatos – tamagocsijait. Társai ezért hamar ráragasztották a Tami nevet gúnynévként, amiért mégsem haragudott. Sőt, elvárta, hogy mindenki ezen a néven szólítsa. Az utolsó órán szépen kirakosgatta az „állatkáit”, abban bízva, ta-

lán én, aki sokat tudok róla, engedékenyebb leszek a többi tanárához képest. Többszöri kérésem után bezártam a szekrénybe a játékait, hogy még a hangok se hallatszódjanak ki. Óriási jelenettel adta tudtomra tiltakozását, mert éppen az etetésük ideje közeledett. Amikor látta a hajthatatlanságomat, egyik pillanatról a másikra képes volt váltani, abbahagyta a színjátékát, bekapcsolódott az órai munkába, nehogy kimaradjon a jóból.

Természetesen megkérdeztem az anyukát, mi volt a célja a tamagocsik megvételeivel? Szerinte ez a játék segíti rendszerességre, netán felelősségre nevelni a kislányát. Próbáltam ecsetelni, hogy éppen az ellenkező hatást érte el vele, hiszen legfőbb feladatától, *a tanulástól vonta el a figyelmét*, ráadásul folyamatos feszültségben tartja a gyereket. Az aktuális órai munkára nem képes koncentrálni.

Kézébe nyomtam mind a négy „állatkát” és kellő nyomatékkal megismételtam a kérésemet: ezeket az iskolába ne hozza be, mert kizökkenti a gyereket! Ebben elég határozott voltam, mert többé nem került elő egyik játék sem.

Számos tapasztalat kellett ahhoz, hogy rájöjjenek: a szerepükben bizonytalan szülőkkel meggyőzően, egyszerű mondatokkal, egyenes beszéd útján lehet a leghatékonyabban kommunikálni. (Persze úgy, hogy az illető személyét közben tiszteletben tartom.) Ezzel is tudatosíthatjuk bennük a *kölcsönös felelősségvállalást* a gyermekükkel kapcsolatban.

Idővel úgyis minden érintett rájön arra, ki volt az, aki őszinte segítő szándékkal volt iránta, és ki az, aki hízélgéssel, apró csúsztatásokkal csak manipulálni akarta, és távol tartani magát a problémától.

AZ ÉRETLENSÉG TOVÁBBI JELEI

Sajnos, ennél az édesanyánál mások számára is hamar megmutatkozott az emberi-erkölcsi alkalmatlansága a gyerek irányításában. Leánya nevelésében hiányzott mellőle egy olyan tapasztalt asszony, mint amilyen éppen az anyósa volt.

Aggódva láttuk, milyen gyorsan és nagymértékben veszi át a kislány az anyukának az életéről, értékekről és szabályokról alkotott, meglehetősen torz felfogását. Az anya sohasem azon igyekezett, hogy feloldja mindazt a sok lelki sérülést, amit a gyerekeknek el kellett szenvednie a válás miatt, hanem még tüzelte is a kislányt az általa egyébként szeretett rokonok ellen. Ettől aztán még vadabb és féktelenebb lett a kiskamasz.

Mikor a fogadóórákon sorra ezzel kellett szembesülnie, még ő szólította fel a kollégákat: „Csak keményen bánjanak a gyerekekkel, annyira dacos otthon is!” Vagyis,

azzal a bumerángeffektussal kellett szembenéznie, amire maga sem gondolt!

Nála a *sorozatos jelzéseink hatása rendre elmarad* –

állapítottuk meg az eseti pedagógiai konferenciánkon –, annak ellenére, hogy szinte minden eszközzel megpróbálkoztunk. Arra jutottunk, hogy a családgondozó mellett a *gyámügyet is be kell vonnunk a preventív gyermekvédelmi folyamatba*. A szoros kapcsolattartás eredményeként a családgondozótól megtudtam, hogy a korábbi iskolában ez az édesanya állandóan azon mesterkedett, hogy kislánya osztálytársainak a szüleit egymással összeugrassza. Idővel kiderültek ezek a mesterkedései, és már senki sem óhajtott vele kapcsolatban lenni.

Még a napi leckék közlésétől is elzártak a társai, mikor Tami egy ideig betegeskedett. Ekkor minden előzetes bejelentkezést mellőzve a mama berontott az akkori osztályfőnökhöz, ezért is őt okolva, holott a családok és a környezet részéről mindez már csak válassz volt a korábbi tetteire.

Ugyanakkor ő maga még a gyermek számára fontos *határidőket* (ebéd befizetése, kérvények beadása, időre megjelenni a megbeszélt találkozón stb.) *sem volt képes betartani*. Utólag mindig valamilyen gyenge magyarázkodásba kezdett, ahelyett, hogy végre észrevette volna magát! Ilyenkor, ha őt nem tudtuk elérni, helyette mindig a nagymama fizetett, de tudommal egyszer sem térítette meg neki ezen kiadásait, és sohasem köszönte meg a fáradozásait.

„Most bizonyíthatott az öreglány!” – kommentálta a kínos helyzetét mindenki előtt.

SZÜLŐI MINTA

Az alatt az egy év alatt, amíg közvetlen kapcsolatban voltam ezzel a szülővel, számtalan *megállapodást kötöttünk*, segítő a gyereke nevelését, de sohasem sikerült maradéktalanul eleget tennie vállalásainak. Részéről valahol mindig elcsúszott a dolog, ami rendre kudarcra ítélte együttműködésünket.

Idővel a kislánynak átadódtak – mintegy *útravalóként* – az anya trágár szófordulatai, az öltözködési módja, igénytelensége, a szertelen viselkedése. A mama – ameddig csak lehetett – mindig kimagarázta ne-

künk a kislány dolgait, elfogultsága iránta nem ismert határokat.

Előfordult, hogy azért állított meg az utcán, hogy „intézzem már el” a gyermekjóléti szolgálatnál a család-gondozójuk lecserélését, mert képtelen volt számára egy maga-

sabb támogatást kijárni. Máskor az osztályfőnök lecserélését próbálta meg elérni, előbb nálam, majd az igazgatónál is.

GYENGÜLŐ KÖTELEKEK AZ APÁVAL

Apa és lánya egyre ritkábban találkozhattak, később – az életbe lépett gyermekvédelmi törvény rendelkezésének értelmében – egy úgymond „semleges” területen kerülhetett sor a kapcsolattartásra. Bizonyára mindkettőjüket feszélyezte a családsegítő helyisége, és egy mindig jelen lévő harmadik személy. Elmaradtak a bensőséges sétták, az édesapa érzelmi-erkölcsi kötése egyre gyengült, amit az iskolában is észleltünk. Az apa és a nagymama már nem mindig tudta követni a kislány tanulmányait, úgy, mint korábban, amikor besegítettek a leckékben, a gyűjtéseknél, a vers kikérdezésében.

Mint utóbb kiderült, az anya fáradhatatlan volt a férje elleni hadjáratban. Minden lehetséges fórumot eszközként használt fel ellene. Tudta, mikor kell a gyámügyre menni, a bírósághoz fordulni, hogy a szülői jogainak érvényt szerezzen. Sohasem sajnálta az erre fordítandó időt és energiát, beadványai hemzsegték a férje elleni vádaskodásoktól.

Hiába vittem a hivatalokba a dossziényi anyagot a kislányról, amit tizenkét – a kis-

lányt tanító – kollégával állítottunk össze, mert a gyámügy és a rendőrség a mi **pedagógiai véleményünket** figyelmen kívül hagyta.

Hasznosnak tartottunk volna egy *családtérapiát*, az apuka hajlott is rá a gyermeke érdekében. Milyen jó lett volna, ha legalább negyedévente-félévente valaki engem is meghallgat vagy beszámoltat hivatalosan a gyámügyön, és nemcsak akkor kéri ki a hatóságok az iskola szakmai véleményét, amikor már késő!

A BALESET ELŐTTI NAPON

Az intézményből hazafele menet észrevettem, hogy Tami igen bizonytalanul, imbolyogva lépked. Amikor beértem, láttam, hogy egy magas sarkú nő cipő van rajta. Megmagyarázta, hogy az anyja tud a dologról, és viselését megengedte neki. Röviden utaltam rá, hogy hiába jó rá a cipő, de ez még nem az ő korosztályának való lábbeli, mert veszélyes lehet benne még egy rossz mozdulat is!

Másnap is szép meleg délután volt. Péntek lévén, a gyerekek csak úgy tódultak ki a kapun. Jobb felől a busz éppen kanyarodott az épület előtti megállóba, balról a másik két sávban megindult a forgalom.

Tami el akarta érní a buszt, és egy hirtelen mozdulattal átbújt az iskola kapuja előtti korlát alatt, kilőve magát a busz irányába, be a kocsisor közé. Hatalmas csikorgást hallottunk. Előbb az egyik gépkocsi szélvédőjének csapódott, majd azon átrepülve, egy másik kereke alá esett. Méséltek, akkora erővel történt az ütközés, hogy a cipői és a táskája is méterekkel

odébb repült, egészen a szemközti járdára. Rohamkocsival vitték el, és még aznap megműtötték a gerincét. Mély kómába került. Többé nem láttuk az iskolában.

KÉSŐBBI TALÁLKOZÁSAIM AZ ÉDESANYÁVAL

A sok műtét és kezelés miatt csak fél évvel a baleset után látogathattam meg először a családot, abban a lakásban, amit ugyan az anyós vett annak idején a fiatal párnak, de a férj a válás során mégis lemondott róla a javukra.

Az anya reményekkel telve, szinte vidáman fogadott, mert egy nappal korábban úgynevezett éber kómára váltott a kis beteg állapota. Ez azt jelentette, hogy követő szemmozgásokat, valamint nagyon kevés arcmimikát vélt felfedezni nála az édesanya. Bevallom, rám sokkolóan hatott a kislány élettelennek tűnő, erőtlen teste.

Látszott, hogy az anya a lakásban mindent a gyerek ápolásának rendelt alá. Sike-

rült egy speciális ágyat kölcsönöznie a tb-n keresztül, amivel kiválthatta a lánya emelgetését, és be lehetett állítani rajta a dőlést, több irányba is. Pa-

naszkodott, hogy mikor az apa tudomást szerzett a balesetről, meglátogatta őket, és mindenért őt okolta; akkor is csak azért jött, hogy tudassa, ővele soha többé ne számoljon. A nagymamát pár héttel a tragédia után szívroham vitte el.

Másodjára évekkel később láttam őket. Önkéntesek segítségével éppen sétára készülődtek a házuk előtti járdán. Tami a to-lókocsiban félrebillent fejfel, kifejezéstelen

arccal, párnákkal kitámasztva ült. Az anyuka elmesélte mindennapi küzdelmeit a sterilitás biztosítása terén, és reménnyelelve említette, az ő kislányának ugyanúgy beindult a havi peteérése, mint a korosztályánál. Szemmel láthatóan sokat nőtt a kislány, ötven kiló feletti súllyal rendelkezett, de sajnos, továbbra is éber kómában létezett. A gyógytornász arra buzdított mindenkit, hogy csak beszéljenek hozzá, mert lehet, hogy hallja. Szerinte még van remény arra, hogy visszatér a kislány eszmélete, volt rá példa a gyakorlatában. (Napokig hatása alatt voltam ennek a találkozásnak is.)

Másnap elmeséltem a volt osztályának a látottakat. Egyikük felállt és még egy fontos mozzanattal kiegészítette a történeteket. Az egykori padtárs ismét szóba hozta a „rémes” cipőjét, amit az osztályfőnök akkoriban reggelente lecseréltetett vele a tornacipőjére, és amit Tami hazafelé makacsul mindig visszaváltott. *Hetek óta ez az oda-vissza játék folyt köztük, kollégám értelmét sem látta annak, hogy az anyát ismételen figyelmeztesse-kérje az ellenőrző útján, olyan reménytelennek tartotta a hatást.* Egyszer a folyosón négy szemközt kifakadt nekem: „Mondd, miféle útravalót kaphatott ettől az édesanyától ez a kislány?”

Eltűnődtem,
miben lehetett része
ennek a gyermeknek
eddig rövid élete során?

Örök feszültségben
élt az anya hangulatvál-

tásai és a hazugságai miatt. Szinte naponta viták, acsarkodások keresztüztüzében kellett túlélnie a szülők „szeretetét”. Együttműködés helyett széthúzás jutott neki, empátia helyett lelki támogatást sem kapott. Amikor az apjával töltötte az időt a láthatáskor, a mama utána napokig faggatta a közös élményekről, és az apával közösen

azt reméltem, legalább a harmincas
évei elejére eljutott a saját felelőssége
és helyzete reális megítéléséhez

kialakított szabályok felrúgására buzdította a gyereket.

Csoda-e, hogy a baleset előtti figyelmeztetésem is lepergett róla?

Harmadszorra megint az utcán futottam össze az anyával, a szociális gondozójuk jelenlétében. Sikerült egy földszinti lakásra cserélnie az emeletit, ahol csak egyszerűen kitolhatta napozni az udvarra az ágygal együtt a nagylányt. Tami már elérte a hatvanöt kilót, és százhetven centis magasságával, fekete, dús hajával, arcvonásaival tisztára az apjára hasonlított. Még mindig azzal a lebiggyedt szájjal és erőtlen testtel feküdt, mint ahogy korábban is láttam.

Amint meglátott az anya, ott az utcán, emelt hangon rajtam kérte számon, miért nem voltak *szolidárisak* vele az egykori osztálytársak, sőt azok szülei és a tanárok sem, mert a baleset óta egyikük sem látogatta meg a lányát. (Tisztában voltam azzal, hogy az összes felgyúlt indulatát, keserűségét ott helyben, rajtam akarta levezetni, ezért az agresszió a részéről.)

Nagy hangon folytatta – így az arra haladók közül bárki megtudhatta –, hogy elvesztette az évekig tartó kártérítési perét is, amit a két gázoló járművezető ellen indított, nem vagyoni kár okozása miatt, magas életjáradékot követelve tőlük. Akkor is

heves gesztusok, széles mozdulatok kísérték vádaskodásait.

Elképedve hallgattam még egy rövid ideig, mert azt reméltem, legalább a har-

mincas évei elejére eljutott a saját *felelőssége és helyzete reális megítéléséhez*. Most újra kibukkant belőle a régi hárítás, mindennel és mindenkivel kapcsolatban. Hirtelenjében nem volt jobb ötletem, mint gyorsan elköszönni.

Az esetek többségében az ilyen emberfeletti napi küzdelem és kín előbb-utóbb megváltoztatja az érintettek – korábban

még oly harmonikus – személyiségét is. Idővel a megváltoztathatatlanba való bele-
törődés segít egyensúlyba hozni a megren-
dült lelki működést.

Ennek az anyuká-
nak sem az események,
sem az eltelt idő, sem
mások önzetlen fárado-
zása nem hozta meg a
belső békét.

Számomra alapelv volt, hogy
a közvetlen (hivatalos) kapcsolat
után is nyomon kövessem korábbi
gondozottjaim életét

tartásáért. Embertársaként elismeréssel te-
kintek rá, hiszen heroikus teljesítmény volt
ez a részéről, de nem lehet figyelmen kívül

hagyni mindazt
a rosszat, amit szülő-
ként a gyerekével tett.

A baleset után
a szociális szolgálat
mindvégig a család
mellett állt. Havonta
átlagosan tízen támo-

gatták közvetlenül az anyát a nagylány
ápolásában: orvosok, kijáró nővérek,
gyógytornászok, önkéntes egyetemisták,
családgondozók, szociális munkások,
szomszédok. (A temetés után az édesanya
a pszichiátriára került.)

Az eset nagyon megrendített, mert
hosszú pályám során ez volt az első – és
szerencsére egyetlen – halállal végződő tör-
ténét. Ha ezek a szülők, a lányuk érdeké-
ben, felvállalták volna *a lelki fejlődés* közös
és nehéz útját, akkor másképp alakul
mindhármuk élete, talán még a tragédia is
elkerülhető lett volna.

A statisztikák szerint Magyarországon
évente 25 ezer gyermek elhelyezéséről
döntenek váláskor. Ez 70-80 ezer embert
érint közvetlenül, lelkileg és morálisan
egyaránt.

AZ ELLÁTÓ RENDSZER ÉS A KÖRNYEZET SEGÍTSÉGE

Számomra alapelv volt, hogy a közvetlen
(hivatalos) kapcsolat lezárulása után is
nyomon kövessem korábbi gondozottjaim
életét. Különösen azokét, akikre annyi időt
és energiát fordítottam! Vallom, a legtöbb
gyermektragédia a szülőtől kapott rossz út-
ravalóból eredeztethető.

A napokban megint összefutottam az
egykori családgondozóval és megtudtam,
hogy Tami egy súlyos – sajnos a sokadik –
bélfertőzésbe belehalt. Pár nappal a hu-
szonnegyedik születésnapja előtt; vagyis *kö-
zel tizenkét évig* tartott ennek az
édesanyának a küzdelme a lánya életben



Vége a bemutatónak.



KÁKONYI LUCIA

Érettségi vizsgák a 21. század elején¹

KITEKINTÉS

A középiskolai tanulmányokat lezáró vizsgák nemzetközi áttekintésének célja az európai újdonságok megismerése, valamint két Európán kívüli (Grúzia, Nigéria) fejlesztés rövid bemutatása. Az érettségi vizsgák korszerűsítésében három tendencia figyelhető meg:

Továbbterjed a külső, központi követelményeken alapuló értékelés a normaalapú, tanulókat egymáshoz viszonyító értékeléssel szemben (Ausztria, Németország).

Több országban megjelenik a számítógép-alapú vizsgáztatás – van, ahol a kipróbálás szintjén (Szlovákia), másutt a teljes körű bevezetést tervezik (Finnország, Nigéria), és van (Grúzia), ahol az új technológiára épülő vizsgamodell már országos szinten működik.

A harmadik irányvonal a modern technológiát alkalmazó, az információs társadalomban szükséges készségeket (kreativitás, problémamegoldás, kommunikáció, csapatmunka stb.) mérő, újgenerációs értékelés bevezetése a magas kockázatú vizsgáztatásban (Anglia, Skócia).

STANDARDIZÁLT ÉRETTSÉGI VIZSGÁK

Az ezredforduló táján Európa huszonnégy országában (pl. 2005-ben Magyarországon, Lengyelországban, Finnországban, Szlovákiában stb.) bevezették a standardizált, központi érettségi vizsgát. A vizsgatartalmat diszciplínákra épülő tananyag határozza meg, és az egyéni teljesítményt központilag előírt, külső standardokhoz viszonyítják. Az alapkészségeket vizsgáló, kötelező érettségi tárgyak (anyanyelv, matematika, idegen nyelvek) köre többnyire hasonló, de a feladattípusok, a vizsgaformák és az értékelés módja nagy változatosságot mutat. A vizsga magas kockázattal és komoly következményekkel jár a tanulóra nézve, és felelősséget jelent a felkészítő intézménynek, a pedagógusnak egyaránt. Széles skálán, akár több szinten is mér, nagy tömegek számára is teljesíthető; míg a felsőoktatásba készülőkkel szemben magas követelményeket támaszt.

¹ Ez az írás a TÁMOP 3.1.1 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz keretében készült.

Ausztriában 2012 nyarán született meg a döntés, hogy a gimnáziumokban és a szak-középiskolákban bevezetik a központi, standardizált, kompetencia alapú érettségi vizsgát. Az osztrák oktatáspolitikai célja, hogy a középfokú oktatást befejező tanulók tudását azonos követelmények alapján minősítsék. Ausztriában a középiskolai tanárok maguk állítják össze az érettségi feladatokat, és maguk döntenek a megtanítandó tananyagról is. A 2013/14-es tanévben kísérleti (pilot) program keretében alkalmazták először az új modellt, a 2014/15-ös tanévtől pedig már általános lesz a gimnáziumokban az azonos követelményeken alapuló, központi érettségi vizsga. A vizsgázók három írásbeli és három szóbeli vagy négy írásbeli és két szóbeli modellt között választhatnak. Az írásbeli vizsgák központilag készülnek, a szóbeli vizsgákra egyelőre még nincs egységes követelmény; a tanulók az általuk választott témában elkészített tudományos dolgozatukat mutatják be. Az új matúrától nagyobb objektivitást, átláthatóságot és jobb tanulmányi eredményeket vár az osztrák oktatáspolitikai.

Németországban is időről időre felmerül a standardizált központi érettségi kérdése, de a bevezetés még várat magára. A német oktatás a kulturális autonómiával rendelkező tartományok belügye. Ebből következik, hogy Németországban tizenhat önálló oktatási rendszer létezik, tizenhat eltérő érettségi vizsgával. A vizsgák tartalmában, a követelményekben és a lebonyolításban jelentős különbségek lehetnek. A kötelező érettségi vizsgatárgyak száma általában négyöt. Az alaptantárgyak, mint a matematika, a német nyelv és irodalom, valamint egy idegen nyelv (angol) minden tartományban kötelező. A mérés-értékelés módja azonban különbözik, van, ahol mind a három írásbeli vizsga, máshol pedig egyik sem az. A német oktatási szakértők és oktatáspolitikusok

az *Abitur* (érettségi vizsga) igazságosságát, összehasonlíthatóságát és érvényességét (validitását) aggályosnak tartják. Ezért a tartományok oktatáspolitikáját egyeztető Oktatási Miniszterek Konferenciája (KMK) 2012 márciusában döntött az érettségi vizsgák összehangolásáról, és a 2016/17-es tanévre tervezik a központi feladatsorok elkészítését és a standardok kifejlesztését a súlyponti tantárgyakból. A bevezetés önkéntes. Hat tartomány (Bajorország, Szászország, Alsó-Szászország, Hamburg, Schleswig-Holstein és Mecklenburg-Elő-Pomeránia) már 2014-re standardizált érettségit tervez német nyelv és irodalomból, matematikából és angol nyelvből.

Német oktatási szakértők, a *Standard Érettségi Vizsga: Nemzeti oktatási standardok és igazságos felsőoktatási felvételi eljárás felé* című tanulmány szerzői messze túlmennek az oktatáspolitikai javaslatokon. Az alaptantárgyakból minden tartományra kiterjedő írásbeli érettségi modult (Standard Érettségi Vizsga) terveznek 2018-ra, amely három alap érettségi tárgyból (matematika, német nyelv és irodalom, angol nyelv) lehetséges, és a vizsgaeredmény beszámít az érettségi összeredményébe. Ez a megoldás jól összehasonlítható standardokat eredményezhet, és a tartományok önállósága is megmaradhat. A Standard Alap Érettségi Vizsga nem jelenti az országos központi érettségi vizsga bevezetését, a tartományi írásbeli és szóbeli vizsgák mind az alaptantárgyakból, mind az egyéb érettségi tárgyakból tovább élnek.

DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁKON

Az információtechnika robbanásszerű fejlődésével megjelent a digitális technológia az érettségi vizsgákon. Az alkalmazás vál-

tozatos; történhet a papíralapú vizsgák számítógépre történő adaptálásával vagy teljes átalakításával. Az előbbi a tradicionális, papíralapú vizsgafeladatokat átviszi a képernyőre, ennek következtében a rendszer költséghatékony és időtakarékoská válik, de az újgenerációs mérés-értékelés szakértői szerint az eljárás alacsony szintű innováció, nem jelent igazi megújulást. Az utóbbi a tartalmat és a struktúrát is átalakítja; jelen-

tősen visszahat az oktatás folyamatára. A tudás és az ismeretek mérése mellett a nehezen mérhető készségek, mint a kreatív és kritikus gondolkodás, a tanulás tanulása, a kommunikáció és a csapatmunka is az értékelés fókuszába kerül. A digitális technológia felhasználása

a közös problémamegoldásban, a kreatív gyakorlatokban és a kommunikációban átalakítja az értékelés módszertanát, megszületnek a technológiaalapú, újgenerációs mérőeszközök, amelyek alkalmasak a fenti készségek mérésére magas kockázatú vizsgákon is.

SZÁMÍTÓGÉP ALAPÚ VIZSGÁK

Szlovákiában 2008 és 2010 között kísérleti jelleggel vezették be az online érettségi vizsgát. A pilot projektben 2008-ban tizenegy iskola 215 tanulója vett részt, 2009-ben húsz iskola 791 tanulója, 2010-ben pedig harminchét iskola 1452 tanulója próbálta ki az online érettségi vizsgát matematikából és angol nyelvből. A vizsgát célja az információ- és kommunikációtechnológia kiterjesztése volt a központi vizsgarendszerben.

Az alternatív vizsgalehetőség a tradicionális papíralapú vizsgával szemben megerősítette az oktatási intézményekben a modern technológia alkalmazását. Fejlődött az elektronikus tesztelés és az iskolák IKT infrastruktúrája, az érettségi feladatok szétszórása biztonságos lett, a külső értékelés pedig gyors és objektív. Az elektronikus változat könnyen kezelhető, a navigáció a kérdések között gyors. A kihívást a biztonság megte-

remtése, a tanárok felkészítése és az iskolai hardver és szoftver felszerelés egységesítése jelentette. A szlovákiai pilot program elsősorban a technikai megvalósítást próbálta ki, nem jelentett újdonságot a feladattípusokban. Az angol nyelvű feladat-

sorok zártvégűek, a matematika pedig zárt és nyíltvégű kérdéseket egyaránt tartalmaz. A fejlesztés valójában a papíralapú teszt képernyőre vándorlását jelentette, amely ugyan tapasztalatok alapján költséghatékony és időtakarékos, de a feladatok statikusak, nincs lehetőség az információs társadalomban szükséges, 21. századi készségek (kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás, kommunikáció, csapatmunka stb.) mérésére. A projekt befejeztével az eredményességet feltáró kérdőív egyértelműen a számítógép alapú érettségi vizsga pozitív fogadtatását bizonyította, a válaszadók a bevezetése mellett voksoltak, de a számítógép alapú érettségi általános alkalmazása eddig még nem történt meg a szlovák közoktatásban. A program pozitívumát abban láthatjuk, hogy a tanulót, a pedagógust a digitális tudásuk fejlesztésére ösztönzi, a fenntartót pedig az infrastruktúra tökéletesítésére.

Grúziában 2010-ben a Grúz Nemzeti Vizsgaközpont néhány hónap alatt nemcsak kidolgozta az új online érettségi rendszert, hanem ezerhatszáz középiskolában a lebonyolítást is megszervezte. A megvalósításhoz a tesztemlételek újabb generációját képező modern Item Response Theory (IRT) elvet használták. Tantárgyi szakértők feladatok százait készítették el, és töltötték fel az itembankokba, az IKT-szakemberek kidolgozták a számítógép alapú adaptív vizsga programját, számba véve az összes lehetséges technikai kockázatot és azok elhárítását. A teszt biztonságos lebonyolítása érdekében létrehozták a GCAT (Grúz Számítógép alapú Adaptív Tesztelés) programfelületet, amely garantálja a vizsga biztonságát és a gyengébb digitális készségekkel rendelkezők számára is könnyen használható. 2011-ben országos szinten sikeresen megvalósították az online adaptív érettségi vizsgát. A tanulók nyolc tantárgyból (grúz nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, történelem, földrajz, fizika, kémia és biológia) nyolc napon át vizsgáztak. A vizsgázók tanulói azonosítóikkal bejelentkeznek a felületre, a felügyelő tanár pedig egy biztonsági kóddal teszi elérhetővé számukra az online tesztet. Az eredmény azonnal a tanulók, az iskola és a vizsgaközpont rendelkezésére áll. 2013-ban kétlépcsőssé tették a rendszert: a 11. évfolyamon fizika, kémia, történelem, biológia, földrajz tantárgyakból, míg 12. év végén grúz nyelv és irodalom-ból, idegen nyelvből és matematikából érettségiztek a végzősök (45000 diák 1600 iskolában, 11000 számítógépen). Az érettségi vizsga nem jelent közvetlen felvételt a felsőoktatásba, az egyetemeken papíralapú felvételi vizsgát írnak.

2016 szeptemberétől a választható, majd a 2018/19-es tanévtől a kötelező tantárgyakból is számítógépen vizsgáznak a tanulók

A Grúziában bevezetett érettségi jól mutatja a számítógépes tesztelés legfejlettebb formájának tartott adaptív – a tanulók készség szintjéhez igazodó – mérés előnyeit: a kérdések személyre szabottak, a tesztelés biztonságosabb, a vizsgaidő lecsökken, de kizárólag feleletválasztáson alapul, a készségek változatos mérése elmarad, a kreativitás, az innováció, a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás értékelésére kevés lehetőséget ad.

Finnországban

megkezdődött az érettségi vizsga digitalizálása. A Finn Érettségi Vizsgabizottság tervei szerint

a középiskolai tanulmányaikat 2013-ban megkezdő tanulók az érettségi vizsgájuk egy részét már elektronikus formában fogják letenni. A bevezetés ütemezése elkészült. 2016 szeptemberétől a választható, majd a 2018/19-es tanévtől a kötelező tantárgyakból is számítógépen vizsgáznak a tanulók. A Finn Érettségi Vizsgabizottság a kevésbé népszerű, kevesebb vizsgázót érintő tantárgyak digitalizálásával kezdi meg az átalakítást, és az érettségizők teljes populációját érintő kötelező vizsgatárgyak maradnak az utolsó fázisra, amikor már nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a számítógép alapú vizsgáztatás területén.

2013 januárjában idegen nyelvekből számítógépes próbavizsgát tehettek az érdeklődők. A digitális verziót kipróbálók közül sokan „élesben” is szívesen vizsgáznának számítógépen. A mérést a turkui egyetem által fejlesztett ViLLE elektronikus oktatási platform segítségével végezték. A számítógép alapú érettségi vizsgarendszer kifejlesztésén dolgozó Digabi projekt 2013 őszén hacker pályázatot írt ki *The Hackabi inspiration!* címmel, hogy megkeresse a tervezett érettségi szoftver gyenge

pontjait. Az elektronikus vizsga első Linux alapú változatát „támadták meg” a versenyzők, és számos biztonsági problémára hívták fel a fejlesztők figyelmét.

Az oktatáspolitikai nagy gondot fordít a széles körű kommunikációra, a tanárok felkészítésére. Folyamatos a párbeszéd a közösségi oldalakon, mintafeladatokat tesznek közzé, és a 2014 júniusában megnyíló webes felületen a tanárok és a fejlesztők megoszthatják gondolataikat. A mintatesztoszor egyik témaköre a fenntartható erdőgazdálkodás Finnországban. A tanulók multimédiás források (térképek, diagramok és ábrák) segítségével válaszolják meg a kérdéseket. A feladatok egyszerűek, megoldásukhoz nem kellene bonyolult számítástechnikai ismeretek.

Finnországban 2019-re a teljes érettségi vizsga digitalizálása megvalósulhat, ami a technológia mellett a feladattípusokat is megváltoztatja. Multimédiás anyagok bőves alkalmazását tervezik, több kép, hanganyag, videó és statisztikai adat áll majd a vizsgázók rendelkezésére. A vizsgakérdések a tanulók teljes körű képzésének eredményességét: az információszerzés és feldolgozás hatékonyságát, a kritikai gondolkodást, a problémamegoldást szeretnék mérni.

Dániában a középiskolai oktatás folyamatában az információ- és kommunikációtechnológia használata kötelező, és a tanítási időkeret 25%-a IKT-n alapuló távoktatásban is megszervezhető. Az írásbeli házi feladatok megoldása minden esetben lehet elektronikus: powerpoint prezentáció vagy multimédiás produktum. Az írásbeli vagy szóbeli vizsgákon használható az informatikai eszközök. A vizsgasza-

bályzat két területen korlátozó: tiltja az internet használatát és a kommunikációt. Az írásbeli érettségi vizsgákon a középiskolákban 1994 óta használható számítógép dán nyelv és irodalomból, a humán tantárgyakból, valamint biológiából és bizonyos idegen nyelvekből. 1997 óta a kereskedelmi és műszaki középiskolákban valamennyi vizsgán a számítógép vizsgaeszköz. Ebben az első periódusban főleg szövegszerkesztőként funkcionált, internet vagy egyéb szoftverek nem voltak megengedettek.

a tanulók 98%-a választotta ugyanannak a vizsgának a digitális verzióját, és csak 2%-a ragaszkodott a papíralapú érettségi vizsgához

2000 óta szoftverekkel felszerelt számítógépeken dolgozhatnak a vizsgázók, akár iskolain, akár saját eszközön. A tanulók a dán nyelv és irodalom érettségén választhat-

tak, hogy hagyományos vagy elektronikus vizsgát kívánnak-e tenni. A tanulók 98%-a választotta ugyanannak a vizsgának a digitális verzióját, és csak 2%-a ragaszkodott a papíralapú érettségi vizsgához.

Az érettségi vizsga digitalizálásának első szakaszában a dán oktatási minisztérium a hagyományos, papíralapú vizsgakérdéseket elektronikus rendszerben alkalmazta. A fejlesztés jelenlegi szakaszában zajlik az érettségi vizsgák teljes körű átalakítása, az újgenerációs, 21. századi készségeket is értékelő mérőeszközök bevezetése. A dán oktatási minisztérium célkitűzése, hogy a hagyományos módszerekkel korábban nem mérhető kompetenciákat is bevonják a vizsgáztatásba, valamint, hogy a teszt ne az IKT-készségeket mérje, hanem az adott tárgyhoz kapcsolódó tudás, készség és attitűd hármását. 2001-től a közgazdasági szakközépiskolákban a tanulók magasabb szintű kritikai gondolkodását, problémamegoldását is tesztelik. Például a komplex gazdasági vizsga keretében a végzősök egy dán vállalkozást mutatnak be. CD-n kapott

céginformációk, interjúk, sajtómegjelenések, termékinformációk, számlák stb. alapján – kétnapi, otthoni önálló munka után – prezentálják a cég működését, a cég életében jelentkező problémákat, és az általuk kidolgozott megoldási stratégiát.

Dániában az e-érettségi hatása egyértelműen pozitív: a diákok motiváltak, a gyengébb tanulók önbizalma megnőtt; a tanárok nyitottabbak lettek, innovációs hajlandóságuk megerősödött; új munkaformák jelentek meg a tanulás folyamatában; az IKT tantermi használata intenzíven bővült és minden tantárgyban megjelent; valamint az új módszer jelentősen visszahat a tantervi szabályozásra is. Dániában a kereskedelmi középiskolákban alkalmazott gazdasági vizsga a komplex problémamegoldást központba helyező, kritikai gondolkodást értékelő újgenerációs vizsgák irányába mutat.

Nigériában talán éppen a magas színvonalú oktatás vethet véget az országban kialakult kaotikus helyzetnek. Ezért 2013 februárjában meghirdették a számítógép alapú oktatás és értékelés bevezetését. A felsőoktatásban már folynak a számítógép alapú felvételi vizsgák, amire a középiskoláknak fel kell készíteniük a tanulókat. Lagosban

2013 szeptemberében az oktatási államtitkár kijelölte azt a tíz állami iskolát, ahol kísérleti jelleggel bevezették a számítógép alapú érettségi vizsgát.

A kipróbálás sikeres volt.

A The Joint Admissions

and Matriculation Board (Közös Felvételi és Érettségi Vizsga Testület) elnöke bejelentette, hogy 2014-ben százötvenhárom vizsgaközpontban hatszázezer végzős fog elektronikus vizsgát tenni, és 2015 a papíralapú vizsgák megszűnésének az éve lesz Nigériában.

a vizsga az ismeretek, a tudás, a megértés tesztelése mellett az önálló gondolkodást és a problémamegoldást is méri

ÚJGENERÁCIÓS MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS

A mérés-értékelés új gyakorlata van kialakulóban a brit oktatásban. 2013-ban **Skóciában** az átalakult National Qualifications (Nemzeti Képesítések) rendszerében az írásbeli vizsgakérdések megoldása csak egy a lehetséges vizsgaformák közül. A vizsga lehet feladat, esettanulmány, gyakorlati tevékenység, előadás, portfólió, projekt, írásbeli vizsga. A hét-szintű képesítési rendszer első négy szintjének értékelése az intézmény keretei között történik, nem vizsga, de ahol szükséges, ott tesztet is írhatnak a tanulók. Az értékelést a tanár folyamatosan végzi a Scottish Qualifications Authority (Skót Képesítések Hatósága) standardleírásai alapján, és amikor úgy ítéli meg, hogy a tanuló elérte az alapfokú tudás standardszintjeinek valamelyikét, akkor az intézmény a képesítési szintek kritériumai alapján értékeli a tanulót, aki megkapja a National 1, National 2 majd a National 3 alapfokú minősítést. A National 4, a középfokú képesítés első szintje, a korábbiakhoz hasonlóan standardkritérium alapú belső értékelés, és a vizsga az ismeretek, a tudás, a megértés tesztelése mellett az önálló gondolkodást és

a problémamegoldást is méri. A vizsga része a hozzáadott értékek mérése (Added value unit), amelynek három nagy egysége: a breadth (terjedelem), amely a tanuló tudásának, készségeinek

és értelmének a határait méri; a challenge (kihívás) azt vizsgálja, hogy milyen mértékben gyarapodott a tanuló tudása, fejlődtek a készségei; az application (alkalmazás) pedig azt teszteli, hogyan tudja a vizsgázó ismeretlen helyzetekben is alkalmazni a tudását.

A középszintű minősítés *második fokozata*, a National 5 az első külső értékelés. Két nagy egysége: a *külső vizsga* és a tanév folyamán teljesített feladatok, mint például portfóliók, projektek vagy gyakorlati tevékenységek stb. Az írásbeli vizsga a tudást, a megértést, a kognitív készségeket (figyelem, memória, döntés, indoklás, problémamegoldás) teszteli, és érdemjeggyel minősít; a korábbi kritériumalapú, megfelelt – nem felelt meg minősítéssel szemben a National 5 vizsgán négy érdemjegy szerezhető: A, B, C, D, vagy nincs minősítés beírás. A sikeres National 5 után a tanulók újabb kurzusokon sajátítják el a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges tudást, hogy a Higher (New) emelt szintű követelményeknek megfeleljenek. Az egyetem első évének befejeztével, a további egyetemi tanulmányok folytatásához, azaz a második év megkezdéséhez, az Advanced Higher (New), a haladó emelt szintű vizsgán méretetnek meg a hallgatók. A vizsgarészek: írásbeli feladatok és a fent említett kurzusmunkák valamelyike. A minősítést külső értékelők végzik.

Az angolszász országok oktatási gyakorlatában kedvelt kurzusmunkák beszámítása a magas kockázatú, kimeneti vagy minősítő vizsgák eredményébe a reliabilitás (megbízhatóság) szempontjából vitatott. A külső segítség lehetősége (szülő, tanár, barát stb.) nem zárható ki, így az nem garantálja az értékelés teljes megbízhatóságát.

A fenti probléma kiküszöbölésére az ezredforduló táján *Richard Kimbell* professzor (London Goldsmith Egyetem) kidolgozta a web-portfólióvizsga és a web-technológián alapuló értékelés módszertanát a Design & Technology (Tervezés és technológia) tantárgy GCSE (érett-

ségi) vizsgájára. A Great E-scape (Nagyszerű menekülés) program neve találó. Az E-scape nagy E-je utal az elektronikus változásra, maga a menekülés szó pedig a korábbi hosszadalmas papíralapú érettségi vizsga kötelékéből való szabadulást jelenti. A programot megelőzően a tanulók száz óra alatt készítették el a papíralapú portfóliójukat, a web-portfólió vizsga a folyamatot hat órára csökkentette.

A professzor célja a tanulás és az értékelés folyamatának az ötvözése. A tanulás sokkal számára a tantermi tevékenységet je-

az értékelés a tanulási folyamat szerves része, míg a vizsgázás nem más, mint a tanulási folyamat értékelése, hiszen ugyanarról a történetről van szó

lenti, a vizsgázás pedig a tesztírást. A kreatív tanulói tevékenység és a vizsgázás sokak számára összeegyeztethetetlen. *Kimbell* a két tényezőt kívánja egyesíteni, ahol az értékelés a tanulási folyamat szerves része,

míg a vizsgázás nem más, mint a tanulási folyamat értékelése, hiszen ugyanarról a történetről van szó.

Kimbell a fiatalok szubkultúrájára jellemző digitális világot vonja be a tanulás és a vizsga folyamatába. A professzor a számítógép képernyője előtt vagy papírlapok felett görnyedő diákok helyett stúdiókban és műhelyekben kis csoportokban tevékenykedő vizsgázókat szeretett volna látni.

Az E-scape projekt a Design & Technology (Tervezés és technológia) specifikációt választó tanulók körében valósult meg először. A web-portfóliónak köszönhetően a munka hat órára csökkent, két egymást követő reggelen három-három óra alatt készülnek el a portfóliók, és a nehezen mérhető készségek is értékelhetővé válnak. A 21. századi technológiára épülő módszer a mű elkészülésének teljes folyamatára (a kreatív, innovatív gondolkodásra, a problémamegoldásra, az együttműködésre, a kommunikációra, a gyakorlati megvalósulásra stb.).

összpontosít, és nem a végső produktumot értékeli. Az új módszerhez egy kisméretű, könnyen kézben tartható portfóliókészítő digitális eszközt (PDA) terveztek. Az eszköz rögzíti a tervezés és a kivitelezés részfeladatainak dinamikus folyamát, amit egy központi digitális felületre feltöltenek. Az alkotás folyamata a bírálók szeme láttára bontakozik ki.

A minősítés *Louis L. Thurstone* 1920-as években kidolgozott *Law of Comparative Judgement* (1927) (Az összehasonlító

bírálat törvénye) című holisztikus összehasonlító értékelésén alapul. Az összehasonlításon alapuló módszer esetében a bíráló szubjektív ítélete kiküszöbölhető, ugyanúgy, mint a sportban, ahol két játékos vagy csapat közül a jobbik győz, attól függetlenül, hogy milyen elvárásai vannak a bírónak. Ennek mintájára a bírálók a tantárgy követelményrendszerének figyelembevételével összehasonlítanak két portfóliót, és nem osztályzattal értékelik, hanem kiválasztják, hogy melyik a jobb. A módszer pozitívuma, hogy a bíráló szubjektív ítélete háttérbe kerül. Lehet a bíráló szigorú vagy elnéző, itt nem az érdemjegyről kell dönteni, hanem arról, hogy melyik munka a jobb. Minél nagyobb a különbség két portfólió között, annál biztosabb, hogy a jobbik fog „győzni” minden egyes összehasonlításnál. Az összehasonlítás több körben zajlik. Az első kör viszonylag könnyű, mivel esetlegesen kerülnek össze a párok, és gyakran lehetnek nagyok a különbségek. A második, a harmadik stb. körben, amikor a korábbi körök „győzteseit” és „vesztéseit” vetik össze, és a minőségi különbségek egyre csökkennek, a döntés nehezebb. A harmadik vagy a negyedik körben a bírálók már arra is figyelnek, hogy meghatá-

rozzák az érdemjegyek (Nagy-Britanniában: A, B, C, D, E) határát; melyek azok a munkák, amelyek az érettségi vizsgakövetelmények alapján a magasabb vagy az alacsonyabb kategóriába tartoznak. Egy bizo-

nyos számú kör után az eredmény nem változik. Van, ahol a harmadik, van, ahol a tizenegyedik kör hozza meg a végeredményt. Az összehasonlítás befejeztével, a pozitív és negatív ítéletek alapján kialakuló rangsor jól mutatja a minőségi különbséget

és a teljesítmények relatív értékét. A következő lépés azon munkák alapos újabb értékelése, ahol a bírálók véleménye nem egyezett. Végül a korábban jelzett, az egyes osztályzat határain lévő munkákat újra összevetik, meghúzzák az érdemjegy-határokat, és a rangsorban elfoglalt hely osztályzattá váltható át. A módszer ötvözi a normatív (a tanulói munkák összevetése) és a kritériumalapú (érdemjegy a központi standardok alapján) értékelést.

Kimbell professzor véleménye szerint a hagyományos vizsgáztatásban az objektivitást jelentősen befolyásolja a bíráló szubjektív megítélése, még a következetes követelményleírások mellett is. A holisztikus páros osztályozásban a bírálók száma magas, egy munkát több pedagógus is értékeli, az eljárás demokratikus, együttműködésen alapul és megbízható. A megbízhatósági mutató értéke 0,950–0,961 körül mozog. A módszer sikeres, ma már más műveltségterületeken is alkalmazzák (természettudományok, földrajz), valamint a szövegalkotást vizsgáló országos kompetenciamérésben is. 2013 szeptemberéig tizennégy ország – köztük Svédország, Izrael, Ausztrália, Írország, Skócia, Spanyolország, Szingapúr – próbálta ki az értékelés holisztikus modelljét.

A fejlesztés itt nem ért véget. A módszer beépítették a tantermi tanulás folyamatába, a webes felület a mindennapi munka része lett. A tanulók a munkafázis meghatározott pontjain feltöltik a tervrajzokat, az együttműködést dokumentáló, hangfájlokban rögzített beszélgetéseiket, vagy az egyéni gondolatmenetük magyarázatát, az alakuló produktumok fényképeit vagy videófelvételeit stb., folyamatosan demonstrálják a problémamegoldás menetét. A munka befejeztével az értékelést a tanulótársak végzik, a tanulás hatékonysága a társértékeléssel megsokszorozódik. A tanteremben zajló tevékenység és a vizsgafeladatok egybeesnek, és a „puha készségek” is mérhetővé válnak.

*

Az ezredforduló táján az érettségi vizsgák korszerűsítését a standardizált központi vizsgarendszerek jelentették. Mára az Európai Unió huszonnégy országában azonos követelmények alapján mérő érettségi vizsgák zajlanak. Hamarosan Ausztriában is megvalósul a központi vizsgarendszer, és

Németország is törekszik az egységesítés felé. A vizsgarendszerekben megjelenik a számítógép alkalmazása, a kivitelezés módja változatos, a papíralapú vizsga képernyőre „vándorlásától” (Szlovákia) az adaptív tesztelésen (Grúzia), a problémamegoldó vizsgafeladatokon (Finnország) át, a webportfólióig terjed (Anglia). Az információ, tudásalapú gazdaság elvárja a problémák komplex, rugalmas és csapatban történő megoldását, a hatékony kommunikációt, az információáradat dinamikus kezelését, a technika optimális felhasználását, a folyamatos tanulást, az innovációt és annak megosztását. Változnak a munkaeszközök és -módszerek, változik a gondolkodásmód, új készségek, vezetési stílus és termelési mód jelenik meg a munkaerőpiacon. Az oktatás középpontjába a tanuló egyéni fejlődése kerül a frontális „tömegoktatás” helyett. A tanulásban a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a kommunikáció és a csapatmunka dominál, és ezek vizsgahelyzetben történő értékelése új kihívást jelent az érettségi vizsgák történetében.

IRODALOM

John H. Bishop (1998): *The Effect of Curriculum-Based External Exit Exam Systems on Student Achievement*, Cornell University IRL Course, 3-1-1998, Articles and Chapters, Electronic version] Journal of Economic Education, 29, 171-82. Letöltés: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/24>

EURYPEDIA European Encyclopedia on National Education Systems Letöltés: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>

P. Griffin, B. McGaw és E. Care (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer.

Ausztria

Letöltés: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>

The Impact of the Education Initiative -12 Packages of Measures for School Development which Have Made it into the Classroom, Press conference 2012. 11. 9.

Letöltés: http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/pc_20121129.xml

Educational Opportunities in Austria 2013, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Németország

A Standard Core Abitur (A-level equivalent) Letöltés: <http://www.cesifo-group.de/ifoHome/facts/Aktuelles-Stichwort/Topical-Terms-Archive/Kernabitur.html>

Ergebnisse der 337. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 8./9. März in Berlin Letöltés: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-337-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-89-maerz-in-berlin.html>

Szlovákia

Romana Kanovska Electronic School Leaving Exams in Slovakia Project Maturita Exam On-line ITAPA konferencia 2010 november; Letöltés: <http://www.itapa.sk/2218-en/elektronicke-maturity-na-slovensku-projekt-maturita-on-line/>

Letöltés: <http://www.maturita-online.sk>

Letöltés: <http://www.nucem.sk/en/maturita>

Grúzia

Assessing education with computers in Georgia Michael Trucano On Tue, 02/07/2012 EDU TECH

Letöltés: <http://blogs.worldbank.org/edutech/georgia;>

National Examinations Centre Letöltés: <http://www.naec.ge/computer-adaptive-testing.html?lang=en-GB>

Finnország

David R. Krathwohl Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview Letöltés: http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

DIGABI Letöltés: <https://digabi.fi/kokeet/esimerkkitehtavat/maantiede/d2-analysointi>

Tiina Harju: *The Finnish Matriculation Examination An Essential Part of Finnish Education Since 1852 (2013)*

Letöltés: <http://www15.uta.fi/FAST/FIN/A14PAPS/th-exam.pdf>

Studentexamen i Finland Letöltés: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/en>

Dánia

A dán oktatási minisztérium angol nyelvű hírei. Letöltés: <http://eng.uvm.dk/News>

Nigéria

Lagos to begin computer-based exams in 10 pilot schools

Letöltés: <http://dailyindependentnig.com/2013/09/lagos-to-begin-computer-based-exams-in-10-pilot-schools/>

Information Nigeria Letöltés: <http://www.informationng.com/2014/03/jonathan-endorses-computer-based-test-for-utme.html>

United States Diplomatic Mission to Nigeria Letöltés: http://nigeria.usembassy.gov/nigeria_education_profile.html

Education Fact Sheet Letöltés: <http://photos.state.gov/libraries/nigeria/487468/pdfs/JanuaryEducationFactSheet.pdf>

Nigeria to build 109 computer based test centres across the federation

Letöltés: <http://www.voiceofnigeria.org/index.php/nigeria2/item/1599-nigeria-to-build-109-computer-based-test-centres-across-the-federation>

Skócia

Scottish Qualifications Authority Letöltés: <http://www.sqa.org.uk/sqa/58999.html>

Assessment is for Learning through digital technologies [e-scape scotland] 2010. július, University of Edinburgh,

Letöltés: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Summary%20Research%20and%20Development%20Report.pdf

Anglia E-scape

Richard Kimbell, *E-assessment in project e-scape*, Design and Technology Education, International Journal 12, 2, 66-67.

Letöltés: http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/article/view/Journal_12.2_0707_RES6

Professor Richard Kimbell, Goldsmiths University of London, PIL Ireland-2013.09.09. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=-uh5vnMjELk>

LAPSZEMLE

Válogatás angol nyelvű online pedagógiai folyóiratok tanulmányaiból

Az összefoglalókat Bozsik Viola készítette

A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSTÓL A MINŐSÉGI GYAKORLATOKIG: SIKERES TANÍTÁSI ÉS TANULÁSI MIKROKULTÚRÁK VIZSGÁLATA

Martensson, K. – Roxa, T. és Stensaker, B. (2012): From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. Studies in Higher Education. 39. 4. sz., 534-545.

Az elmúlt évtizedek felsőoktatási reformjainak egyik legfigyelemreméltóbb fejleménye a szisztematikus minőségbiztosítás bevezetése, mind intézményi, mind országos szinten. Ennek hatásai azonban inkább az igazgatás és elszámoltathatóság területén jelentkeznek, holott a tanítás és tanulás színvonalának javítása volna a célja. Az egyetemi oktatók is gyakran szkeptikusak a minőségbiztosítás ügyében.

A cikk szerzői úgy érvelnek, űr tátong a tanítás és a tanulás mindennapi világa, gyakorlata, valamint a minőségbiztosítás formális gyakorlata között. A minőségbiztosításnak magába kellene foglalnia a tanulási és tanítási gyakorlatokat, és rendszeresen kellene reflektálnia ezekre, függetlenül attól, hogy jól működnek tűnnek-e.

űr tátong a tanítással
és tanulással kapcsolatos
mindennapi gyakorlat,
valamint a minőségbiztosítás
formális gyakorlata között

A kutatás során öt olyan egyetemi mikrokultúrát, vagyis tanszékét, illetve munkacsoportot vizsgáltak, amelyekről általános volt az egyetemen az a vélekedés (dékánok, tanszékvezetők és diákképviselők véleménye alapján), hogy jól működnek, mind a tanítás, mind a kutatás területén. A szakirodalom a minőségbiztosítás gyakorlatában három elemzési szempontot azonosít: a formálisat (szervezeti struktúra – jó-e az információáramlás, kellően gördülékeny-e a döntéshozatal), a politikait (szövetségek, hatalmi harcok) és a kulturálisat (szervezeti identitás, értékek, hagyományok). A cikk ezek közül a kulturális nézőpontot képviseli.

Összesen 17 tanárral és 28 diákkal készítettek interjút, melyben a csoport értékeire, a tanítási elemekre, fejlesztésekre, a más csoportokkal és a szervezettel való kapcsolatra, döntéshozatalra, valamint a csoport történetére kérdeztek rá. Elsőként kiderült, hogy mindegyik csoportban hagyományosan kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a tanítás minőségének (s az ehhez szorosan kapcsolódó kutatásnak), s magas elvárásokat támasztanak a diákokkal szemben – mindezt intézményesítetten, s úgy tűnik, a csoporttagok által internalizáltan. A minőségi problémákra (a diákok eredményeinek

romlása, vagy a tanítást nem eléggé komolyan vevő kollégák) azonnal reagálnak, ezen problémák azonosításában támaszkodnak többek közt a diákok visszajelzéseire is. Az erős hagyományok azonban – habár az állandó fejlődést ösztönzik –, csak a meglévő paradigmán belül reflektálnak a tanítási gyakorlatra, tehát az ezzel kapcsolatos alapvető vélekedéseket nem kérdőjelezi meg.

Másodikként a szerzők megállapítják, hogy a jól működő csoportok nyitottak és együttműködnek a szélesebb intézményi környezettel, s intézményen kívüli szakmai csoportokkal is, azonban mindig a saját logikájuk és feltételeik szerint. Részt vesznek a döntéshozatalban, szövetségeket keresnek, ám szeretik maguk megválogatni, kikkel kerüljenek szorosabb kapcsolatba. A felső vezetés iránymutatását nem fogadják kritikátlanul, ha azt haszontalannak ítélik, többé-kevésbé nyíltan ellenállnak, s csak felszínesen tesznek eleget az abból fakadó kötelezettségeiknek.

Végül azt az észrevételt teszik, hogy az egyetemi vezetés nehezen tudott jól működő mikrostruktúrákat azonosítani, nem volt egységes szempontrendszer, amikor ezt a kérdést próbálták megválaszolni.

Jelenleg a bolognai folyamat a legnagyobb minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban. A vizsgált csoportokban az ezzel járó tanmenet-módosítás és tanulási eredmények új meghatározása vagy csak formálisan, az adminisztráció szintjén történt meg, vagy ellenkezőleg, nagyon komolyan vették, és valóban újragondolták a tantárgyi struktúrákat. A folyamat tehát hozott változást, azonban kevés jele van a rendszerszintű hatásnak. A csoportok mér-

legelték, mennyire vannak összhangban a bolognai elvárások saját célkitűzéseikkel, s ettől függő mértékben implementálták.

A szerzők szerint szükséges lenne a minőségi gyakorlatok és a formális minőségbiztosítás integrálása, mely egyben reflektálna az intézet működésére. Reflektív gyakorlat lehet az intézményi működésbe beépített önellenőrzési mechanizmus. Fon-

tos a magas fokú érzékenység az intézményi hagyományokra és jellemzőességekre, mely megújulási képességgel párosul: a minőségbiztosítás általában a jövőbe tekint, azonban sikerebb lenne, ha ehhez figyelembe

venné az intézeti csoportok múltját is, s az intézményi szinten kitűzött célokat bele tudná helyezni ebbe a keretbe. Meglepő módon szükségesek továbbá a konfliktusok: ezek mentén lehet ugyanis az önellenőrzési folyamat eredményeinek értelmezésébe dinamizmust vinni. Ugyanakkor fontos, hogy a konfliktus ne személyek közötti ellentétekből álljon, hanem tények és azok eltérő értelmezései körül alakuljon ki.

A TANULÓI IDENTITÁS FEJLŐDÉSE

Martin, L. – Spolander, G. – Ali, I. és Maas, B. (2012): The evolution of student identity: A case of caveat emptor. Journal of Further and Higher Education. 38. 2. sz. 200-210.

A cikk szerzői szociális és egészségügyi menedzsment alapszakos, levelező tagozatos¹ hallgatók tanulói identitását vizsgálták, tanulmányi teljesítményükkel összefüggés-

¹ Part-time and online students.

ben. Állításuk szerint a tanulói identitás kialakulása létfontosságú ahhoz, hogy a hallgatók eredményesek legyenek. Ez nehézségekbe ütközik azonban, ha a hallgatók munka mellett, csak részidőben folytatják egyetemi tanulmányaikat.

A kutatás alapjául egy online szociális és egészségügyi menedzsment alapképzés szolgált. A humán tudományok területén általánosan elfogadott nézet, hogy a készségek fejlődéséhez és a minőségi tanuláshoz (deep learning) aktivitás és érzelmi, kognitív, viselkedési elköteleződés szükséges, mely utóbbit elősegítheti a tanulói közösségek megléte. Ennek megfelelően a képzés előadásokból, szemináriumokból, vitafórumokból állt, melyek az interaktivitást voltak hivatottak elősegíteni. Két év alatt azonban az oktatók súlyos gondokat fedeztek fel a diákok eredményességével kapcsolatban, melyet az elköteleződés hiányának tulajdonítottak. Ez különben is jellemző probléma az online tanulás esetében. A tanulói elköteleződést elősegítendő, kötelező jelleggel bevezették, hogy a diákoknak olvasniuk és értékelniük kell egymás munkáját. Ebben a kísérletben négy oktató és tizenhárom diák vett részt egy évig, az összes tanár és a diákok közül heten pedig egy kérdőívet is megválasztak a tanév végén, a kölcsönös értékelés hatásairól a teljesítményre. Ebből az derült ki, hogy a diákok méltatlankodva álltak hozzá a feladathoz, melynek magyarázata lehet a tanulói identitásuk hiánya. Volt, aki úgy érezte, ez nem az ő dolga, mások nem segítségként, hanem a már eleve nagy munkaterhek növekedéseként tekintettek rá.

az oktatók súlyos gondokat fedeztek fel a diákok eredményességével kapcsolatban, melyet az elköteleződés hiányának tulajdonítottak

A szerzők hipotézise tehát, hogy a tanulói elköteleződés nem teremthető meg pusztán interaktív feladatok földadásával; szükséges, hogy a hallgatók diákként tekintsenek önmagukra. A felsőoktatás piacosításával nagy hangsúlyt kapott a nappali tagozatos tanulók tanulói identitásának

kialakítása: az első hetek programjai, az egyetemi kampusz, a kollégiumok mind ezt erősítik. Ezek a közösségépítő, identitást erősítő elemek hiányoznak azonban a csak részidőben vagy távoktatásban tanuló hallgatók esetében, akik így nehe-

zen tudják a hallgatók csoportjához tartozónak érezni magukat.

Ráadásul a foglalkozási identitás erős az egészségügyi, szociális területen dolgozók esetében, habár az ott zajló aktuális változások² az identitásra is hatással vannak. Ennek lényeges eleme a szabálytiszteltetés és az engedelmes feladatteljesítés, nem csoda hát, ha az ilyen hátterű tanulók megkérdőjelezzik, hogy az ő dolguk-e diáktársaik munkáinak értékelése, és van-e értelme egyáltalán ennek a feladatnak. Mi több, a felnőttek általában a munkahelyi előmenetelük érdekében jelentkeznek képzésekre, így feltételezhető, hogy ezeknek a tanulóknak a foglalkozási identitása még erősebb.

A felsőoktatási képzések egyre inkább hangsúlyt fektetnek az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatok erősítésére. Így ebben a képzésben is, minden előírt feladat lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy munkahelyi tapasztalataikról írjanak, arra reflektáljanak. Ha azonban minduntalan a foglalkozási identitásukra emlékeztetjük őket, mely a szolgálatkészséget helyezi elő-

² Az Egyesült Királyságban.

térbe, akkor megnehezítjük, hogy a kritikai gondolkodást ösztönző tanulói identitásuk erősödjék. Pedig a tanulói elköteleződéshez, mely a készségfejlődés és a minőségi tanulás egyik előfeltétele, szükséges a tanulói identitás kialakítása. Ez nehezebb azok esetében, akik nem közvetlenül a középiskolai padból érkeznek a felsőoktatásba, hanem évekkal később, kiformálódott foglalkozási identitással.

Az első félévben fontos lenne egy olyan tanterv kialakítása, amelyben hangsúlyos elem a hallgatóvá válás elősegítése. Tehát a módszertani felkészítés (esszéírási szabályok, időmenedzsment, s hasonló praktikus eligazítás) mellett szükséges a hallgatói léttel kapcsolatos értékek és elvárások közvetítése is, ezek várható előnyeivel és hatásaival. Emellett lényeges a helyes egyensúly megtalálása a munkahelyi tapasztalatok beépítése és a kreatívabb, innovatívabb felsőoktatási környezetbe való beilleszkedést segítő feladatok között. Végül az egyetemeknek megoldást kell találniuk online módon tanuló hallgatóik bevonására, hogy ugyanazokban a szolgáltatásokban, élményekben és támogatásban részesülhessenek, mint a hagyományos módon tanuló társaik.

A 11 ÉS 13 ÉV KÖZÖTTI DIÁKOK HATÉKONY OLVASÁSTANÍTÁSÁVAL FOGLALKOZÓ SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉSE

Fletcher, J. (2013): A review of „effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. Educational Review. 66. 3. sz. 293-310.

Jo Fletcher a 11 és 13 év közötti, angol nyelven tanuló diákok (az Egyesült Államokból, az Egyesült Királyságból, Ausztráliából, Új-Zélandról és Kanadából) hatékony olvasástanításával foglalkozó szakirodalmat tekintette át, a kilencvenes évek közepétől napjainkig. Nem folyt túl-

ságosan sok kutatás ebben a témában; feltételezése szerint azért, mert ebben az életkorban a direkt olvasástanítás háttérbe szorul, a szaktárgyakra helyeződik a hangsúly. Felvetődik a kérdés, az ő helyzetük-

ben más számít-e hatékony olvasástanításnak, mint a kisebbek esetében? Az olvasási készség megléte kritikus kérdés ebben az életkorban, hiszen a tantárgyi sikerek előfeltétele.

A kutatások hatékony tanárokat és hatékony iskolai programokat vizsgáltak. A hatékonyság definiálása kapcsán a szerző megjegyzi, hogy a fogalomnak politikai jelentősége van, általában a felelősség megállapítása, vagy a közvélemény megnyugtatása esetén kerül elő. Ugyanakkor nem biztos, hogy minden olvasáshoz kötődő készség kvantifikálható, és standardizált tesztekkel jól mérhető (*Fletcher* a kulturális adaptív tesztek mellett érvel, s a „dolgozatra tanítás” veszélyeire hívja föl a figyelmet). Az olvasási hatékonyság vitája néha a körül folyik, hogy az alacsonyabb szintű, technikai készségek (kibetűzés, folyékonyosság) fontosabbak-e, avagy a megértés és szókincs magasabb szintű készségei (*Wray és mtsai*, 1999).

A kutatások bemutatása során a szerző minden esetben felhívja a figyelmet a kutatás finanszírozói háttérére, s megemlíti, hogy ez befolyásolhatja a kutatást, ahogy minduntalan kritikával illeti azokat a kutatókat is, akik pusztán a diákok és tanárok

megkérdéséből, ám a szülők teljes kihagyásával következtek az iskola és a család közötti kapcsolatok milyenségére. Elvi kérdés, teljes egészében az iskola feladatának tekintjük-e az olvasás megtanítását, vagy a családra, a tágabb környezet segítségére is számítunk, melynek amúgy kimutathatóan erős hatása

van a diákok iskolai teljesítményére (Hattie, 2009). Ugyanígy módszertani szempontból is értékelte a kutatásokat, ennek egyik visszatérő eleme volt a „hatékony tanár” kiválasztásának problematikája.

Két közös elem volt jelen az összes vizsgált cikkben. Először is, azokban az iskolákban volt tapasztalható folyamatos szakmai fejlődés az olvasástanításban, ahol a tantestület és az igazgató is támogatták ezt a területet. Másodszer az olvasástanítás szempontjából hatékony iskolákban jól kiépített monitoringrendszerek működtek a tanulók előrehaladásának vizsgálatára, s az ebből nyert adatokat a pedagógusok felhasználták a tanítás további menetének megtervezésekor. Vagyis a tanárok kulcs szereplői a hatékony olvasástanításnak.

Az olvasástanítás szempontjából hatékony iskolákra, illetve tanárookra a következők voltak még jellemzők: a tanárok alapos tudása az olvasásról, s a mély meggyőződés ennek kiemelt jelentőségéről; az írás, olvasás és beszéd együttes gyakoroltatása; az olvasás összekapcsolása más tantárgyakkal; kiscsoportos foglalkozás a tanulókkal; illetve a tanulás olyan kontextusba helyezése, mely egybeesik a gyerekek érdeklődésével és hátterével. Ezen kívül a hatékony tanárok

tisztában voltak a diákok közötti intenzív tanulói kapcsolatok szükségességével, magas, ám reális elvárásokat támasztottak diákjaikkal szemben. Sok osztálytermi feladatot adtak a gyerekeknek, reflektáltak saját tanítási gyakorlatukra, sőt, kutatásokon alapuló gyakorlatokat építettek be saját munkájukba.

kritikával illeti azokat a kutatókat is, akik pusztán a diákok és tanárok megkérdéséből, ám a szülők teljes kihagyásával következtek az iskola és a család közötti kapcsolatok milyenségére

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*.

Routledge, London.

Wray, D, Medwell, J., Fox, R és Poulson,

L. (2000): Teaching Reading: Lessons from the Experts. *Reading*, 17-22.

A RÖVIDTÁVÚ TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA A RÉSZTVEVŐKRE: SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Lauer, P. A. – Christopher, D. E. – Firpo-Triplett, R. és Buchting, F. (2013): *The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature. Professional Development in Education*. 40. 2. sz. 207-227.

A cikk szerzői csaknem 4000 hivatkozás közül választották ki azt a 23, 1998 és 2012 között, túlnyomórészt az Egyesült Államokban született írást a pedagógusok és egészségügyi dolgozók³ továbbképzéséről, melyeket aztán típus, időtartam, kutatási terv, résztvevők, tanulási tevékenységek, kimeneti mérések és eredmények szempontjából vizsgáltak. A szemlézett ku-

³ 10 tanulmány közoktatásban dolgozó pedagógusokról, 6 egészségügyi dolgozókról, 3 mentálhigiénés területen dolgozókról, 2 kisgyermekkorú gondozásban dolgozókról, egy felsőoktatásban dolgozókról és egy szociális munkásokról készült.

tatások mind személyes kontaktuson alapultak (vagyis legfeljebb részben építettek online tanulásra). Mind 30 óránál rövidebbek voltak, és leggyakrabban egy prezentációból, majd azt követően az anyag elsajátítását lehetővé tévő szituációs feladatokból, szerepjátékból épültek fel. Gyakoriságban ezt a két tevékenységet követték a csoportmegbeszélések, bemutatók, modellezések, kiscsoportos feladatok, egyéni reflexiók és akcióttervek, óravázlatok készítése. A kutatások során 17 esetben végeztek méréseket a képzés előtt és után is.

A leggyakoribb képzés utáni értékelési eszköz a kérdőív volt, a résztvevők érzékelt fejlődésére, tudásgyarapodására, önbizalmára, és a tanultak hasznosítása iránti motivációjára vonatkozó kérdésekkel. Ugyanakkor 11 tanulmány megfigyeléssel mérte a képzésen tanultak későbbi beépülését a gyakorlatba, 9 esetben a képzésen tanultakat kérték számon a résztvevőktől, 4 tanulmány pedig a diákok teljesítményét is bevette a mérésbe.

Definíció szerint a továbbképzés olyan program, stratégia vagy folyamat, amelynek célja a tanárok vélekedéseinek és gyakorlatának megváltoztatása, új tudás és készségek elsajátításának elősegítése, annak érdekében, hogy diákjaik jobb eredményeket érjenek el, s ők maguk kompetensebbek legyenek (Guskey, 2002 és Mosby, 2009). A szakirodalom egyik általánosan elfogadott megállapítása, hogy jelentős javulás nem érhető el az oktatásban továbbképzés (szakmai fejlődés) nélkül, továbbá, hogy a képzések fontosak a tantervek színvonalas implementálásához. Ugyanakkor nem elégséges feltételei, szükség van ugyanis szervezeti támogatásra is (Kirkpatrick és Kirkpatrick, 2010).

A szerzők 10 fő tényezőt azonosítottak a hatékony továbbképzés jellemzőiként:

1. A képzés időtartama az átadni kívánt tananyag nehézségének függvényében legyen kialakítva.
 2. Ismertessék meg a résztvevőket a tanulási célokkal, és használják fel ezeket a kimeneti mérések során.
 3. A továbbképzés alkalmazkodjon a résztvevő csoport sajátos igényeihez, pl. az adott iskolai körzet pszichológusainak konkrét problémáihoz.
 4. A képzés során mutassák be a kívánt tudást, készségeket, viselkedésmódot. Ez történhet előadással, videóanyaggal is.
 5. Nyújtson lehetőséget a tanultak gyakorlati kipróbálására.
 6. Tegye lehetővé a csoportos megbeszéléseket, a tapasztalatok egymás közti megosztását.
 7. A továbbképzésre tervezett feladatokat egészítsék ki előzetes és utólagos (házi) feladatok.
 8. Minél interaktívabb legyen, például legyenek benne csoportos problémamegoldó vagy egyéni feladatok, hogy a résztvevők odafigyeljenek, rendszerbe foglalják a tanultakat, s előzetes tudásukhoz mérjék azt (vagyis menjen végbe a kognitív feldolgozás folyamata).
 9. A képzés időzítése, helyszíne illeszkedjék a résztvevők igényeihez, ezáltal is azt az üzenetet közvetítve, hogy megbecsülik a részvételt és az erre fordított időt.
 10. Tartalmazzon utánkövetést, álljon rendelkezésre támogatás az implementáció során.
- A szakirodalmi áttekintés kimutatta, hogy ezen jellemzők megléte esetén a rövid

továbbképzések is hatékonyak lehetnek, szemben azzal, amit Guskey és Yoon 2009-es kutatásában állított, miszerint nem érdemes 30 óránál rövidebb továbbképzést szervezni. A képzés tartalma jobb előrejelzője az eredményességnek, mint az időtartama.

Guskey, T. R. (2002): Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*. 8. 3. sz. 381-391.

Guskey, T. R. és Yoon, K. S. (2009): What works in professional development? *Phi delta kappan*. 90. 7. sz. 495-500.

Kirkpatrick, J. D. és Kirkpatrick, W. K. (2010): *Training on trial: how workplace learning must reinvent itself to remain relevant*. American Management Association, New York.

Mosby, Inc. (2009): *Mosby's medical dictionary*. Elsevier, St. Louis.



Csoportkép készül a kastély disztermében. A szülők, a gyerekek, és a tanárnő is fellépőruhába öltözve. A ruhák színárnyalatai a lányoknál korosztályonként változik, a fehértől a halványlilán át a pirosig, sárgáig.



SZEMLE

HATÁRTALAN OKTATÁSKUTATÁS. TANULMÁNYOK A 75 ÉVES KOZMA TAMÁS TISZTELETÉRE. SZERKESZTETTE: CEGLÉDI TÍMEA, GÁL ATTILA ÉS NAGY ZOLTÁN, DEBRECENI EGYETEM FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONTJA (CHERD-HUNGARY), DEBRECEN, 2014

Polónyi István: Ifjú szívekben élve

Alighanem egy doktori program alapító, szenior kutató (ez a szenior szó jótékonyan elfedi a recenzens által is egyre kevésbé kedvelt idős szó kellemetlen attitűdjét) kiemelkedő oktató és kutatókat nevelő tevékenységének nincs szebb és igazabb bizonyítéka, mint amikor tanítványai kötetbe rendezett kutatási eredményeikkel, tanulmányaikkal tisztelegnek születésének kerek évfordulóján.

Ez egy ilyen kötet, amely négy fejezetében 23 tanítvány 22 tanulmányát adja közre.

Minden olyan kötet, amelyik különböző előrehaladottságú doktoranduszok tanulmányait adja közre, természetesen heterogén. Nem olvasmányosságban, mert a kötet viszonylag egyenletesen jó színvonalú, hanem tudományos elmé-

lyültségben. Ennek változatossága azonban legalább annyira előnyére is válik a kötetnek, mint hátrányára, hiszen olvasói is legalább ennyire, vagy méginkább különbözőek lesznek tudományos elmélyültségükben és érdeklődésükben.

Egy ilyen kötetnél a szerkesztők is mindig nehéz helyzetben vannak, hogy milyen szerkesztési elveket is kövessenek. Az egyik

lehetőség a tanulmányok szerzői szerinti alfabetikus névsor. A szerkesztők, akik maguk is doktoranduszok, ennél lényegesen elegánsabb megoldást választottak azzal, hogy a tanulmányokat négy fejezetbe sorolták, és egy frappáns bevezetővel összefogták. A bevezető kilátóra invitálja az olvasókat. Mint írják: „kilátóra, amely különleges panorámát kínál a Debreceni körülölelő Partium régió vagy a Visegrádi országok oktatására”. A bevezető szeretettel ajánlja a tanulmánykötetet az ünnepeletnek,

mivel, mint írják, az általa alapított doktori programban foglalkozhattak oktatáskutatással, ismerhették meg annak szemléletét, módszereit, küldetését, mélységeit, témáit. S ezért „cserébe azt adják most, amit a tanítványok

a legkedvesebb ajándékként adhatnak professzoruknak a 75. születésnapjára: örömmel, titkolózással, kíváncsiságtól vezérelve íródott tanulmányokat a Professzor úrnak is kedves kutatási területekről”.

Beszédek a fejezetcímek, ezekkel tagolom én is az írásomat; jól szemléltetik a Kozma Tamás alapította doktori program kutatásának irányait. (Csak zárójelben

jegyzem meg, hogy a tanulmányok nagyobbik részének viszont hosszú, s az érdeklődés felkeltésére nem igazán alkalmas címe van. Ezekre ráfért volna némi szerkesztői igazítás.)

KUTATÁSOK AZ ISKOLÁBAN

Bacsikai Katinka a szerzője az első írásnak: *Tanárok hátrányos iskolai kompozícióiban*, amelyben először az alacsony státusú szülői háttérű iskolák területi, regionális elhelyezkedését vizsgálja, rámutatva, hogy azok általában falvakban, községekben, a „települési lejtő” alján találhatók, ahol a lakosság szociális és etnikai összetétele jellemzően a hátrányos helyzetet tükrözi. Majd az ezen iskolákban tanító pedagógusok jellemzőit vizsgálja, rámutatva, hogy ezekben az iskolákban nagyobb a pályakezdők és a főiskolát végzettek aránya, nagyobb – a pedagógus-túlképzés ellenére – a tanárhány. A tanulmány kiválóan elemzi a hazai oktatás súlyos polarizáltságának okait, bizonyítva szerzője kutatási kvalitásait, a témában való elmélyültségét és jó interpretációs képességeit.

Bordás Andrea: *Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz interjú tanítáértelmezéseiben* című tanulmánya Paulo Freire kritikai pedagógiai teóriáját, és e teória megállapításait próbálja alkalmazni egy romániai magyar pedagógusokból álló fókuszcsoporthoz készített interjú alapján. Figyelemre méltó írás, hiszen nálunk még csak most ismerkednek Freire munkásságával. Helyenként vitára ingerlő, de mindenképpen izgalmas tanulmány, amely olvasójától igen mély pedagógiai műveltséget igényel.

Homoki Andrea: *Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai* című tanulmánya az egyik leg-

szívnvonalasabb munka az első fejezetben. Pedig a kutatás bonyolult változóit és összetett statisztikai elemzéseit igen nehéz olvasmányosan interpretálni. Talán a módszertanilag kényesebb olvasók számára hiányzik is egy táblázatos összefoglaló, mely összekapcsolná a vizsgált változókat, a korrelációs és a megbízhatósági adatokat. A tanulmány külön érdeme, hogy a bonyolult statisztikai elemzés ellenére sikerül közérthetően megfogalmazni megállapításait.

Nagy Péter Kristóf: *Negyedik osztályos általános iskolai tanulók internet-használati szokásai és Szűcs Tímea: Zeneiskola az Észak-Alföld régióban (Esettanulmány)* című írása inkább hiányérzetet kelt az olvasóban, mint elismerést. Mindkét dolgozat azzal marad adósunk, ami a legfontosabb. Arra a kérdésre nem kapunk választ, hogy milyen társadalmi mozgások, milyen szociológiai jelenségek állnak a kutatott probléma mögött. Fintor Gábor János: *A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál* című írására is ugyanez mondható el. Kimaradt belőle a társadalmi háttér, a társadalmi hovatartozás, a szociológiai összefüggések elemzése. Így azután a tanulmány egy meglehetősen triviális megállapításon túl nem igazán tud semmilyen újdonsággal szolgálni.

Az első fejezet záró tanulmánya, Morvai Laura: *Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben* című írás jól lehet izgalmas témát dolgoz fel, ugyanakkor nem eléggé meggyőző munka. A dolgozat első része az egyházi, felekezeti iskolák adatait, majd működési, finanszírozási sajátosságait, s az ezekkel kapcsolatos szakértői vitákat mutatja be, néhány vonatkozásban hiányosan. A dolgozat érdemi része az egyháznak történő iskolaátadások internetes visszhangját elemzi egy honlap cikkei alapján. A cikkekből és a hozzászól-

lásokból azonban nem sikerül sok mindent megállapítania, azon túl, hogy nagyok a nézeteltérések. A szerző inkább csodálkozik, mint értelmez.

MIK LESZNEK A JÖVŐ TANÁRAI?

A fejezet első tanulmánya nem igazán erős. A kutatás, mely Stark Gabriella Mária: *Miért a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata?*¹ – *Kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását befolyásoló* tényezői című dolgozata alapjául szolgált, korrekt, de eredményei nem eléggé meglepőek, talán felszínesek is. A szerző nem számol azzal, hogy a magyar kisebbség nyilvánvalóan nem homogén társadalmi réteg, s a felsőoktatási törekvéseket, intézmény- és szakválasztásokat alighanem lényegesen befolyásolja a különböző rétegekhez való tartozás.

Barta Szilvia: *Tanár szakos hallgatók és egyetemi integritás* című tanulmánya érdekes és aktuális témát dolgoz fel (bár a *Szárnny és teher* című, témájába vágó kötet alighanem elkerülte a szerző figyelmét, mert nem szerepel a hivatkozások között). (Csak zárójelben említem, hogy jobb lenne, ha a cím a munkamorál szót használná, mert az akadémiai vagy egyetemi integritás szélesebb fogalom, mint a hallgatók csalási hajlama vagy motiváltsága.) Ugyanakkor a tanár szakosok munkamoráljának, akadémiai integritásának hallgatótársaikénál magasabb szintje kissé mintha a szerző vágyának tűnne, mint valóban megalapozott megállapításnak. Annál is inkább, mert a kutatásnak van néhány olyan problémája, amelyet a mintavételnél és az elemzésnél figyelembe kellene venni. Az egyik ilyen a

vizsgált intézmények és azok szakjainak presztízskülönbségei. (Valós eredménynek tűnhet például, hogy a tanár szakosok akadémiai integritása az orvostanhallgatókéénál is magasabb?) A másik probléma az egyes szakoknak országonként eltérő „fogyaszthatósága” (pl. Magyarországon a pedagógus szakok fogyasztható tömegszakok voltak a közelmúltig). Jó téma, de kutatása komplexebb összetevők figyelembevételét igényli.

Dankó-Herczegh Judit: *Digitális törésvonalak a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében* című írása egy nagyjából korrekt kutatás bemutatása, amely megállapítja, hogy a hallgatók gyakran és sokrétűen használják az infokommunikációs eszközöket, ugyanakkor IKT-használatukat alapvetően befolyásolja néhány tényező, mint például nemi hovatartozás, diszciplináris jellemzők, attitűdök. A kutatás azt is megállapítja, hogy az adatok cáfolják az internet elidegenítő hatásairól szóló téziseket, megállapítja, hogy az online kapcsolattartás nem váltja fel a fizikai jelenléttel járó kontaktusokat, csupán megkönnyíti a kapcsolatok fenntartását. Az olvasó azonban joggal hiányolhat némi összevetést külföldi vizsgálatokkal.

Nagy Zoltán: *Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei* című tanulmányában egy meglepő témával foglalkozik. A nyelv hagyományos és társas értelmezésének különbségeire rámutatva vizsgálja a BTK és a TTK tanár szakos hallgatóinak ebből a szempontból tekintett attitűdjeit. Miközben a kutatás nem talált szignifikáns összefüggést a hallgatók lakóhelyének településtípusa és nyelvi attitűdjük között, ugyanakkor igen jelentős különbség van a nemi és a diszciplináris hovatartozás szerint a nyelvi attitűdök kö-

¹ A Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének (PADI) Szatmári Kihelyezett Tagozata.

zött. (A leendő tanárnők inkább elvárják a sztenderd nyelvváltozat használatát, és kevésbé toleránsak a tájszólással beszélőkkel szemben. Más oldalról a természettudományos tanárszakok hallgatói szignifikánsan fontosabbnak tartják a nyelvművelést, mint BTK-s hallgatótársaik.) Általában is igaz, hogy a hallgatók kevésbé elfogadóak a nyelvjárással szemben, továbbá a nyelvművelés és a sztenderd nyelvváltozat presztízse magas. Mindez nem meglepő, hiszen az iskolai nyelvtanórákon is „hagyományos” szemléletben tanították őket, ez pedig elvezethet a nyelvi diszkrimináció felé is. Az írás érdeme, hogy ráirányítja az oktatáskutatás figyelmét a kérdéskör fontosságára.

A fejezet záró tanulmányában egy örökzöld kutatási témáról ír Németh Nóra Veronika: *Pedagógusjelöltek olvasói magatartása* címmel. A papíralapú és az online olvasási szokásokat együtt vizsgálja, megállapítva az arányeltolódást az utóbbi javára. A szerző az olvasási szokásokat különböző, az adatok segítségével elkülöníthető társadalmi rétegenként vizsgálja, s eredményeit más hasonló vizsgálatokkal is összeveti. Talán nem csak a recenzius túl kényes ízlése mondatja, hogy az összehasonlításra frissebb kutatásokat is lehetett volna használni (pl. az Ifjúság 2008. helyett), és hogy jó lett volna némi nemzetközi összehasonlítása az eredményeknek (mivel a hasonló felméréseknek hatalmas nemzetközi irodalma van).

TÁRSADALMI KIHÍVÁSOK – PEDAGÓGIAI VÁLASZOK

A harmadik fejezet Pataki Gyöngyvér: *Összehasonlításokon alapuló oktatási tér és tanulói identitások*. Új trendek az angol inkluzív pedagógiában című tanulmányával

indul. Az írás a szerző készülő doktori értekezésének irodalomelemzése (ez a szövegben benne felejtett utalásokból derült ki). Mint írja, egyrészt olyan cikkeket választott áttekintésre, amelyek reprezentálják az angol inkluzív pedagógiában folyó meghatározó irányzatokat, másrészt a kiválasztott cikkek segítséget nyújtanak a magyar közpolitikák, a kutatási eredmények vagy az iskolai gyakorlatok mélyebb megértéséhez. Az írás érdekes lehet a témát kevésbé ismerők számára.

Madarász Tibor: *Katonapedagógia: társadalmi kapcsolat építése a honvédelmi nevelésen keresztül* című dolgozatának a témája érdekes. A szerző ismerteti azt a folyamatot, ahogyan a hazai katonaság professzionalizálódása nyomán válságba kerültek a korábbi katonai nevelés értékei és fogalmai. A dolgozat második fele egy konkrét intézmény bemutatásával és elemzésével próbálkozik. Hiányzik az általánosítás, a munka befejezetlennek tűnik.

Bicsák Zsanett Ágnes: *A herbarti pedagógia és a reformpedagógiai elvek szembeállításának problémája* című írása egy tanulmányos neveléstörténeti utazásra, elemzésre, újraértelmezésre hívja az olvasót. A szerző a herbarti, normatív és az értékrelativista, reformpedagógiai elvek sarkított szembeállításának tarthatatlanságát igyekszik bizonyítani, és felhívja a figyelmet a két modell, illetve neveléstörténeti szakasz között feszülő ellentét feloldásának, árnyalásának szükségességére. Kevésbé ismert forrásokkal és új értelmezésekkel dolgozik, a tanulmány a fejezet egyik legszínvonalasabb írása.

Máté Krisztina: *A szabadművelődés kezdete Szatmárban* című tanulmánya a második világháborút követő időszak szabadművelődési mozgalmának formálódását mutatja be a mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területének szatmár-beregi részén. Az írást némileg torzónak érezheti az olva-

só, mert csak kismértékben villan fel az igazi dráma, a szabadművelődés útja a polgári gyökerektől a szocialista kibontakozásig.

Oszlánczi Tímea: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe és jellemzői – egy vidéki esti gimnázium iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenysége* című írása meglehetősen kiforratlan, ellentmondásos munka. Közben alapvetően az alap- és középfokú iskolarendszerű felnőttképzésről szól, de rendszertelenül ki-kitekint a felsőoktatási felnőttképzésre is. Az elméleti felvezetésből hiányzik a nemzetközi kitekintés. A tanulmány empirikus része (ami egy meglehetősen kis mintán végzett interjúkra épül) lényegében egészen másról szól, mint az elméleti bevezető.

HATÁROKON ÁTÍVELŐ FELSŐOKTATÁS

Az utolsó fejezet Dusa Ágnes Réka: *Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései* című munkájával kezdődik. A szerző leszögezi, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás a felsőoktatásban megfigyelhető esélyegyenlőtlenségek régi-új terepe, és a tanulmányban arra törekszik, hogy megismerje a hallgatók nemzetközi mobilitása mögött meghúzódó társadalmi tényezőket. Az irodalom áttekintése után – amely a migrációt, mobilitást illetően elég szegényes – a HERD kutatás² adatbázisán vizsgálja a mobilitási tőke különbségeit a partiumi hallgatók három nagy csoportja esetében. Jóllehet a mobil tőke mért elemei nem igazán egyenszilárdságúak, a vizsgálat

mégis figyelemre méltó. A dolgozatnak a mobilitási tőke és az eredményesség összefüggésével foglalkozó része nem igazán megalapozott (pl. irodalmilag), és így felesleges is ebben a tanulmányban. Mindennek ellenére Dusa Ágnes munkája jó színvonalú írás.

Szőcs Andor: *Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – Társadalmi tőke-hatások a partiumi hallgatók körében* című tanulmánya gyengén sikerült. A szövegből kitűnik, hogy a szerző nem ismeri, és félreérti – a mai napig közgazdasági mainstreamnek számító – emberi tőkeelméletet. Rádásul összekeveri a közgazdasági emberi tőke fogalmat és a szociológiai emberi tőke fogalmat. Az empiria is erősen vitatható, több helyen téves. A szülők iskolázottsága és a hallgató munkavállalási hajlandósága közötti kapcsolatot sokkal inkább életszínvonalbeli különbségek indokolják, mintsem a szerző által feltételezett társadalmi tőke-különbségek.

Kardos Katalin: *Szakkollégiumi közösségek belső működése* című tanulmánya a felekezeti és egyéb, nem felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak vizsgálatáról, valamint a szakkollégiumok belső működési rendjének bemutatásáról szól. A szerző megállapítja, hogy a felekezeti szakkollégiumokban erős közösségi életnek lehetünk tanúi, viszont a szakkollégiumi hallgatói közösségnek nincs beleszólása az intézmény működését befolyásoló döntésekbe. Az írás eredményei mindenképpen figyelmet érdemelnek.

Ceglédi Tímea és Szabó Anita Éva: *Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban* című munkája a fejezet legszínvonalasabb írása. Felhasznált adatbázisait és az elemzés módszereit illetően is korrekt,

² HERD 2012 (Higher Education Research and Development – Felsőoktatási kutatás és fejlesztés): A Debreceni Egyetem vezetésével lezajlott kutatás és fejlesztés a határmenti régióban. Projektpartner volt a Nagyváradi Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem.

szakszerű munka, és eredményeiben is újszerű. A szerzők megállapítják, hogy mind a középiskolai, mind pedig az egyetemi években szembetűnő a fizetett különórak látogatásának társadalmi meghatározottsága, ami összecseng a korábbi szociológiai kutatások tapasztalataival. Mindez azt bizonyítja, hogy az árnyékkutatás a családok társadalmi reprodukciós stratégiájának fontos eleme.

A fejezetet és a kötetet Kovács Klára: *A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi eredményességének egyes dimenzióira* című írása zárja. A tanulmány célja, hogy bemutassa a sportolási szokások és bizonyos egészség-magatartások (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, depressziós tünetek) között fennálló összefüggéseket. A szerző feltételezése az volt, hogy a sport olyan védőfaktor, amely hozzájárul az egyének jóllétéhez, s véd a káros szokások és a depresszió ellen. A kutatás eredményei csak részben igazolták a feltételezéseket.

A versenysport véd a depressziós tünetektől, ugyanakkor rizikófaktor a alkoholfogyasztásnak és a kábítószer kipróbálásának, az alkalmi sport pedig a rendszeres drogfogyasztásnak. Az okok elemzésében a szerző feltételezéseket fogalmaz meg, amelyek helyett célszerű lenne kvalitatív vizsgálatokat folytatni.

Egy ilyen tanulmánykötetet az olvasók többsége szemelgetve olvas, de egészen biztosan végigolvassa a szerkesztőkön és a recenszen kívül a **köszöntött**. És egészen biztos az is, hogy élvezettel teszi. Örömet leli abban, ahogy – a tudományos elemzés szigorú szabályai ellenére – a tanulmányokon átszűrődik a szerzők személyisége. És látja a pályájukat, honnan indultak, hová jutottak, s hová érhetnek el.

Mi pedig azt láthatjuk, ahogy Kozma Tamás szellemi programja egy kutatói raj ismertetőjegyévé válik. Kozma Tamás élete, munkássága (Ady szavaival) millió gyökerű, hiszen ezekben az ifjú szívekben (is) él.



Az esti koncert jelenete, tánc, ének, tüll, fegyelmezettség, szépség és felszabadultság.

**TAMÁS KOZMA FESTSCHRIFT – HUNGARIAN EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL 2014/1. (A MAGYAR NEVELÉS-
ÉS OKTATÁSKUTATÓK EGYESÜLETÉNEK – HUNGARIAN
EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION:
HERA – ONLINE FOLYÓIRATA)¹**

Fehérvári Anikó: Ünnepi tanulmányok

Az angol nyelvű magyar folyóirat immár negyedik évfolyamába lépett. Ez évi első száma rendhagyó, emeritus professzor Kozma Tamás tiszteletére készült, 75. születésnapja alkalmából.

Pusztai Gabriella bevezető írásában hálózatok tudományelméleti megközelítéséről ír (*What is your Kozma Number? – An academic career in the light of co-author networks.* – Mi a te Kozma-mutatód? – Egy tudományos karrier a társszerzői hálózat fényében.), valamint arról, hogy milyen fontos szerepet töltenek be a hálózatok a tudományban és az oktatáskutatásban, párhuzamba állítva mindezt Kozma Tamás munkásságával. Kozma Tamás egész pályáját meghatározta a nemzetközi és hazai kutatási-kutatói hálózatok létrehozása,² a fiatal generáció bevonása a kutatásokba,³ a kutatói lét, gondolkodás megismertetése, átöröklése az újabb

nemzedék számára. A szerző Kozma Tamás munkásságát, szerzői, szerkesztői tevékenységét számokkal is összegzi, így mutatva be ezt a gazdag és eredményes kutatói-oktatói pályát.

Prof. Wolfgang Mitter a Német Nemzetközi Oktatáskutató Intézet kutatója tanulmányában a modern állam és az oktatás nyelvének viszonyával foglalkozik. (*State –*

Nation – Education. An Essay to discussing an unsolved Educational Issue in the European Context. – Állam – nemzet – oktatás. Esszé egy megoldatlan kérdés megvitatására.) A cikk első részében ismerteti a modernkori nemzetállamok létrejöttét, a nemzeti oktatási rendszerek születését, elsősorban francia,

svájci, német példák alapján, a francia forradalom időszakától az I. világháborúig. Jelezve, hogy a leírt folyamatok globális szinten is értelmezhetők. Mitter szerint

¹ <http://herj.lib.unideb.hu>

² A lapszám szerzői maguk is Kozma Tamás kutatói hálózatának tagjai.

³ Lásd erről Polónyi István írását lapunkban.

az I. világháborút követően a francia modell mellett (egy nemzet – egy állam: egy nyelv az oktatásban) más modellek is kialakultak, a központosított nemzeti oktatási rendszerek decentralizációja figyelhető meg, amelyben nemzeti alrendszerek jönnek létre (lásd az Egyesült Királyság országait vagy a Habsburg Birodalom utódállamait), amelyekben már az államnyelv mellett a többnyelvűség is megjelenik.

Vagyis ebben az időszakban, Európában már nem egyértelmű a megfelelés az államnyelve és az oktatás nyelve között. A szerző a cikk harmadik részében a II. világháború időszakától az Unió létre-

jöttéig tartó időszakról megállapítja, hogy egy-egy országban, rendszerint a többségi lakosság, a többségi nemzet igyekezett kisajátítani az államot, megfedkezve azokról a kisebbségekről, akik szintén az állam részei. Mitter foglalkozik a régi és új bevándorlók kérdésével is,

pontosabban azzal, hogy milyen hatással van egy nemzet kultúrájának alakulására a migráció. Megállapítja, hogy az új és a régi bevándorlók közötti döntő különbség az eltérő jogi státusz (teljes jogú állampolgár vagy sem). Mitter végül a többnyelvűség és a multikulturalizmus mellett érvel. Ezek Európa továbbfejlődésének feltételei.

Ulrich Teichler, a kasseli egyetem professzora szerint manapság az európai felsőoktatási kutatási irányok két fő téma köré csoportosíthatók: az irányítás-menedzsment és az akadémiai professzió. Cikke ez utóbbit helyezi középpontba (*The Academic Profession between National Characteristics and International Trends* – Felsőoktatási oktatók – nemzetközi trendek, nemzeti sajátosságok). A szerző megállapítja, hogy a

felsőoktatás kutatása a korábbi években nemzeti színezetű volt, de egyre inkább nemzetközivé válik, és egyre több összehasonlító elemzés készül erről.

2004-ben alakult meg az a nemzetközi kutatóhálózat (18 ország részvételével), amely egy közös vizsgálatot tűzött ki célul. A kutatás fókuszában az oktatók álltak, valamennyi országban legalább 800 fős mintán folyt az adatfelvétel 2007–2008 között (online és papír alapú kérdőív módszerével). 2008–2013 között publikálták a kutatás eredményét, hozzávetőleg 200 cikk jelent meg a témában.

Teichler e kutatóhálózat munkáját és eredményeit egy korábbival is összeveti. Az összehasonlító elemzések a kilencvenes években jelentek meg a felsőoktatásban. Egy amerikai kutató team készítette az első jelentősebb nemzetközi összehasonlító vizsgálatot.

Teichler e korábbi kutatás adatait veti össze cikkében a 2007/2008-as vizsgálatával. Fontos megállapításai: 1996 és 2007 között a női oktatók számának emelkedését mutatják az idősoros adatok, növekedett a munkabiztonság is (nőtt a folyamatosan foglalkoztatott oktatók aránya), Németországban tartós maradt az egyetemeken közötti mobilitás (az oktatók kevésbé elkötelezettek egyetlen egyetem iránt). Ez országokként változó értéket mutat, például Angliában az oktatók elkötelezettebbek voltak korábban. A vizsgált időszak alatt nem mutat változást a munkával való elégedettség átlaga.

Az 1996-os kutatási jelentés hangsúlyozta, hogy az oktatói szakmán növekszik a nyomás a felsőoktatás expanziója miatt, mely foglalkoztatási bizonytalansággal és az egyetemi menedzsment hatalmának

erősödésével járt. 2007-re Teichler szerint változott a helyzet, bár az egyetemi menedzsment ereje, hatalma tovább növekedett. Új elem a felsőoktatás nemzetköziesedése.

A cikk egy 2009-ben indult újabb nemzetközi kutatási projektről is beszámol, amelyben szintén az oktatók álltak középpontban. A 12 ország 16 000 válaszadó adatai alapján Teichler megállapítja, hogy az oktatói szakma jelentős változásokon ment keresztül, és alkalmazkodik a folyamatosan változó körülményekhez. Az oktatók jelentős erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy tudományos szabadságukat megőrizzék, illetve az is érzelhető, hogy az oktatási és a kutatási tevékenységek termékenyen hatnak egymásra.

Don Westerheijden, a holland Twente Egyetem senior kutatójának írása is a felsőoktatáshoz kapcsolódik

(*Involvement of Stakeholders in Internal Quality Assurance across Europe. East-west Contrasts in a Seven-country Study.* – Társadalmi szereplők az európai minőségbiztosítások rendszerében. Kelet-nyugati kontrasztok egy hét országra kiterjedő kutatásban.) A cikk azt vizsgálja, hogy 25 évvel a rendszerváltás után a felsőoktatás minőségbiztosítása terén milyen különbségek vannak kelet és nyugat között. A cikk abban is hasonlít az előző íráshoz, hogy Westerheijden is az összehasonlító vizsgálat módszerét választja, kvalitatív eszközökkel: dokumentumelemzéssel és interjúkészítéssel (intézményi és nemzeti szinten). Az írás külön figyelmet fordít a stakeholder-ek (érintettek, érdekeltek köre) szerepére, befolyásának elemzésére a különböző országokban. Magyarország nem szerepelt a

vizsgálatban, ahogy az előző oktatói vizsgálatokban sem.

A szerző megállapítja, hogy elkülöníthetők kelet-nyugati, helyi és nemzeti sajátosságok, ugyanakkor jelentős közös vonások is vannak az egyes országok gyakorlatában, amelyek javarészt a közös európai múltnak, értékeknek köszönhetők. Az egykori keleti blokk országaiban a felsőoktatásért felelős minisztérium, a regionális és állami hatóságok jelentik a legfontosabb szereplőket a felsőoktatásban, míg a nyugati országokban a magánszektor szerepe, befolyása is jelentős. Westerheijden zá-

ró megállapítása, hogy az intézményi autonómia záloga a minőségbiztosítás.

Jon Lauglo, az Oslói Egyetem emeritus professzora azt az izgalmas kérdést kutatja, hogy vajon hat-e a családszerkezet a tanulók teljesítményére (*Family Structure*

as Social Capital for Education? – A családszerkezet mint társadalmi tőke szerepe az oktatás eredményességében). Lauglo Coleman társadalmi tőke-elméletét veszi alapul, aki azt mondja, hogy a társadalmi tőke család-alapú, elmélete szerint a hagyományos nukleáris családok gyermekeinek teljesítménye jobb másokénál. Lauglo egy 2004-es vizsgálat adatait mutatja be, és azt bizonyítja, hogy a kétszülős családok gyermekei jobban teljesítenek, mint az egyedülálló szülőké.

A vizsgálatban a szerző a felső középiskolába lépő 16-17 évesek adatait elemzi. A családszerkezetet az alábbi kategóriákra bontja: házasszülők, nem házasszülők, anya – mostohaapával, apa – mostohaanyával, egyedülálló anya, egyedülálló apa. A szerző megállapítja, hogy a teljesítmények

jobbak a nukleáris kétszülős családokban, mint a többiben. Még abban is van árnyalatnyi különbség, hogy a szülők házasság vagy csak élettársi kapcsolatban élnek együtt; az előbbieket gyerekeinek teljesítménye jobb. Ez a különbség a kapcsolat stabilitásával magyarázható. Az egyszülős és mostoha-szülős családokban a gyerekek egyformán gyengébben teljesítenek.

Lauglo arra is kitér, hogy Norvégiában a családi háttér jelentősen befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. Azt is megjegyzi, hogy a különböző oktatási beavatkozások nem változtattak ennek mértékén. Ez leginkább a norvég és a fejlődő országokból bevándorló népesség közötti különbségként definiálható.

Ugyanakkor a szerző azt is megállapítja, hogy a migráns háttér okozta magyarázó erő eltűnik a hagyományos szocioökonómiai háttérvizsgálatban; a szülő iskolázottságának magyarázó ereje na-

gyobb, mint a migráns háttéré. Kérdés, hogy a szülő iskolázottságának hatása ugyanígy semlegesíti-e a családszerkezeti

hatást. Lauglo háromdimenziós elemzést végez, amelyben hat iskolázottsági szinten vizsgálja a tanulói teljesítmények változását három családszerkezeti csoportban (házasságban együtt élő, együtt

élő, különélő). Arra az eredményre jut, hogy mind a hat iskolázottsági szinten ugyanaz figyelhető meg: a legjobb teljesítményt a házasságban együtt élő családok gyerekei nyújtják, a legrosszabbat pedig a különélők gyerekei. Természetesen minél magasabb az anya iskolázottsági szintje, annál jobb gyermeke teljesítménye. Az adatokat más mintán is tesztelték, és hasonló eredményre jutottak. Vagyis a szerző arra a megállapításra jut, hogy a családszerkezeti hatása meghatározó, de a szülő iskolázottsága továbbra is a legjelentősebb hatás gyermeke teljesítményére.



Egy mű Ari Kupsus gyűjteményéből.

FOGOM A KEZÉT, ÉS EGYÜTT EMELKEDÜNK – TANULMÁNYOK ÉS INTERJÚK A ROMA INTEGRÁCIÓRÓL, SZERKESZTETTE: GEREKEN FERENC – LUKÁCS ÁGNES. JTMR FALUDI FERENC AKADEÉMIA, BUDAPEST, 2013

Németh Zsuzsa: Honnan, hogyan és hová?

Az interjúkat és tanulmányokat közreadó könyv szerzői nagy részben olyan fiatal kutatók, akik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karának (PPKE BTK) Szociológiai Intézetében szereztek szociológus diplomát, és egyetemi tanulmányaik során is foglalkoztak a magyarországi cigányság helyzetével. A tanulmányok egyetemi terepmunka írásos termékei vagy éppen diplomamunkák, melyek a FIVÉSZ-műhelyben¹ formálódtak nyilvánosságot érdemlő tanulmányokká. A könyv bemutatja a romák vallásosságának formáit, valamint a megtérés életvitel-módosító hatását. A műhely és a kötet szemléleti alapja az, hogy a roma-kérdés nem csupán emberjogi, hanem emberbaráti, felebaráti kérdés is. A kötettel a FIVÉSZ-műhely bekapcsolódik a romákkal foglalkozó társadalomtudományi diskurzusba, azzal a felütéssel, hogy a romák társadalmi integrációját és dezintegrációját Magyarország és az egész közép-európai térség egyik legfeszítőbb társadalmi problémájának tartják.

Az előszót öt fejezet követi, melyek műfajukat tekintve eltérnek egymástól. Az első és a negyedik fejezetekben izgalmas inter-

júkat olvashatunk. Az első fejezetben a romaügy két különböző (a katolikus, illetve a református) egyházhoz tartozó jeles személyiségével készült interjúkat találjuk. A negyedik fejezetben négy „kiemelkedő” romával, két egyetemi hallgatóval, egy édesanyával és egy zenésszel készült interjút olvashatunk. A második és a harmadik fejezet négy-négy tanulmányt tartalmaz. A második fejezet a kiemelkedés témakörét járja körül: a *honnan, hogyan és hová* kérdéseket. A harmadik fejezet helyzetképet kíván adni a cigány fiatalok különböző rétegeiről. Az ötödik fejezet műfaját tekintve könyvismertetés, amely a *Nagy Attila és Péterfi Rita* szerkesztésében, *Hídszerepek* címmel 2008-ban megjelent tanulmánykötetet mutatja be.

A kötet első interjúalanya *Hofher József* jezsuita szerzetes, aki szociális segítőmunkája során került kapcsolatba a cigánysággal, és később olyan működési területet választott magának, ahol hátrányos helyzetű családokkal és gyermekekkel foglalkozhatott. Szociális területéről indulva építette ki pasztorációs tevékenységét a romák között. Ahogy változtak a helyszínek, úgy ismert meg egyre több közösséget, és egyre inkább felismerte a roma közösségek prob-

¹ FIVÉSZ – a Fiatal Vallás- és Értékszociológusok körének műhelye a magyar jezsuiták Faludi Ferenc Akadémiájának keretében a józsefvárosi Párbeszéd Házában működik 1999 óta.

lémait. A felemelkedés lehetőségét keresve több településen képzést szervezett a felnőtteknek. Ebből fejlődött ki mára a *Lehetőségek Iskolája*, mely egyéni tanrendben nyújt képzést azoknak a felnőtteknek, akiknek hiányzik az általános iskolai végzettségük, hogy azt megszerezve, szakmát tanulhassanak.

Hofher József tagja

volt annak a csoportnak, amely létrehozta a különböző történelmi egyházakhoz tartozó egyetemi roma szakkollégiumi hálózatot, és 2011 szeptemberétől az induló buda-

pesti Jezsuita Roma Szakkollégium lelki vezetője mind a mai napig. Abban bízunk, hogy az iskolázottság révén kiemelkedő roma fiatalok olyan értelmiségivé válnak, akik mintául szolgálnak, motiválják a felnövő generációkat. A szakkollégium célja, hogy a kollégiumban élő roma fiatalok támogatást kapjanak tanulmányaik sikeres befejezéséhez. Ugyanakkor a szakkollégium egy műhely is, ahol megismerhetik egymás kultúráját, és egységesebben gondolkodhatnak saját sorsukról. A tudás, a szakma elsajátítása mellett a jezsuita szerzetes biztosítja azt a lelki, spirituális dimenziót, mely által ez a kollégium más, mint egy világi szakkollégium. A kollégiumba kerüléshez nem feltétel a vallásgyakorlás, de a bent lakóknak el kell fogadniuk a kollégium szellemiségét.

A jezsuita szerzetes egyik oldalról a változás lehetőségét a cigányság iskolai végzettségének emelkedésében, s ehhez kapcsolódóan a munkavállalásban látja. Másfelől a nem roma többség megnyerését szeretné, hogy előítélet-mentesen, pozitív

a tudás, a szakma elsajátítása mellett a jezsuita szerzetes biztosítja azt a lelki, spirituális dimenziót, mely által ez a kollégium más, mint egy világi szakkollégium

szemlélettel közelítsenek a cigányság felé. A párbeszéd segítése számára misszió, mert a jelenlegi feszültségeknek, ahogy fogalmaz: „*beláthatatlan következményei*” lehetnek. Ebben az összefüggésben értelmezhető a kötet címe is, mely *Hofher József* kifejezése. Az együtt emelkedés kiinduló-

pontja a szolidaritás lehet, ami pedig a többség és a kisebbség kölcsönös egymás-megismerésén és megértésén nyugodhat.

A második interjúalany *Landauer Attila*, kisebbségkutató, a Református Egyház cigánymissziós referense, aki az

egyházak cigánymissziós törekvéseinek legkorábbi nyomait, valamint az egyházi iskolákban a múltban tanulmányokat folytató cigányokat kutatta.

Landauer Attila a református roma szakkollégiumban tevékenykedik Debrecenben.² Szakkollégiumi tevékenységének része a cigánisztikai tanegységek kialakítása és oktatása a kollégiumban.

A második fejezetben található tanulmányok három fiatal szociológus munkái. *Lukács-Németh Alexandra* tanulmányában az alapfogalmakkal foglalkozik, hiszen újra és újra felvetődő kérdés a cigány kisebbség kutatásában, hogy kik ők, hogyan azonosíthatók, miféle adatok érvényesek rájuk vonatkozóan.

Lukács Ágnes tanulmányában a roma diplomások kiemelkedésének útjait vizsgálja. Munkájának újszerűsége a vallásos motívumok szerepének vizsgálatában áll. A felemelkedés ismert tényezői között interjúi tanúsága szerint a pedagógusoknak kulcsszerepe lehet a cigány tanulók iskolai pályafutásában.

² Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat – tagjai a jezsuita szakkollégium Budapesten, a görög katolikus Miskolcon, az evangélikus Nyíregyházán és a református Debrecenben.

A roma vallási közösségekben folytatott kutatásai arra világítottak rá, hogy a megtérés cselekvő attitűdöt eredményez a megtért személyeknél. A roma misszióknak pozitív szerepe van a romák társadalmi beilleszkedésében.

Lukács Ágnes e fejezetben közölt másik tanulmánya is a vallásosság szerepét helyezi középpontba. Egy peremvidéken, cigány közösségben működő baptista gyülekezet életét mutatja be egy ünnep leírásán keresztül.

Péceli Melinda, a fejezet záró tanulmányának szerzője, *Lukács Ágnes*hez hasonlóan, a vallási közösséget a cigányintegráció egyik lehetséges terepének tekinti. Tanulmányának célja az, hogy olyan integrációs történeteket, utakat tárjon fel, melyek a növekvő feszültségek ellenére a sikeres együttműködést és a békés együttélést példázzák.

A kötet harmadik fejezetében a roma integráció tényezői közül a tanulmányok a területi elkülönülés, az iskolai előrehaladás és a támogató programok szerepét vizsgálják.

Moraszki András tanulmánya az iskolai szegregációval foglalkozik. A szegregációban a lakóhely, a társadalmi háttér és a képességek alapján zajló szelekció a jelentősebb tényező, de nem elhanyagolható az etnikai alapú szegregáció sem. A kompetenciaeredmények vizsgálata rámutatott arra, hogy a romák által nagyobb arányban látogatott iskolák eredményeinek elmaradása részben visszavezethető a kompetenciamérés során azonosított társadalmi-gazdasági, motivációs, infrastrukturális és egyéb tényezőkre. A továbbtanulásban jelentős szerepet játszik a motiváltságon túl a szövegértési kompetencia, valamint a településtípus is. Ez azt jelenti, hogy nagyobb te-

lepüléseken a továbbtanulásnál nagyobb a gimnázium vonzereje. A szerző szerint ahhoz, hogy a roma tanulók tanulmányaik révén kiemelkedhessenek, szükségük van kompetenciáik, elsősorban a szövegértés fejlesztésére, önmagában ez azonban még nem elégséges.

Lukács-Németh Alexandra tanulmánya a roma fiatalok életminőségét mutatja be a 2008-as ifjúságkutatás másodelemzésével. Dolgozatában a hazai 15–

29 éves roma és nem roma fiatalok társadalmi jellemzőit, életminőségbeli különbségeit tárta fel. A 15–29 év közötti roma fiatalok jóval magasabb arányban élnek párkapcsolatban vagy házasságban, mint a nem roma fiatalok, és negyvenhárom százalékuknak már van legalább egy gyermeke. Lakásaik a települések olcsó lakáspiaci övezeteire koncentrálnak, egyharmaduk olyan családban él, ahol egyetlen személy sem dolgozik. A szerző súlyos problémaként jelzi azt, hogy a roma fiatalok negyede vesz részt csupán valamilyen oktatásban, míg az ugyanilyen korosztályú nem roma fiataloknak közel a fele. Egyötödük munkanélküli; aki dolgozik, az is olyan munkakörben, ahol alacsony iskolai végzettség is elegendő. A felsőoktatásban tanulók, a diplomások aránya is rendkívül alacsony a roma fiatalok körében. Az internetet, számítógépet használók és a sajtótermékeket olvasók aránya jelentősen elmarad a mintába került nem roma fiatalokétól. Azt is fontos megjegyezni, hogy a roma fiatalok is rosszabbnak érzik az életkörülményeiket nem roma kortársaikhoz képest. Leginkább munkavállalási lehetőségeikkel és anyagi helyzetükkel elégedetlenek. „Közel nyolcvan százalékuk alsó, illetve alsó középosztályba tartozónak érzi magát.” (222. o.)

Takács Veronika tanulmányának témája a Romaveritas Alapítvány szerepvállalásának elemzése és a Romaveritas-program hatásának vizsgálata. Az alapítványt 1998-ban hozták létre azzal a céllal, hogy a felsőoktatásban tanuló roma fiatalokat támogassa, és a munkaerőpiachoz alkalmazkodó tudást közvetítsen szabadegyetemi formában. A tanulmány a statisztikai adatok és a kérdőívek elemzése mellett életútinterjúkra támaszkodva mutatja be a programnak az egyénre és a csoportra kifejtett hatását.

A program lényegi eleme a roma identitás vállalása, ezért a programba csak a helyi cigány kisebbségi önkormányzat ajánlólevelével lehet bekapcsolódni. Alapcélkitűzése, hogy olyan roma szakemberek képzését támogassa, akik a kormányzati munkában és a közigazgatásban a kisebbségi ügyekkel kapcsolatos feladatokat a romák iránti elkötelezettséggel tudják ellátni. A kutatás rávilágít arra, hogy a Romaveritas-programmal kapcsolatba került diákok túlnyomó többsége elsőgenerációs értelmiségi. A továbbtanulás során felülreprezentáltak a szociális szakok, és hiányoznak olyan szakmák, mint az orvos vagy a mérnök. A Romaveritas-program legnagyobb eredményeként emeli ki a szerző a roma közösségi tudat megerősödését, és azt, hogy a roma fiatalok elfogadják és vállalják származásukat, kigyógyulnak a diszkrimináció okozta lelki sérülésekből, és képesek levetni az erős kisebbségi érzést.

A fejezet végén *Lukács Ágnes* szemelvényeket közöl a Jezsuita Roma Szakkollégium hallgatóival készült interjúkból.

A kötet negyedik fejezete a korábbi hátrányos helyzetből kiemelkedő romákkal

készült interjúkat adja közre. Három interjú tipikusan sikeresnek induló roma fiatalról készült, a negyedik egy édesanya életútját meséli el, aki erdőszéli putriból indult, és ma egy rendezett vidéki házban él, konyhakerttel és baromfiudvarral. Számomra ez az interjú megindító volt, beláttam ugyanis, hogy nemcsak a diplomáig való eljutás lehet siker, hanem ennek az asszonynak az élete is, aki nyolc osztályt végzett, és gyermekeinek sem szán diplomát, inkább egy becsületes szakmát és nélkülözésmentes életet. Nehéz gyermekkor

fájdalmait nem feledve igyekszik biztosítani gyermekei számára azt, ami az életben való boldoguláshoz szükséges. Az interjú során kibontakozik az ellentmondás, a roma asszony vállalja cigány származását, de nem tartja a hagyományokat, nem ismeri a nyelvet, és élete során úgy választott partnereket, hogy azok nem roma származásúak voltak. Azt az életformát, amiben ő felnőtt, a mintát, ahogy vele bántak, nem követi, és mindent megtesz a gyermekeiért.

A roma fiatalokkal készült interjúk egyik megrázó momentum a joghallgatónak a vallomása, aki vállalja ugyan roma identitását, de ha lehetne, inkább magyar lenne. Belvárosi gimnáziumi barátai büszkék voltak, hogy „van egy cigány barátjuk”, de életét „tulajdonképpen két csoport közé szorulva” éli. Holott szülei, szakmával és stabil munkahellyel rendelkezve, biztosítani tudták számára továbbtanulását, kiemelkedése feltételeit.

Az interjúkban visszatérő motívum az, hogy ha a roma gyerekek olyan környezetben nevelkednek, ahol az iskola és a tanulás

a Romaveritas-program legnagyobb eredményeként emeli ki a szerző a roma közösségi tudat megerősödését, és azt, hogy a roma fiatalok elfogadják és vállalják származásukat, kigyógyulnak a diszkrimináció okozta lelki sérülésekből, és képesek levetni az erős kisebbségi érzést

fontos, akkor ők is ezt viszik tovább. Ezt tovább erősítheti egy nagy hatású pedagógus, edző vagy lelkes, aki továbbtanulásra tudja ösztönözni a gyermekeket. Nagyon fontos tanulsága ezeknek az interjúknak, hogy a

kisebbségi és a többségi társadalom közötti láthatatlan falakat mindkét oldalról el kell kezdeni bontani ahhoz, hogy a megvalósult jó példák, minták igazán hathassanak. Ebben a munkában segíthet ez a kötet.



Az Amadé-Bajzáth-Pappenheim kastély négy arca

SZECSKÓ KÁROLY: CHIKÁN ZOLTÁNNÉ (TUDÓS TANÁROK – TANÁR TUDÓSOK SOROZAT. SOROZATSZERKESZTŐ: JÁKI LÁSZLÓ). OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM, BUDAPEST, 2013.

Sz. Tóth Gyula: A kiművelt emberfőkért

Az anyanyelvi nevelés szép lapjain: írás/jel/ szó, stílus és szép beszéd. No meg tartalom. Ezek a hozzávalók, ezekre, mint tartópillérekre építkeznek az életmű. És még számos elem, amelyeket gondosan előtár a sorozat könyvecskéje. A recenziens az elején illően bevallja, hogy kedvére van e sorozat. Noha a főszereplőt személyesen nem ismer- te, a bemutatott szakmai pályájához több szálon kapcsolódik, az emberi tartás különös tiszteletet ébreszt benne.

A szakmai tevékenységek gazdasága ontja a termést, gyönyörűséggel szemezgethetünk. A pályáiv Egerben kezdődött az általános iskolai alsó tagozatos tanítással, ezt a szakérte- ségis kollégiumban taná- rok továbbképzése követ- te, majd a főiskola nyelvészeti tanszéke, ahol kiteljesedik a ta- nári és a tudományos ambíció. Mindezt megalapozta a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen elvégzett magyar-la- tin szak.

Chikán Zoltánné tudományos mun- kásságának két fő területét jelöli meg a könyv: a tantárgypedagógiát és a tantárgy- történetet. Nyelvészeti oktatómunkája azonban kiterjedt a szakma szinte vala- mennyi területére, ennek nyugodt és biztos

háttérrel jelentett az alapos nyelvtörténeti felkészültség és a latin grammatikai rend- szer ismerete (19-80. o.).

Tágra nyitotta a nyelvi képzés horizont- ját, magásra tette a mércét, mert magásra kívánta emelni a gyermekeket – nyelvi ka- tedrálist épített. Már az általános iskolában fő feladatnak jelölte meg a nyelvművelést, a kifejezőkészség, a stílus, a szép magyar beszéd fejlesztését, a „kiművelt emberfő- kért” (20. o.).

Mi mindent tett ennek érdekében Chikán Zoltánné? Említsünk néhány

konkrét tételt. Nagyon fontosnak tartotta az *írásképek* megfelelő alkal- mazását. Radnóti-versek elemzésével bizonyítja álláspontját. Nagy szere- pet tulajdonított a *hatá-*

a nyelvi-stilisztikai elemzésnek nagy jelentőséget tulajdonított a személyiségformálásban

rozósóknak. Sokat foglalkozott az *elemzés* kérdésével, a hangtan, a szótan, a mondat- tan összefüggéseire figyelve. A nyelvi jelen- ségeket a maguk összetettségében vizsgálta, szorgalmazta az irodalmi művek nyelvtani elemzését, nem keverve a stilisztikai elem- zéssel. A *nyelvi-stilisztikai elemzésnek* nagy jelentőséget tulajdonított a személyiségfor- málásban. Felhívta a figyelmet a *szemléltető szövegek* fontosságára, azok összeállítására, felhasználására. Kísérleteket végzett a *csó-*

portos munka formáinak fejlesztésére, „a differenciáltabb problémaláttartás didaktikai szempontjával” indokolva (28. o.). Figyelte a nyelvtani ismeretek gyakorlati alkalmazását, a „teljesítőképeséget”.

Megállapította, hogy a csoportos foglalkozásokon nagyobb lehetőség nyílik az *egyéniességformálásra*, így lehet fejleszteni a tanulók erkölcsiségét és segíteni emberismereti tapasztalataik gyarapodását.

Vizsgálta a középiskolai tanulók nyelvi tudását, mert a magyar szakra készülők felkészültségét nem tartotta megfelelőnek. A főiskolai felvételi feladatokat átalakította, új módszereket vezetett be ezen a téren is. A komplex államvizgára is új metódusokat dolgozott ki. Javaslatokat tett a példaszövegek használatára, fontosnak tartotta a *köznyelv* helyes elsajátítását. Hangsúlyozta a gondolkodás fejlesztését, az *anyanyelvi öntudatot*, amely az egyén műveltségének alapját jelenti, a *kulturált magatartást*, amely egyben segíti az embert a társadalomban való boldogulásában. Megcélolta az ehhez nélkülözhetetlen képességeket, amelyek a nyelvi nevelés során alakíthatók, mint például szóösszetételekkel a *dialektikus szemléletmód* formálása, vagy az *analízis és szintézis* gondolkodási műveleteinek gyakorlása. Gyakran szólt az olvasás fontosságáról, nyelvművelői hitvallása lehet ez a nyilatkozata: „*A nemzeti nyelv szerepének felismertetése, jellegének bemutatása az egyetemes társadalom egésze számára is fontos: nyelvünk csiszolása, fejlesztése egyben az egyetemes társadalom haladását szolgálja.*” (Ezt a magam példáján „igazolhatom”, amikor magyar versek francia fordításait, illetve azok hatásait vizsgáltam: Sz. Tóth, 2014.) Az itt sorolt tételekről tanulmányok szólnak részletesen.

Chikán tanárnő tudományos tevékenységére jellemző a klasszikus kutatásmetodika menete szerint végzett munka: megfigyelés a gyakorlatban; a jelenség, dolog megnevezése; problémaállítás; a megoldást kínáló elem kijelölése; hipotézisállítás; str-

tégia indítása, lebonyolítása; kísérlet, megfigyelés, elemzés, összegzés; az eredmény beépítése az egészbe. Nem általában fejlesztés, nem rögtön az egész megváltoztatásának

víziójával és hevületével. Fokról fokra, lépésről lépésre. A mindennapok gondos, folyamatos alkotó munkája eredményezi a megújulást. Mert magában hordozza. Chikánné nem pedagógiai divatokat követett, nem jelszavak mentén indított akciókat, nem tett „felajánlásokat”.

Neves professzorok voltak a mesterei: Paizs Dezső, Zsrai Miklós, Laziczius Gyula, Horváth János, Alszeghy Zsolt. És kiváló munkatársak segítették, mint Papp István, Bakos József, Perényi János. Nemzedékek sorát képezte és indította el a tanári pályán, tanítványai közül többen a tudományos élet jeles alakjai, mint V. Raisz Rózsa, Zimányi Árpád.

Mint minden szakmában, fontos kérdés a munka és a család, a magánélet és a szakmai élet összehangolása. Itt áll előtűnk egy pedagógusnő alakja, aki tanít, tudományos munkát végez, publikál, részt vesz a szakmai közéletben, mindez nem kevés időt, nem kevés energiát igényel. Hogyan jutott minderre ideje, energiája, a család, a négy gyermek nevelése közben? Fordítsuk meg. A családi kötelezettségek mellett, hogyan, miből „tellett” az értékes szakmai munkára? Mindez jellem kérdése; Chikán Zoltánnét nagyfokú erkölcsiség hatotta át. Nem mérícskél, a minőségelv alapján tette a dolgát, ahogyan művelt pol-

gárhoz illik. A „vesszőt” is komolyan vette, „az írásjelek pedig a látható nyelvben fontos szerepet játszanak, használatuk a forma lényeges jegye” (25. o.). A katedrális tornyába is sok apró lépcsőfok vezet. A csúcson szép a kilátás. Az építő/építkező ember lelkét pedig nyugtatja a harangszó.

Történetek 128 oldalon elbeszélve. Lássuk a *történeti* vonalakat: anyanyelvtanítás, tankönyvírás, tantárgypedagógia, iskola (alsó és felső tagozat, közép- és felsőfok) és oktatásügy. A munka és a család, a magánélet és a társadalmi élet kapcsolódásának felvillantása már történelem. A könyvben Magyarország történelmének egy fontos szakasza is végighúzódik, nem mellékesen. II. világháború, az élet beindulása, a családi élet alakítása, a pályakezdés, ugyanakkor a szovjet típusú rendszer kiépítése, államosítás, a Rákosi-féle személyi kultusz, 1956, megtorlások. Majd 1963 után kis szippantás a szabadabb levegőből. Íme: kis magyar politikatörténet.

Férjének, Chikán Zoltánnak az volt a bűne, hogy részt vett 1956-ban a Kereszténydemokrata Néppárt újjászervezésében. Meghurcolása kihatott a feleség munkahelyi megítélésére is, bár végül őt nem bocsátották el. Kapott szakmai-kollegiális segítséget, finom kompromisszumokkal „áthidaló” megoldást talált (Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetem elvégzése, 15. o.). Meg lehetett találni a módját annak, hogyan lehet szakmailag, emberileg hitelesen boldogulni. Chikánné nem akart hős lenni, sem ellenálló. Nem panaszkodott, hogy „megfigyelték”. Úgy lett „ellenálló”,

hogy nem hagyta el magát, szívósan, felelősen tette a dolgát. A feladatára koncentrált. És ebben minden bizonnal támaszt jelentett vallásos neveltetése.

Mozgalmas szakmai élete után, 1980-tól nyugállományban is aktív volt. 1990-

ben, 70. születésnapja alkalmából köszöntötték a Magyar Nyelvtudományi Társaság Heves megyei csoportjának ünnepi ülésén. Ekkor, a korábban elnyert Kiváló Munkáért kitüntetés és az Apáczai Csere

egy biztos nyelvészeti alapokon működő anyanyelvtanítás eredményes idegennyelv-tanítást hozhat: nagyobb a lehetőség az idegen nyelvi paradigmák befogadására, beépítésére

János-díj után, megkapta az Eszterházy Károly-emlékplakettet. 2000-ben emlékkötettel köszöntötték a főiskolán. 2006. június 26-án barátok, kollégák, tanítványok kísérték utolsó útjára.

Szecskó Károly könyvét Chikán Zoltánnéról 2013 októberében mutatták be Egerben.¹ A szerző nyugalmazott levéltáros, helytörténész, aki nem először foglalkozik a város jeles tanáregyeniségeivel,² új kötetéről szólva hangsúlyozta a felidézésemlékőrzés fontosságát, az effajta tevékenység értéktéremtő jellegét. (Mennyire becsüljük meg az egykori tanárkollégákat? Nem lehetne-e a volt kolléga munkájára is gondolni, folyamatosan beépíteni az oktatási programba? Gyakrabban érdeklődni, konzultálni? Egy-egy nevezetes téma köré emlékülést szervezni? Mindezt nemcsak „felső iskolás fokon”, hanem az általános és a középiskolában is.)

A könyv történelmi alaposággal készített mű: feltár és összerak. Példatár, amely kutatásra készített. A nyelv állandóan változik, a jelsokaság és jelszínesség újabb kuta-

¹ Erről beszámolt a helyi tévé is. Letöltés: <http://www.tveger.hu/hirekreszlet.php?hir=8028>.

² Önálló kötetekben ír Óriás Nándorról, az Egri Érseki Jogakadémia egykori tanáráról, valamint Somos Lajosról és Kovács Vendelről is, az Egri Tanárképző (akkori nevén: Ho Si Minh Tanárképző Főiskola) egykori tanáraitól.

tásokat involvál. Azt se gondolhatjuk, hogy mára mindaz a problémahalmaz megoldódottnak tekinthető, amellyel Chikánné foglalkozott. Vannak elvarratlan szálak, a kapcsolódások kínálják magukat. Az anyanyelv-tanítás – anyanyelvi nevelés – anyanyelv-pedagógia folyamatos feladat, szerves fejlődés. (Számos mai kutatás ezen az alapon, ezzel a szemlélettel folytatja, ezek közül említék meg egyet, a tantárgy-pedagógiánál maradvá: *Sebőkné Lóczi*, 2000.)

A megismert munkásság szélesre tárja az anyanyelv-tanítás világát, aprólékosan, a részecskétől az egészig igyekszik átfogni. Megjelenik az anyanyelv mint bázis: a beszédhez, az olvasáshoz, az irodalomhoz, a szövegértéshez, a filozófiához, a világ felfedezéséhez. A használható műveltséghez. És – tegyük hozzá saját fejlesztési gyakorlomból – az idegen nyelvek tanulásához. Egy biztos nyelvészeti alapokon működő anyanyelv-tanítás eredményes idegennyelv-tanítást hozhat: nagyobb a lehetőség az idegen nyelvi paradigmák befogadására, beépítésére. (Az idegennyelv-tanítás és a nyelvpedagógia körül ma is heves viták folynak. *Budai*, 2013.) Kereső-újító tanárként bővítette az oktatás kereteit, tágította

a „szakosságot”. Elsők között látta, mutatta ki, gyakorolta és gyakoroltatta a tantárgyi *integrációt*. (Amely oly nehezen épül be oktatásunkba.)

Chikán Zoltánné fáradhatatlanul munkálkodott a pedagógusszakma megújításán. Nyitott a pedagógustudás – rejtett tartalékokat feltáró – jövője felé. Lebontotta a szaktantárgyi anyanyelv-tanárságot, készenlétre hangolt a nyelv változásainak követésére, a szemiotika, a digitális nyelvhasználat elsajátítása felé.

Mindez megtalálható ebben a kis kötetben: a bevezetés után öt fejezetben, kiemelten a munkásságát tárgyalva, ezt segítik az írásaiból készült szemelvények, a válogatással is tekintélyes bibliográfia, kiegészítve nekrológokkal, visszaemlékezésekkel.

Pedagógusi életút-mutatót tartunk a kezünkben. Nem csak szakosoknak. A sok példa jelzi, mennyi vonzó érték van a pedagóguspályán, ha megtaláljuk *feladatainkat* és kihasználjuk *lehetőségeinket*. Az írásunk elején jelzett fogalmak mondandónk üzenetévé értek: műveltség és magasrendű hivatástudat, éthosz.

IRODALOM

Budai László (2013): Ami oktatás, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12. 50-55. Letöltés: <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2013-11-12-szam>

Sebőkné Lóczi Márta (2000): A tantárgy-pedagógia szemantikai változásai és a testnevelési tantervek összefüggései a tanítóképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 90-97. Letöltés: <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargy-pedagogia>

Sz. Tóth Gyula (2014): A koltói úton. Találkozásaim szép magyar versekkel franciául. Letöltés: www.francianyelv.hu/francia-kultura/francia-irodalom/a-koltoi-uton-talalkozasaim-szep-magyar-versekkel-franciail

ABSTRACTS

HEGYBÍRÓ KONTRA, EDIT – PINIEL, KATALIN – CSIZÉR, KATA: Goals, successes and challenges in the foreign language learning of deaf and hard-of-hearing students

Keywords: *foreign language teaching, Deaf and hard-of-hearing language learners*

This study provides insight into the work of foreign language teachers at special schools for Deaf and severely hard-of-hearing learners. In line with the principles of qualitative research, the researchers' aim is to provide an insider's perspective and achieve a deep understanding of the issues that determine the work of the participants. As part of a nation-wide project, the researchers visited nine different institutions for hearing impaired students and conducted individual, semi structured interviews with ten teachers of English and German. The content analysis of the interview transcripts led to the emergence of three most salient categories: the goals of foreign language teaching at these special schools, the possible successes students and teachers achieve, and the

necessary measures that should be taken into consideration in order to make the language teaching and learning process more effective. In order to help this group of special needs students have equal access to the benefits of foreign language knowledge it seems necessary to revise the system of exemptions and accommodations, as well as the regulations of the school leaving exam in foreign languages. Effective communication between students and teachers could be enhanced by promoting sign language learning among school staff. An important task to solve is the development of target-group appropriate teaching methods and materials and the provision of networking opportunities for teachers.

SÉLLEI, BEATRIX: Change as an Opportunity

Keywords: *managing change, public education, positive psychology*

This study examines the changes of the Hungarian education system from the point of view of the reactions of those concerned, the teachers. The survey was done by qualitative method. Participants were the students of a training for educational leaders by the Budapest Uni-

versity of Technology and Economy (n=169) and data were collected in two sessions. The first session revealed their attitudes to the ongoing changes, most of which have a positive and a negative side too. The second session, as an approach-shaping training, presented positive

psychology techniques. These help to reframe complicated situations as opportunities for development, and give a practical guidance for stress-management and the learning of an optimist approach. In the second part of the training, instead of focusing on the risks associated with changes, we emphasised the opportunities in them. This had an effect that was

perceivable from the posters and oral presentations as well. In short, when we draw attention of people to their resources, and to what they have to pay attention to while coping with changes, or if we develop their personalities, then they become able of effectively managing changes, and also to maintain these positive attitudes.



Vendégek az Amadé-Bajzáth-Pappenheim kastélyban

TAKÁCS GÉZA: BEMUTATKOZOTT A NEMZETI PEDAGÓGUS KAR ELNÖKE

A Kar elnöke, Horváth Péter az Országos Szakmai Tanévnyitón a kormányzati és intézeti vezetők után kapott szót, szűken az ebédszünet előtt, és majdnem egyedül árválkodott már az asztal mögött, ezernél több kollégája színe előtt. Amúgy az előtte szólók mind nagy elismeréssel beszéltek róla. Az elnök úr, igaz, kormányzati öntőformában nyerte el a tisztségét, ellenben nem lett volna rossz, ha van annak valami jele, hogy önálló életre szánták, saját jogán az, aki, és nemcsak díszvendég.

Mindezt nézhettem volna másik szemüveggel is, hogy milyen hálásan fogadta a kiszállingózását restelkedve félbehagyó közönség a Kar elnökének ironikus, személyes hangütését, lám, milyen reményteli pillanat volt ez, csak hát aztán az a benyomásom keletkezett, hogy azt a beszédet, amit odahaza elpróbált a felesége előtt – a bevezetőjében utalt erre a családi jelenetre –, nem mondta el, rögtönözni kényszerítette a helyzet, első megszólalását, első jelentős közszereplését az akaratlan, protokolláris szimbolika nyilván befolyásolta, még ha a szavakat talán nem is változtatta meg. Ez joggal kelthetett (volna) némi zavart a jelenlevőkben is, de nem volt semmi kétség, hamarosan jön az ebédszünet. Horváth Péter szavai a felelősségről, a közösségről és a méltóságról egy gyors, kicsöngetés előtti diákfeleletként hatottak.

BOZSIK VIOLA: BEMUTATKOZOTT AZ ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE AZ ELTE-N, AVAGY LÁTOGATÁS A ZÖLD VADONBAN

2014. szeptember 24-én Trencsényi László tanszékvezető egyetemi docens, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke¹ látta vendégül az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőségét a *Beszélgetések a Zöld Vadonban* rendezénysorozat keretei között, az ELTE PPK Kazinczy utcai könyvtárában.¹ A Társaság meghívására szerzők, olvasók, doktorandusz hallgatók jöttek el, s jó hangulatú, élénk beszélgetés, vita bontakozott ki Trencsényi László pedagógiai helyzetjelentése és a szerkesztők bemutatkozása után, többek között a következőkről: figyelembe vehető-e a tudományos élet szereplőit szorongató publikálási kényszer egy folyóirat szerkesztése során? Miért nincs kapcsolat a neveléstudományi folyóiratok között? Hol tart a digitális megjelenés ügye? – hiszen ami nem hozzáférhető interneten, az nincs is. Mikor kerül sor a régi Szemle digitalizálására, hogy a kutatás mai feltételei szerint is hozzáférhetővé váljék? Milyen a jó pedagógiai írás, mekkora a szerkesztőség szabadsága a szerkesztésben?

Az utóbbi kérdésre egyszerű volt a válasz, a szerkesztőség a másfél évvel ezelőtt elfogadott stratégiája és értékrendje szerint dolgozhat. A többi válaszért pedig nap mint nap küzdenünk kell. Ami talán külön megemlíthető a szerkesztőség kéziratokkal kapcsolatos magatartásának jellemzőiképpen:

¹ A lap szerkesztőbizottságának évtizedeken át a tagja volt, s ma is tiszteletbeli tag.

az elbírálás alapvető szempontja, hogy érződik-e bennük a szerzői kíváncsiság a tárgy iránt, természetesen a választott műfajoknak megfelelően, melyek sokfélesége mellett a szerkesztőség elkötelezett. Hiszen a tudományos dolgozatoknak és a személyes, napló-szerű írásoknak egyaránt helye van a lapban.

A pedagógiai írások és a pedagógiai sajtó Eötvöstől napjainkig bekövetkezett minőségromlását felvázoló hallgatói hozzászólás jelezte, mennyire nagy a mindenkori szerkesztőség felelőssége, és a mérce is adott. A lapbemutató résztvevői inspirációt adtak a szerkesztőség további munkájához, hogy keresse a kapcsolatokat az olvasóival, adjon teret szakmai vitáknak, tegyen meg mindent a lap élővé tételére.

A meghívás apropóját az adta, hogy az ELTE Eötvös Pontban mostantól az egyes lapszámok megvásárolhatók. Az összejövetel végén felvetődött, talán érdemes volna rendszeresen ÚPSZ lapbemutatót tartani a PPK könyvtárban.

TÓTH TERÉZ: SZÍNEK, HANGOK, MOZDULATOK – KOKAS KLÁRA ÉLŐ SZELLEMI HAGYATÉKA BUDAFOKON

Az idei nyári Kokas-tábor volt a legfrissebb élményanyaga annak a találkozóknak, amelyet szeptember végén a budafoki Rózsavölgyi Községi Házban Pállay József művésztanár és felesége, Németh Anikó, a Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola pedagógusa vezetett. A közönség soraiban az iskola alsósai ültek szüleikkel, de eljöttek az iskola vezetői is, valamint néhány érdeklődő pedagógus. A tábori történetek mellett szó esett a XXII. kerületben elért eredményekről, a további tervekről, illetve a Kokas Klára-féle komplex művészetpedagógia közoktatásbeli lehetőségeiről.

A Rózsakerti Iskolában jelenleg négy Kokas-osztály van – minden alsós évfolyamon egy. Az ide járó gyerekek heti egy foglalkozáson énekelnek, elmélyült zenehallgatásban vesznek részt, csoportosan vagy egyénileg táncolnak, illetve képzőművészeti alkotómunkába merülnek. A foglalkozások vezetői Németh Anikó és Balogh Andrásné, a festőrajzoló munka Pállay József szakmai segítségével zajlik. Az órák végén a táncszólokat bemutatják, a képeket együtt nézegetik.

Mindennek a változatos iskolai munkának a folytatása, összefoglalása az ötnapos nyári tábor, ahová a gyerekek szüleikkel együtt érkeznek. Az idei, Tápon megrendezett táborról Pállay József kisfilmet forgatott, *Kalimba* címmel. Ebben láthatjuk, ahogy a gyerekek önmagukat, egymást és a zenét megélik – tánc-improvizációban, összekapcsolódó tekintetekben, vagy a szülőikkel közös, szabadtéri festésben.

A Kokas-pedagógia folyamat-szemléletű, és nem eredményorientált. A zene és a tánc az élmény médiuma és anyaga egyben. A képek a gyerekekben zajló lelki történetek képei. Nem az értelem pallérozása itt a cél, hanem a lélek erősítése, az érzelmek szabad megélése. Az elismerés, dicséret szó, simogatás is ezt erősíti a gyerekekben, és nem az eredményeikért jár. A módszer 2012 óta a Nat része, alsó tagozaton *ajánlott koncepció*. A Rózsakerti Iskolában minztaszerűen használják fel ezt a lehetőséget a teljes figyelem fejlesztésére, a kreativitás és a képességek kibontakoztatására – az öröm és az elfogadás jegyében. Ennek köszönhetően egy év alatt megduplázódott a szakkörre járó gyerekek száma. Beiratkozáskor elsőként mindig a Kokas-osztályok telnek be. Németh Anikóéknak hamarosan új, képzett oktatókra lesz szükségük, nyitnának a jó hírű kerületi óvodák felé is, ezen túl pedig transzfer-kutatásokat szorgalmaznak a Kokas-pedagógia társas kapcsolatok alakítására gyakorolt hatásának bizonyítására.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Nem volt könnyű tanév a 2013-14-es, ahogy nem lesz könnyebb a következő sem. Nagy változások, nagy feladatok, nagy várakozások, nagy gondok szűk tanévekbe zsúfolva.

De hát egy tanévet nem lehet ilyen borongósan kezdeni, kerestem valami feloldást, hiszen a tanévkezdet az tanévkezdet. Nem állhatunk szorongva, feszülten, lehagoltan a gyerekek elé,¹ egy szakmai lap meg különösen ne legyen aggodalmaskodó, nincs ehhez joga.

Szerencsém volt, Makovecz Imre emlékkiállításán jártam szeptember közepén a Pesti Vigadóban; egy diákcsoport tódult be a terembe, nézte a magyar organikus, vagy talán még inkább szakrális (Makovecznél az egyik eléggé ugyanaz, mint a másik) építészeti remekeit a képeken, a főmű termében voltunk (a főmű egyelőre még csak papírkatédrális), a Szent Mihály templom terveinél, ahol két angyalt a leendő templomból a kiállítás tervezői gipszszobrokként beállítottak egy-egy sarokba, s ahogy kavargtak a gyerekek, egy kislány odaállt az ég felé tárt karú angyal mellé, és fotót rendelt az osztálytársától. Kaptam volna elő én is a telefonom, hogy megörökítem a jelenetet, aztán elszégyelltem magam, miért nem elég nekem látni azt, amitől egy kicsit szaporábban vert a szívem, hogy lám, az angyal, mint modell, megállta a helyét, és a fotózkodó, karját angyalosán emelő gyermek rögvést hajazott is rá, a gipszszobor megelevenedett. A kislány a mozdulatot, amit tett, nem is értette, magyarázni fölösleges volna, amúgy is csak egy futó pillanat volt, de majd, ha egyszer erre a képre véletlenül rákattint,

harminc-negyven év múlva – hacsak nem gondolat vezérelte módon működnek akkor már a számítógépek, viszonzásul, hogy ők vezérlik már egy ideje a gondolatokat –, látja majd maga is, egykori önmagának angyal mivoltát, angyali lehetőségeit.

S persze, ha valakihez angyal szegődik, az nem bánja meg. A rádióban hallottam a napokban egy kis történetet, a Radnóti Miklós Színház színésznője mesélte: a színház tavaly nyáron a *Bárány Boldizsár* című mesejátékával jótékonysági turnén volt a Szent Ferenc Alapítvány gyermekotthonaiban, az egyik előadás Csíkszeredán volt, a Csíki Játékszínben, több száz gyereknek, s az előadás végén, Bőjte Csaba javaslatára, hogy valahogy megköszönjék a gyerekek a produkciót, megáldották a társulatot. Tréfa volt ez, kedves tréfa, de a színésznő hangja visszaemlékezés közben is fátyolos lett, ahogy színésztársaival közös meghatódottságukat felidézte, tulajdonképpen szakmai meglepettségüket, hiszen egy színházias gesztust láttak, de talán kevés hasonló erejűt élhettek meg. Akárhogy is, a gyermeki áldás alighanem a lehetséges katarzisosok egy extrém változata. Ami mindazonáltal alighanem csak ott és akkor és azoktól a gyerekektől volt elfogadható. Hogy felemelő volt és nem groteszk. Bőjte Csaba és munkatársai pedagógiája, nevelési missziója teremtette meg a hitelt, a tartalmát, az erejét. Hát én ennek a gyermeki áldásnak a felidézésével köszöntöm az új tanévet.²

2014. szeptember 20.

Takács Géza

¹ Itt a szerző kénytelen megjegyezni, hogy ez a többes első szám ezúttal – harmincvalahány év után – immár csak képletes, ő maga szeptember elsején nem állt diákok elé. (Sok volt együtt a szerkesztés és az iskola.) De talán képes lesz továbbra is fogékony maradni azok ügyei, gondjai iránt, akik valóban diákok közt voltak szeptember elsején.

² Ez a lapszámunk másutt sincs híján angyaloknak, angyali finn vendégekről szól iszkaszentgyörgyi beszámolóink és a képsorozatunk is.

**Lapzárta után érkezett levél, kiegészítés
Koósz Istvántól, az ELTE Kőrösi Csoma
Sándor Kollégium Könyvtárának
könyvtárosától:**

„A Horváth Jánossal megjelent interjúhoz [ÚPSZ 5–6.], ha megengedi, szeretnék egy kis kiegészítést tenni. A beszélgetéshez fűzött szerkesztői utószó kicsit fájjalja, hogy Szerb Antal tanári működése nincs annyira előtérben. Az említett két monográfia mentségére szolgáljon, hogy bár más irodalomtörténeti kánon felől közelítve, de Szerb Antal irodalomban betöltött helyét próbálják kijelölni. Szeretném felhívni viszont a figyelmet, hogy van azért az ő tanári működésének is dokumentuma: 1996-ban a Kráter Műhely Egyesület adta ki Wágner Tibor szerkesztésében az *Akitől ellopták az időt – Szerb Antal emlékezete* című kötetet, amely-

ben több visszaemlékezés is szól az ő tanári éveiről: *A tanítvány, akiből színész lett.* Wágner Tibor interjúja Ungvári László színművésszel (70-73.p.), Lengyel Béla: *Szerb Antal arcképehez (Emlékek – adalékok)* (74-75.p.), *Freud és Marx.* Révész Ferencsel történt beszélgetés nyomán írta Wágner Tibor (88-91.p.). Persze ez se sok, de azért látható, milyen tanár is volt. Hihetetlen egyébként, hogy milyen kor volt az, amikor, ahogy egy másik kedvelt íróm, Szentkuthy Miklós írja, egyszer valami állami ünnepségre vitte az osztályát, talán már az Árpád Gimnáziumból, befordulnak egy utcába, és szembe jön velük egy Vas utcai kereskedelmi osztály, élén a jó baráttal, Szerb Antallal. (Abban is hasonlítanak, hogy nagy színészek lettek tanítványaikból. Szentkuthy köztudottan Mádi Szabó Gábort és Sinkovits Imrét tanította.)”

A *Tanulmányok* rovat közlési feltételeire és publikációs stílusára vonatkozó elvárásaink, illetve javaslataink megegyeznek a *Magyar Pedagógiáéval*, egyelőre saját honlapunkon még nem elérhetőek. Kérjük szerzőinket, keressék a magyarpedagogia.hu honlapon. A rovatban megjelent írásokat lektoráltatjuk, a lektorálás szempontjai megtalálhatók az OFI honlapján, a bírálati lapon.
www.ofi.hu/upsz

KERTÉSZ IMRE A „TANÍTÓ ÚR” SZABADSÁGÁRÓL

„[M]égis, milyen nevet adnék annak a bizonyos szintiszta, semmiféle anyagtól nem fertőzött fogalomnak, melyről [...] a »Tanító úrral« kapcsolatban beszéltem – kérdezi a Kaddis elbeszélőjét a felesége, mire – [...] habozás nélkül rávágtam, hogy ez a fogalom szerintem a szabadság, mert a »Tanító úr« nem azt tette, amit

tennie kellett volna, vagyis amit az éhség, a létfenntartási ösztön meg az örület, és az éhséggel, a létfenntartási ösztönnel meg az örülettel vérszerződésre lépett uralom ésszerű számításai szerint tennie kellett volna, hanem mindenre rácáfolva mást tett, olyat, amit nem kellett tennie, és amit az embertől ésszerű ésszel senki sem vár.”

(Az idézet a *Kaddis a meg nem született gyermekért* című kötetből való, Földényi F. László idézi „Az irodalom gyanúba keveredett” – *Kertész Imre-szótár* című kötetében.)

A Holokauszt-emlékév alkalmat ad arra, hogy legalább egy idézet erejéig jelezzük, az augusztus huszadikán Szent István Renddel kitüntetett Kertész Imrének – aki az életművében a holokauszt minden világgépet földig rontó szellemi következményeivel és a lélek túlélésének stratégiáival foglalkozik – sok fontos, nélkülözhetetlen mondata van a ma diákjai és tanárai számára. Élünk kellene ezekkel a mondatokkal.

