

ÚJ SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

2014 / 11–12.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM

A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5** A kapcsolatteremtés és az együttműködés jegyében – Dr. Benedek Andrást, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökét, és Horváth Pétert, a Nemzeti Pedagógus Kar elnökét kérdezte Takács Géza, a szerkesztőség képviselőjében
- 16** **KLEIN LÁSZLÓ**
Szemelvények 1914 őszének magyar pedagógiai sajtójából

TANULMÁNYOK

- 26** **HOFFMANN MÁRIA RITA – FLAMICH MÁRIA MAGDOLNA**
Inklúzió! Fogalom? Szemlélet?
- 47** **VARGA ARANKA**
A pécsi Wlislöcki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség

MŰHELY

- 60** Kerekasztal-beszélgetés a magyar közoktatási rendszer digitalizációjáról
Részrtvevők: Dr. Csernoch Mária, Gombos Szilárd, Jusztin Tamás, Pölöskei Gáborné, Szalay Sándor, Veszprémi Attila, Vígh Sándor
Vezette, szerkesztette: Tóth Teréz
- 77** **VEZSPRÉMI ATTILA**
Élménypárbeszéd – Húszéves a Pont Kiadó

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 88** Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból: Gondolatok a matematika tanításáról és taníthatóságáról (A budapesti Radnóti Gimnázium matematika munkaközössége)
- 92** **GOMBOCZ JÁNOS – HAMAR PÁL:** Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 103** Tanárok Éjszakája – „A lámpás én vagyok” (Helyszíni beszámolók hét múzeumból)

KITEKINTÉS

- 113** SZABÓ MÁRIA – BOZSIK VIOLA
OFI-s beszélgetés az információs műveltségről és a finn példáról

SZEMLE

- 117** Barbara Coloroso: Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak (Makai Éva)
- 126** Novák Géza Máté – Szári Laura – Katona Vanda: „Defekt?” – Színház és dráma a fogyatékoságügyért (Körömi Gábor és Kiss Hajnal)

ABSTRACTS

133

NAPLÓ

- 135** Konferencia az Övegesben (Turcsik Katalin)
A PISA-mérés eredményeinek pedagógiai értékeléséről, illetve nem értékeléséről (Takács Géza, Fenyő D. György és Török Balázs)

- 144** Szerkesztői jegyzet

- B4** MÁTYUS ALIZ
„A szép Ida”

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
HIRMONDÓ ÁGNES
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

Felelős 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:

BENEDEK ANDRÁS

elnök | Magyar Pedagógiai Társaság |
egyetemi tanár | BME | Műszaki Pedagógia
Tanszék

BOZSIK VIOLA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle |
Budapest

**ELTE RADNÓTI MIKLÓS GYAKORLÓ
GIMNÁZIUM MATEMATIKA
MUNKAKÖZÖSSÉGE****FLAMICH MÁRIA MAGDOLNA**

angol nyelv és irodalom szakos középiskolai
tanár | tantervfejlesztő | doktorandusz hallgató |
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

FENYŐ D. GYÖRGY

magyar szakos tanár | ELTE Radnóti Miklós
Gyakorló Gimnázium | Budapest

GOMBOCZ JÁNOS

professor emeritus | Testnevelési Egyetem |
Tanárképző Központ

DR. HAMAR PÁL

főigazgató | egyetemi tanár | Testnevelési
Egyetem | Tanárképző Központ

HOFFMANN MÁRIA RITA

angol nyelv és irodalom szakos középiskolai
tanár | tantervfejlesztő | doktorandusz hallgató |
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

HORVÁTH PÉTER

elnök | Nemzeti Pedagógus Kar |
matematika-fizika szakos középiskolai tanár |
intézményvezető | Révai Miklós Gimnázium
és Kollégium | Győr

KLEIN LÁSZLÓ

könyvtáros | ELTE PPK Pszichológiai Intézet
Szakkönyvtára

KISS HAJNAL

magyar-angol szakos tanár | Budapest

KÖRÖMI GÁBOR

drámapedagógus | intézményvezető-helyettes |
Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú
Művészeti Iskola |
doktorandusz hallgató | ELTE PPK
Neveléstudományi Doktori Iskola

MAKAI ÉVA

főiskolai tanár | Wesley János Lelkészképző
Főiskola | Budapest

MÁTYUS ALIZ

író | szociológus | főszerkesztő | Szín -
Közösségi Művelődés

DR. SZABÓ MÁRIA

alprojektvezető | Oktatóskutató és Fejlesztő
Intézet | Budapest

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

TÖRÖK BALÁZS

tudományos főmunkatárs | Oktatóskutató és
Fejlesztő Intézet | Budapest

TÓTH TERÉZ

tanár | közoktatási szakértő | Budapest

TURCSIK KATALIN

iskolapszichológus | Öveges József
Szakközépiskola és Szakiskola

VARGA ARANKA

egyetemi adjunktus |
Pécsi Tudományegyetem |
Bölcsészettudományi Kar | Neveléstudományi
Intézet | Romológia és Nevelésszociológia
Tanszék

VESZPRÉMI ATTILA

magyar szakos tanár | Budapest



A KAPCSOLATTEREMTÉS ÉS AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS JEGYÉBEN

**Dr. Benedek Andrást, a Magyar Pedagógiai Társaság,
és Horváth Pétert, a Nemzeti Pedagógus Kar elnökét
kérdelte Takács Géza, a szerkesztőség képviselője**

*A két szervezet kapcsolatáról, működéséről
és a közoktatás aktuális ügyeiről*

LÁTÓSZÖG

– Ismerték-e Önök korábban egymást személyesen? Tárgyaltak-e már egymással szervezeteik vezetőiként?

B. A. – Nem, ez év nyarán találkoztunk először mint a két szervezet választott vezetői, hogy az együttműködésről, a pedagógusokat foglalkoztató szakmai kérdésekről beszéljünk. Kölcsönösen felvetődött, hogy a két szervezet eltérő státusza, szakmai háttere és alapfeladatai ellenére a nevelés-oktatás ügyét érintő kérdésekben lehet és kell is kapcsolatot kialakítani.

H. P. – Korábban személyesen nem ismertem Elnök urat, de természetesen a vezetőképzésben végzett munkáját nagyra tartom, és a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységét is fontosnak gondolom. Megválasztásom után egyszer szót váltottunk a két szervezet együttműködésének lehetőségeiről.

– Kezdjük a nehezevel. A nagy hagyományú Pedagógiai Társaság nem érzi-e úgy, hogy a Kar megalakulásával elveszítheti a mozgásterét, hiszen, ha ebbe a gigantikus közösségbe minden pedagógus be van vonva, s egy erős, sokágú szakmai szervezetháló születik, hol lesz a tere a Társaságnak?

B. A. – A kérdés elején már ott a válasz lényeges eleme: a 125. évfordulójára összetett szakmai programmal készülő, valóban nagy múltú, de tegyük hozzá, jelenleg is a legnagyobb tagsággal rendelkező szakmai társaságnak, éppen a hagyományai alapján, hosszabb távra kell előre tekintenie. Törvényt tisztelőként el kell fogadnunk, hogy az említett szervezetháló a pedagógusok esetében összetettebbé vált, s az önkéntes szakmai szerveződések mellett létrejött egy olyan szervezeti forma, mely – bár még nem tudható, hogy mennyire erős a szakmai érdekek érvényesítésében –, de a dönté-

sek előkészítésében, a vélemények kialakításában a szabályozás új normarendszere szerint érdemi szereppel is bírhat. A magyar Pedagógiai Társaság, mely a kezdetekben évtizedeken át zártabb tudományos testületként működött, sajátos fejlődésének eredményeként olyan önkéntes, a pedagógus hivatást szakmailag reprezentáló közösséggé vált, melyben az aktív és már (életkoruk miatt) inaktív

kollégák, a köznevelési rendszer minden szakmai területén tevékenykedő és összetett intézményrendszeréhez kapcsolódó, sőt a nevelésügynek a köznevelésen túli területekre (pl. gyermekvédelem, mozgalmak, felnőttképzés, gyermekközművelődés, újabban a kórházpedagógia) is tekintő pedagógusok számára kínál differenciált szakmai, tudományos aktivitást. Ily módon, bár az önkéntesség elve szerint tagságunk száma valóban szerényebb, mint a Karé, de az elkötelezettség és a tényleges aktivitás miatt e kiemelkedő jelentőségű hivatás teljes populációját – aktív és nyugdíjas pedagógusokat – képviseli a Társaság, s ez úgy vélem, egyáltalán nem lebecsülendő tény a jövőre nézve.

– *Ugyanennek a kérdésnek a másik fele: milyen esélyei vannak egy automatikus tagsággal működő, államilag instruált szervezetnek egy történelem tépázta, de mégis erős gyökerekkel rendelkező szervezettel szemben? He-lyes-e a kifejezés, hogy szemben, s ha nem szemben, azért mégiscsak elkerülhetetlen a vetélkedés, hiszen a tér, a tét és a szereplők ugyanazok?*

H. P. – Mindig is azt nyilatkoztam, mert így is gondolom, hogy az NPK nem akar szem-

be helyezkedni senkivel sem, hanem a törvény által biztosított jogait szeretné úgy gyakorolni, hogy az oktatás és nevelés hatékonyabb környezetben valósulhasson meg. A Kar elsősorban a gyakorlati tapasztalatokat szeretné közvetíteni a döntéshozók, az ágazat irányítói felé. Feladata, hogy megvédje a pedagógiai értékeket, emelje a pedagógusok társadalmi megbecsültségét, javaslatokat tegyen az oktatási,

a Kar elsősorban a gyakorlati tapasztalatokat szeretné közvetíteni a döntéshozók, az ágazat irányítói felé. Feladata, hogy megvédje a pedagógiai értékeket, emelje a pedagógusok társadalmi megbecsültségét, javaslatokat tegyen az oktatási, nevelési munkánkat befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban

kat tegyen az oktatási, nevelési munkánkat befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban.

B. A. – Már első, ismerkedő beszélgetésünk hangulatát felidézve, mondhatom, nem a konfrontáció szándéka vezérel minket. A jövő adhat választ arra, hogy milyen módon alakulhat ki va-

lóban érdemi együttműködés. A történelem ugyanakkor már választ adott arra, hogy a tiltás és a tevékenység szüneteltetése csupán időlegesen képes azt a szakmai, sőt emberi igényt háttérbe szorítani, hogy egy ilyen összetett és jelentős társadalmi hatást gyakorló hivatás, mint a pedagógusoké, képes egy szervezet, szakmai önszerveződés kereteiben foglalkozni azokkal a kérdésekkel, melyek e szakma számára különösen időszerűek. Éppen az MPT erős gyökerei készítetnek arra minket, hogy ne a bezárkózás irányába forduljunk, hanem kezdeményezzünk, ami nyilvánvalóan szakmai programokat, aktív szakmai közéletet feltételez. Ami a szereplőket illeti – s egy, a pedagógiai optimizmust szemléltető gondolattal folytatom –, nem csupán a pedagógus hivatás esetében igaz, hogy az életben nagyon sok szerepet egy időben vállalnak fel a társadalom tagjai. Ez okozhat persze konfliktusokat, szerepzavart is,

de reális esélye van annak is, hogy ezek a szerepek képesek egymáshoz illeszkedni, sőt javíthatják a közéleti aktivitás mértékét és minőségét, amire igencsak nagy szükség van.

– *A Magyar Pedagógiai Társaság aktív tag-sága leginkább a neveléstudományok művelői közül kerül ki. A Karnak pedig a gyakorló pedagógusok a tagjai.*

Nem nő-e ezzel még to-vább a tudomány és a gyakorlat közötti távolság, vagy éppen szakadék?

B. A. – Talán a Társaság első évtizedeire ez in-kább jellemző volt, de ne feledjük, a Millennium idején e keretekben jelent meg először a neveléstudomány markáns akadémiai reprezentációja. Ugyanakkor a kezdetektől fogva a hazai neveléstudományi gondolkodás komplex volt, s a gyakor-lathoz, a pedagógiai kísérletekhez szerven-sen kötődött. Az elmúlt negyedszázadban, mint ahogy a világ fejlett országaiban min-denütt, az oktatási rendszer, a nevelés tár-sadalmi jelentősége, a tanulás életen át tar-tó tevékenységgé válása a pedagógia gyakorlatát, annak fejlesztését előtérbe állí-totta. Bár e nemzetközi tendenciákhoz ki-csit lassan és sajátos szabályozási lépésekkel próbálunk felzárkózni, az MPT esetében a pedagógus hivatás mindkét oldalának kép-viselői jelen vannak a társaság programja-in. Kétségtelen, hogy a neveléstudomány terén, főleg a felsőoktatási színtéren tevé-kenykedőknek az aránya tagjaink között jelentős, de a köznevelési intézményekben a legközvetlenebb pedagógiai gyakorlatban tevékenykedők száma és aránya is olyan mértékű, hogy éppen a szakadék áthidalá-sának lehetőségét hordozza a párbeszéd, a közös gondolkodás.

H. P. – Egyáltalán nem értek egyet ezzel, a tudomány a maga eszközeivel a gyakorlatot segíti, a mindennapi tapasztalatot pedig vissza kell jelezni.

– *Az egyik szervezet már matuzsálemi kor-ban, a másik még tulajdonképpen alakulás közben. A Társaság közhasznú civil szakmai szervezet, névleges tagsága kétezer, az aktív tag ennél jóval kevesebb; a Kar önkormányzattal rendelkező köztestület, szakmai feladatokkal, a 2011-es oktatási törvény hívta életre, automati-kusan tagjai a pedagó-gusok, több mint száz-ezer közalkalmazott, de például a 352 megyei küldötti hely egy jelentős*

része (50) jelölt hiányában betöltetlen ma-radt, ez nem mutat erős aktivitásra.

Az alapításának 125. évfordulóját ünneplő Társaság Szakmai Kollégiuma kiváló előadá-sokkal tűzdelt ülést tartott, de a meghívot-taknak talán a harmada volt jelen, és ez meglepett. Az ülésen fiatal tanárjelölteket sem nagyon láttam, valamiért nem tudták, hogy aznap az igazi pedagógiai előadásokat ott hallhatják, hogy oda kellett volna beké-rezkedniük.

A Kar első szakmai lépéseiről a honlap csak közvetve adott hírt, egy mellékelt újságcikken keresztül, nem tudhatjuk meg tehát pontos-an, mi volt a javaslat a Karnak, ugyanak-kor ennek az online oldalon mindössze het-venöt olyan olvasója akadt, aki a hírt fontosnak, megosztandónak ítélte.

Hogy állnak az Önök szervezetei valójában, milyen aktivitást látnak, mi állhat a peda-gógusok szakmai-közéleti tartózkodása mö-gött? Milyen szervezet az álmuk, hogyan gondolják a természetes szervezeti célt, a di-namikus, cselekvő szakmai közösséget kiala-kítani?

B. A. – A civil szakmai szervezetek számára a generációs problémák valóban súlyosak, bár általános jellegükből adódóan feltételezhetően mélyebb társadalmi okokkal függenek össze. Nehéz, de nem reménytelen a fiatalokat megnyerni, ehhez jó programokat és a tervek formálásának a lehetőségét kell biztosítani. A diplomaszerzés és pályakezdés, majd az egzisztenciateremtés időszakában különösen nehéz a közéleti aktivitás e területein megnyerni a 40 alatti korosztályt.

Nos, érdeklődéssel várjuk, mit tud tenni e téren a Kar, de a Társaság sem kíván tétlen maradni. A tudományos to-

vábbképzésekhez kapcsolódó programok, a pedagógus életpálya innovatív elemei, az elvárt szakmai-közéleti aktivitás olyan lehetőség, melyet a programok, új szervezeti megoldások esetében folyamatosan vizsgálunk. Tény, hogy az elmúlt években nőtt a társaság taglétszáma, s az Ifjúsági Szakosztály léte is állandó készletünk számunkra. Bár a társaság névleges tagsága kétezeröttszáz, az aktív tag ennél kevesebb, esetenként csak egy-egy akcióra, eseményre mozgósítható. Nem lebecsülendő ugyanakkor az az eleven, egymásra ható szakmai kapcsolat, mely nem csupán a különböző nemzedékeket, a felsőoktatás, kutatás professzionistáit és a gyakorlat embereit rendezi együttműködő hálózatba, de a szakmák közötti együttműködést szintén erősíti. Ebben a belső dialógusban az MPT egyedi álló.

H. P. – Az NPK életében most az egyik legfontosabb feladat a szervezet fejlesztése. Tizenhat megyében és a fővárosban megalakultak a területi elnökségek. Örömmel mondhatom, hogy a tagozatok többsége iránt is élénk érdeklődés mutatkozik. Ter-

remélem, hogy az volt a szándék a Kar megalkotásánál, hogy minél több véleményt ismerhessenek meg a döntéshozók

mésztesen tudom azt is, hogy igazából akkor érhetünk el komolyabb figyelmet, esetleg várhatunk aktivitást a Kar tagságától, ha lesznek olyan eredmények, amelyek egybeesnek a többség véleményével.

A mostani tartózkodás szerintem abból adódhat – és ezzel nem szeretnék megbánni senkit sem –, hogy lényeges eredményt a pedagógustársadalomban szerve-

ződött szakmai vagy civil szervezetek, szak-szervezetek nem nagyon tudtak elérni. Kialakulhatott egy olyan nézet a pedagógusokban, hogy nem is nagyon érdemes tenni a dolgainkért, mert úgyis

az lesz, amit a politikusok akarnak. Az is igaz, hogy ilyen erős törvényi felhatalmazása eddig nem is volt egyetlen szervezetnek sem. A politika és a Kar felelőssége, hogy ebből a közönyből kimozdítsa az embereket. Remélem, hogy az volt a szándék a Kar megalkotásánál, hogy minél több véleményt ismerhessenek meg a döntéshozók. Mi biztos, hogy ezért fogunk dolgozni.

– *A Kart a kormányzat azért kezdeményezte, hogy a pedagógusoknak legyen szava az őket érintő nagy döntésekben. De nem furcsa ez a célkitűzés azok után, hogy az elmúlt években az oktatási rendszer gyökeresen átalakult, és a kormányzat a működő pedagógus szakmai szervezetekkel sem tárgyalt érdemben? Ha olyan fontos a kormányzatnak a pedagógus álláspont, egy önálló nagy szakmai szervezet, nem lett volna logikusabb fordított sorrendben, nem lett volna kézenfekvő, hogy egyeztetések éveit előzik meg a nagy átalakítás?*

H. P. – A múltat már nem tudjuk megváltoztatni. Lehet, hogy az lett volna a logikusabb, bár legtöbb esetben nem az átalakítás a probléma, hanem annak a gyakorlati mű-

ködtetése. Ezekben az esetekben pedig a feladat az, hogy jelezzük a jogos problémákat. Az ágazat vezetőinek pedig az a felelőssége, hogy ezeket figyelembe is vegyék.

B. A. – Feltételezhetően a neveléstörténet művelői számára nagyon érdekes időszak lesz az elmúlt másfél évtized, melyről a jelenben nehéz szikár szakmai objektivitással szólni. Valószínűleg az álegyeztetések, a parttalan konzultációk senki számára nem szükségesegek, ugyanakkor jól dönteni csak akkor lehet, ha minél több tényezőt számba vesznek a döntéshozók, mivel az ismételt, korrigált döntések sorozata szakmailag, gazdaságilag nagyon tud fájni. Sajnos e vonatkozásban ellentmondásos volt ez az időszak. Az MPT a 2008. évi VII. Nevelésügyi Kongresszus után, éppen annak sajátos szakmai-közéleti „mandátumformáló” ereje által, higgadt és konstruktív álláspontot foglalt el minden olyan szakmai kérdésben – az oktatási törvények, a Nemzeti alaptanterv ezekre jó példát kínálnak –, melyek esetében valóban megkérdézték. Érdemi, bár nem minden elemében támogató vélemények készültek, melyekről természetesen lehet vitatkozni, de az tény, hogy kompetens szakmai szervezeti véleményt, érdemi érvelést tartalmaztak. A nevelés ügye generációkat átfogó, évtizedes íveken át formálódó közügy, ezért érthető, ha részünkről a sikeres és fejlődő nagy közösségek példáján is okulva a folyamatos egyeztetések mellett állunk ki.

– *A Kar a hagyományosan szabad polgári pályákat képviselő kamarákra hasonlít. Csakhogy a Kar tagjai, éppen az új törvény*

következtében, amely a Kar alapítását is elrendeli, mindannyian egy állami intézmény közalkalmazottai lettek. Akiket, ugyancsak az új törvény értelmében, hamarosan állami szakértők ezrei fognak ellenőrizni, értékelni. A Kar nem ezt a hálót szövi tovább? Az ellenőrzés, az egyenirányítás hálóját? Mit gondol erről a történetről a Társaság, melynek múltja kész példatár?

valószínűleg az álegyeztetések, a parttalan konzultációk senki számára nem szükségesegek, ugyanakkor jól dönteni csak akkor lehet, ha minél több tényezőt számba vesznek a döntéshozók, mivel az ismételt, korrigált döntések sorozata szakmailag, gazdaságilag nagyon tud fájni

B. A. – Egy példatár akkor jó, ha lapozgatják, ha nem vezérlési utasítások betartásának kényszere és a hibázás következményei olvashatók csupán ki ebből, s a konkrét esetekből az általános tanulságok leszűrhetők. A nevelés ügye oly fontos, s oly sokakat

érint, hogy az állam felelőssége megkérdőjelezhetetlen. Az ehhez kapcsolódó feltételrendszer, s működési mód ugyanakkor számos jó megoldást feltételez, s itt két fontos dimenzióra is indokolt utalni. Egyfelől a hazai nevelésügy története is gazdag az útkeresésben, s az alkalmazott eljárásokban. Ezek tapasztalatai is ismertek, s ez, ha közvetve is, de kapcsolatba hozható jelenünkkel. Másfelől éppen a szakma művelői, a nemzetközi gyakorlattal rendelkezők, például az összehasonlító pedagógia művelői képesek jelezni azokat a buktatókat vagy éppen sikeres megoldásokat, melyek néhány területen már előttünk járó országok tapasztalataiból megfontolandó tanulságként figyelembe vehetők.

H. P. – Alapvetően két rendszer lesz egymás mellett. A szaktanácsadói, amelyben az iskolákat látogató – reméljük szakmailag képzett, és emberileg erre a feladatra alkalmas – kollégák elmondják a véleményüket,

amelynek megbeszélése, elfogadása vagy csak megfontolása segíthet abban, hogy a pedagógusok még jobban végezzék a munkájukat. A tanfelügyeleti, szakértői rendszer pedig a pedagógusminősítések egyik része lesz. Ha valóban ehhez értőek, a szakmájukat kitűnően ismerik, a pedagógusok által elfogadott, egyértelmű szempontok alapján végzik a dolgukat, akkor ez csak segíthet mindenkinek. A Kar tör-

vény által biztosított jog, hogy a rendszer tapasztalatainak tükrében javaslatokat fogalmazzon meg az ágazat irányítói számára. Ezzel kapcsolatban személyes vélemé-

nyem az, hogy sokkal jobb lenne, ha a minősítési rendszerben az iskolák nagyobb szerepet kapnának. Ha véleményükben és döntéseikben, ami nyilván sokkal több tapasztalaton, és sokkal szélesebb alapokon állna, mint ami valaha is rendelkezésére állhat egy külső szakértőnek, jobban megbíznának, és elfogadnák azokat.

– *Mit gondolnak a pedagógiai szakmai-közéleti nyilvánosság mai állapotáról? Milyen változásokat tartanának indokoltnak?*

B. A. – Örök dilemma, mely állandó készletet jelent: az új eszközök és módszerek alkalmazása. Például az MPT esetében, annak ellenére, hogy valóban felfelé „húz” a tagság korstruktúrája – számos nyugdíjas tagunk van –, az utóbbi években folyamatosan áttértünk az elektronikus levelezésre, a társaság honlapja az egyik legdinamikusabb kommunikációs felület e szakma esetében, a szervezésben egyre nagyobb szerepet kap a Facebook, és további, a közösségi vélemény és tartalomformálás lehetőségeit biztosító innovációkra is készen állunk. Mindezt kisebb részben a költséghatékony-ság indokolja, ami persze a civil szervezet

szerény működési feltételei miatt lényeges, sokkal inkább a közéleti nyilvánosság iránti új igények és a fiatalok által használt mindennapi technikák ösztönöznek.

H. P. – Nem biztos, hogy jól értem a kérdést, de megpróbálok válaszolni.

A pedagógusok többségének van véleménye, de ez ma legtöbbször megmarad a tanári szo-

bák falain belül. Ez azért lehet, mert hosszú ideje nem nagyon vannak olyan fórumok, amelyekről azt gondolhatják, hogy valóban eredményesen tudnak tenni a gondjaikért. Így inkább

csak egymás közt beszélnek ki a gondjaikat, mert néha már ez is segít. Szakmai értelemben is sok esetben hasonló a helyzet, az iskolák között nagyon sokszor nincsen semmi szakmai kapcsolat, persze természetesen mindig vannak nagyon jó együttműködések is, de ez a ritkább. Az egy településen dolgozó tanárok sem nagyon ismerik egymás munkáját, a kisebb iskolák egy-egy tantárgyat egyedül tanító kollégái pedig szerintem sokszor teljesen magukra maradnak, és ez biztos, hogy hosszú távon nem jó.

– *Amikor a szakmai nyilvánosságra gondoltam, akkor a szakmai problémák megbeszéléseinek, fórumainak állapotára gondoltam, online és papíron megjelenő lapokra, konferenciákra, de szeretném ezt tágabban is érteni, hiszen a közoktatás közügy. Tudják-e Önök például, hogy a közszolgálati médiában ma egyetlen közoktatási vagy felsőoktatási tárgyú műsor sincs, miközben mindkét területen rendkívüli átalakulások időszakát éljük? Mi a véleményük erről?*

B. A. – Sajátosan kettős helyzet van: az új média, mely Magyarországon talán éppen a szabályozás jelenlegi új keretei miatt hi-

hetetlen szintű aktivitást mutat, a nevelés-oktatás ügyét napirenden tartja, vitatkozik, írások tömegét viszi be a – sajnos részben virtuális – közéletbe. Ebben a folyamatban úgy vélem, az MPT, annak jó tollú közírói jelen vannak, s a tagság nem csupán olvasója, hanem továbbítója is a híreknek, vita-folyamatoknak. Ez egy civil szakmai szervezet esetében olyan helyzet, mely eddigi történetünkben soha nem jellemezte munkánkat. Lehetőségeit és nyilvánvaló kockázatait mérlegeljük a gyakorlatban. Ami a másik részét illeti a kérdésnek, s ez a közszolgálati média ügye, nos, az különösen kényes téma; sajnos ezekről nem érezzük, hogy igényelnék a civil szakmai véleményt, javaslatokat. Éppen ezért is fordul nem csupán a fiatalok figyelme egyre inkább az újmédia irányába, s ez sokak számára megfontolandó folyamat.

H. P. – Mindenféle nyilvános fórumot, ahol véleményt lehet mondani, és meghallgatni mások tapasztalatait, nagyon fontosnak tartok. Természetesen nagyon jó lenne, ha a közszolgálati médiában sem csak akkor foglalkoznának az oktatással, ha fizetésemelést kapnak a pedagógusok. Kifejezetten jó lenne, ha háttérbeszélgetések, viták zajlanának az átalakításokról, szembesülnének a különböző szintek szereplői egymás véleményével, és még az is lehetséges, hogy jobban megértenék a szándékokat, illetve a megvalósítással járó nehézségeket.

– *A Társaság hagyományosan gazdag őszi rendezvénysorozata. A tanulás hete, az idén, a jubileumi évben az Ünnepnapiak az életentartó tanulásért elnevezést kapta. Hogyan sikerültek a Salgótarjánban, Szegeden, Budapesten zajló programok?*

B. A. – Talán még korai a véleményalkotás, de ez a rendezvénysorozat jól példázza, hogy miként lehet a hagyományokat megteremteni, s egy szervezet további partnerekkel miként sokszorozhatja meg hatását. Önmagában az a tény, hogy rendezvénysorozatra, tematikus programok sorozatára kerül sor, szemlélteti, hogy szerény materiális forrásaink ellenére jelentős szakmai potenciált tud a társaság mobilizálni. A vidéki rendezvénysorozat résztvevőinek száma eseményenként meghaladta a százat (ez még az értelmes párbeszéd reális létszáma), de például

a Hívatlanul-csoporttal közösen szervezett Gyermekvédelmi Fórumra több mint 50-en jöttek el, a jó kooperációban az ELTE-n szervezett Ifjúságügyi Kongresszusra több mint kétszázan voltak kíváncsiak, a Lengyel Intézetben szervezett PISA-konzultációra megtelt az előadóterem, a kisgyermeknevelők hagyományosan nagy létszámban mozgósítják önmagukat. Más beszélgetéseknek a tartalma jelent figyelemfelkeltő minőséget. Legutóbb a Vajthó Lászlóról folytatott beszélgetést mondanám ilyennek. (Számoljuk ehhez hozzá, hogy a pedagógusokat 16 óráig „tartja fogságban” munkahelyük, vonat költségre a társaságnak sem telik, a hétvége sok kollégánkat érthetően a családjuk körében tart.)

– *Van már néhány hír a Kar aktivitásáról: levélben fordultak a KELLO-hoz a ki nem érkezett tankönyvek ügyében. A bérkompenzáció elmaradását is szóvá tették. Javasolták, hogy egyéni pedagógiai teljesítmény is járhaszon mestertanári fokozattal. Hogyan fogadták a kezdeményezéseiket, érződött-e a válásokban a Kar elvileg erős tárgyalási pozíciója?*

H. P. – Mint ahogyan ki kell alakítanunk a saját működésünk rendszerét a tagságunk segítségével, ugyanúgy be kell ágyazódnunk a döntéshozatali, egyeztetési mechanizmusba is. Most még nem mindig érződik az, hogy erős tárgyalási pozícióink lennének. Valóban vannak olyan területek, ahol kezdeményeztünk konzultációt, munkacsoportok felállítását, és értünk el eredményeket. Ezek az

Ön által is említettek. Hegedüs István tankönyvekért felelős miniszteri biztos úr nyitott a megbeszélésekre, hogy egyszerűbb és hatékonyabb legyen a tankönyvel-látás rendszere. Vezető kollégáink végül is

megkapták a bérkompenzációt, és úgy látom, hogy Hanesz József, a KLIK megbízott elnöke is tárgyalópartnernként kezel minket. Valamilyen előremozdulás van a mesterpedagógusok ügyében is, az innovatív pedagógusok lehetősége miatt. Várják a véleményünket, és szerveződnek a munkacsoportok a tankönyvek tartalmával kapcsolatban is. Természetesen van hiányérzetünk is, hiszen megjelentek oktatási témában rendeletmódosítások, amelyekről mi is csak a kihirdetésük után értesültünk.

– *Végül beszéljünk egy aktuális oktatáspolitikai vitáról. Egy miniszterelnöki és egy államtitkári nyilatkozat is konkrétan utal arra, hogy a gimnáziumok számát a jövőben csökkenteni fogják a szakképző iskolák javára. Mi az Önök személyes véleménye erről, mint érintettek, hiszen Benedek András elnök úr a közoktatási rendszer kutatója, a közoktatási vezetőképzésen keresztül alulról is látja az intézményrendszert, Horváth Péter elnök úr pedig gimnáziumi igazgató? Tudtak-e ezekről az elképzelésekről, a bejelentett átalakítások*

szakmai háttéréről? Volt-e ez ügyben kormányzati-szakmai véleménykérés, egyeztetés az Önök szervezeteivel? Gondolnak-e szakmai szervezeteik állásfoglalás megfogalmazására?

B. A. – Az oktatási rendszer nagyméretű és meglehetősen jelentős tehetetlenséggel változó rendszer. Persze lassan is lehet kockázatos fordulatokat végrehajtani, de bízom

abban, hogy a nyilatkozatok mögötti szándék a társadalmi és szakmai tényekkel szembenéz, s a tényleges döntéshozatal előtt módunk lesz sokakkal együtt szakmai véleményünk részletes kifejtésére. A szak-

mai háttér, a szakképzés már elindult, s eddig csak részleges sikerű átalakítása az új törekvéseknek nem mond ellent, a tényleges és szakmailag is részletes tervezetek alapján természetesen készek vagyunk a szakmai érveket, javaslatokat ebben a kérdésben is megfogalmazni.

H. P. – Míután a sajtóban megjelentek az ezzel kapcsolatos hírek, magam is tájékozódtam a Köznevelési Államtitkárságon. Azt a választ kaptam, hogy gimnáziumok nem szűnnek meg. A szakképzés Nemzetgazdasági Minisztériumhoz kerülésével viszont lesznek gimnáziumi osztályok, amelyeket nem vesz át az új fenntartó. Ezeknek az osztályoknak, amelyek tehát eddig olyan intézményekben voltak, amelyek szakképzéssel együtt működtek a gimnáziumi képzést is, a sorsa még bizonytalan. Nem kaptam egyértelmű választ arra, hogy kimenő rendszerben megszűnnek, vagy átkerülnek tiszta profilú és szabad teremkapacitással rendelkező másik gimnáziumba. Azt is tudom, hogy több szakképzési típus, így például a művészeti, egészségügyi vagy az

értelmi fogyatékos gyermekeknek a képzésével foglalkozó iskolák helyzete még szintén kérdéses. Természetesen, ha nem így lesz, azaz erőteljes gimnáziumi létszámcsoökkentés jelenik meg a tervekben és a szándékokban, azt nem fogjuk tudni támogatni, több okból kifolyólag sem.

– Önök mit tudnak a tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértői képzések

minőségéről, az eddigi minősítési próbák tanulságairól, hiszen jövőre indul a rendszer, s Hoffman Rózsa 2012-ben a következőképpen nyilatkozott:

„a kísérlet tapasztalatainak megfelelő változtatokat a különböző szakmai szervezetek képviselőinek részvételével szervezett fórumokon fogjuk továbbfejleszteni, a végső rendszer kidolgozása így az érintettek széleskörű bevonásával történik”?

B. A. – Két év eltelt, s lenne mit elmondanunk, ha lennének valódi szakmai fórumok, melyeken nem csupán a nagy projektek prezentációi hangoznának el, hanem a gyakorlatból származó, szakmailag átgondolt véleményeket, korrekciós javaslatokat is meghallgatnák.

H. P. – Annyit tudok, hogy azoknak, akik részt vesznek a képzésekben, nagy energiákat kell mozgósítaniuk, hogy ellássák munkahelyi feladataikat, és közben megfeleljenek a képzés követelményeinek is. Vannak szervezésbeli problémák is, nem mindig egyértelműek a teendők, de egyre többen vannak, akik sikeres vizsgákat tesznek. Biztosan el fogják végezni a tapasztalatok összegzését, kíváncsian várom, hogy ez mennyiben fog visszahatni a következő idők hasonló folyamataira.

– Fel tudnának-e idézni olyan jelenetet a közelmúltból, a Társaság életének, illetve a Kar alakulásának történetéből, mely alkalmas áldozatos vezetői feladatvállalásuk értelmét és az Önök nevével fémjelzett szervezetek értékét, értékeketőseit érzékeltetni?

B. A. – Nem hiszem, hogy objektív választ tudok erre a kérdésre adni. Az alkalmasság

sok szempontból felvethető, s az áldozatos feladatvállalás példáit sok-sok pedagógus kolléga esetében érzékelttem az elmúlt évtizedben, mióta a társasági élet különböző szintjein – szakosztály-vezetőként, ne-

veléstudományi kongresszus szervezőjeként, s immár ötödik éve a társaság elnökeként, minden esetben a bizalom kifejezéséeként választott tisztségviselőként – tevékenykedtem. Mindenekelőtt társaságunk tagjai közvetlenül, vagy aktivitásuk által közvetve fejezhetik ki ebbéli véleményüket, ami számomra is meghatározó visszajelzés. Hasonló módon nem szeretném a társaság értékét magam megbecsülni, mivel a szakmai szervezetek között inkább a közös fennmaradási küzdelem, s ebben a szolidaritás, mintsem valami-féle pozíció-méretegetés a jellemző. A társaság valóban olyan, mint a pedagógusok döntő többsége, elkötelezett a szakma, a hivatás iránt, s teszi a dolgát nap mint nap. Úgy vélem, ez jelenünkben nem is kevés!

H. P. – Nagyon jóleső érzés, hogy amikor nagyobb nyilvánosság előtt a Karról tartok ismertetőt, érezhetően az ott ülők érdeklődése nagyobb lesz, sokan keresnek meg egy-egy problémával, és azért ez a bizalom jele. A Kar életének legfontosabb része, hogy megszerezze a tagság bizalmát. Ehhez

felelősségteljes képviselőt kell, és a mindennapi gyakorlat ismerete. Örömmel mondhatom, hogy egyre komolyabban vesz minket az ágazat irányítása is, vannak olyan konkrét ügyek, amelyekben a Kar már ak-

tívan tudott szerepet vállalni, kisebb konkrét ügyeket megoldani.

* * *

A beszélgetés lezárását követően értesült a szerkesztőség az alábbi hírről:

A Köznevelésért Felelős Államtitkárság a Nemzeti Pedagógus Karral egyeztetett

A Nemzeti köznevelésről szóló törvény módosításának javaslatcsomagjáról történt egyeztetésen a felek megállapodtak abban, hogy az Államtitkárság a Nemzeti Pedagógus Kar észrevételeinek, javaslatainak jelentős részét figyelembe veszi a köznevelési törvény módosítását követően szükséges kormány- és miniszteri rendelet-módosításokban. A megbeszélésen a pedagógusok részletes képet kaptak a köznevelési törvényt módosító javaslat háttéréről, és az egyeztetés jó alapot teremtett a további konstruktív együttműködésre. Az Államtitkárság és a Nemzeti Pedagógus Kar képviselői egyetértettek abban, hogy a köznevelési törvény módosításai elsősorban a gyermekek, tanulók érdekeit szolgálják.

Budapest, 2014. november 26.

Megkérdeztük a részletekről Horváth Pétert, ő a következőket válaszolta:

H. P. – A Kart kedden délelőtt egyeztetésre hívta a Köznevelési Államtitkárság a törvény módosításával kapcsolatos javaslatok megbeszélésére. A már korábban a kormány honlapján közzétett dokumentumra a tagságtól kapott vélemények összegzése után tettünk észrevételeket. Ilyen volt például a lemorzsolódással veszélyeztetett gyermekek definíciójának kiegészítése. A szaktanácsadóknál azt kértük, hogy ne lehessen szaktanácsadó, aki 10 évnél hosszabb ideje nincs pedagógus munkakörben. A magán-

tanulói kérelmeknél indokolatlannak éreztük a szigorítást. A vezetői óraszámoknál a mostani meghatározást szerintünk pontosítani kell. Ezeken kívül javasoltuk a gyermekvédelmi felelősök kötelező alkalmazását, a tanév közben öregségi nyugdíjkorhatárt elért kollégák adott tanévben való továbbfoglalkoztatásának egyszerűbbé tételét, a törvény 65.§-ában megjelenő jutalmazás valódi lehetőségének megjelenítését a költségvetésben, a pedagógus munkaidő-nyilvántartás újragondolását, és a Kar tisztviselőinek, a közalkalmazotti tanácsok és a szakszervezeti képviselőkéhez hasonló órakedvezmény megadását.



Wosinsky Mór Megyei Múzeum, Szekszárd – Ab ovo usque ad mala (A tojástól az almáig) – Lakoma római hangulatban. A pedagógusok előadást hallgattak: Kincsek a homokban. Hogyan dolgozik a régész és a restaurátor? címmel.



A pedagógusok ellátogattak a restaurátor-műhelybe



A látogatók betekintést nyerhettek a pincemúzeumi foglalkoztató „időkapuiuba” és a pince másik részén uniós pályázattal kialakítandó látványtár előkészületi munkálataiba.

A tanárok éjszakája rendezvényt lakomával zártuk, mely a rendezvény témájának megfelelően a tojástól az almáig kínált a római étkezéshez hasonlóan köleskását, tenger gyümölcseit, olajbogyót, gombát, salátákat, szőlőt, körtét, barackot, mézet, hozzá bort és vizet. Korbú műtárgymásolatok és bútorok, pamlag, háromlábú kerek asztalka, úgynevezett ripus, fonott karosszék tették még hangulatosabbá a lakoma helyszínét. A vállalkozó szellemű pedagógusok római kori ruhákba bújhattak, a hölgyek stólát, pallát, a férfiak tógát, tunikát vagy akár légiós rubát, sisakot ölthettek, ezzel is fokozva a lakoma remek hangulatát.

Andrásné Marton Zsuzsa, múzeumpedagógus



KLEIN LÁSZLÓ

Szemelvények 1914 őszének magyar pedagógiai sajtójából

„...képzelt utazásokat lehet végeztetni a harctérre...”¹

„A vész kitört.” 1914 őszén a pedagógiai lapokat olvasóknak sem lehetett kétsége arról, hogy a Monarchia igazságos háborúja gyors és dicső lesz, melyből a saját fórumaikon idealizált hősként ábrázolt Nevelők is kiveszik részüket, úgy a fronton fegyverrel, mint a kultúra honi vártáján. Alapvető elvárásként fogalmazódott meg, hogy tanítóink lelkesítsék az ifjúságot a harcra, azt viszont felháborítónak tekintették, hogy a szerb tanítók által fanatizált fiatalok orvul a trónörökös meggyilkolására vetemedtek.

A háborút fel kell használni az oktatás során, írták le nagyon gyakran, vagy mert az tölti ki a tanulók elméjét, arra fogékonyak, vagy a bevonulásra buzdítandó felsőbb éveseknek eleve olyasmit kell tanítani (csak), melynek legnagyobb hasznát veszik katonaként. Fegyelmet, tájékozódási készséget, állóképességet – a leányiskolákban varrást, foltozást, s „a lenézett, kicsi varrótű jogaiba jutva, a családi jólét emelésének ismét hatalmas eszközévé válik”. Legendás időkben pedig fokozza az érdeklődést, ha olyanról esik szó, ami éppen azokban a napokban történik, válik történelemformáló, s a későbbi tankönyvek lapjaira kerülő eseménnyé, így a harctéri hírek bármilyen órán előkerülhettek, a tanmenetben rögzített, elsajátítandó ismeretek jelentőségüket veszítették.

Már a „nagy megrázkódtatás” első hónapjaiban több pedagógiai cikkben szerepelt a háború után folytatandó munkák tervezgetése, az új időknek megfelelő módon. A Pedagógiai Laboratórium egyik munkatársa, Bíróné Graber Emma által íratott és az *Új Élet* hasábjain publikált fogalmazásokból viszont az tűnik ki, hogy a gyerekek inkább a régi életüket szerették volna folytatni, vagy – a korhangulatnak megfelelően – a dicsőséges győzelem után felvirágzó országban képzelték el jövődjüket. Az alábbiakban a cikktermésből szemezgettem jellemző és/vagy kirívó részleteket.

Freund Bernát: Háború és nevelés. Beregmegyei Tanügy, 30. 10. sz. 79-81. o.

„Azonkívül, hogy minden nap beleszöjjük oktatásunkba a háborút, lehet háború délutánokat tartani mese délutánok helyett, Budapestén csinálják, nem tudom, csak felnőttek szá-

¹ Gárdos Dezső (1914): A háború az iskolában. Nemzeti Iskola. 21. 43. sz. 3.

mára-e. Valahányszor figyelmeztetnünk, fegyelmeznünk kell, mindig hivatkozzunk a katonai életre; ha a gyerek otthon felejtette könyvét: »szép katona, ki háborúba indul puskával«, ha késik könyve fellapozásával: »így kell egrecírozni, nem egyszerre az egész katonaságnak, hanem egyik a másik után«, minduntalan hangoztatni »a katona kötelességtudó, miért nem mondtál le a sétálásról, a katona lemond ágyáról, vizes árokban tölt heteket, nedves földön hál, ha harcol, ha az élelmi trén el nem éri, napokig nem eszik, lemond étetről is, vígan várja a halált hazájáért, hősök a katonák mind, szívesen hálnak a becsület mezején, s te elő állsz, neked a lecke nehéz s nem tudtál este vagy reggel 1-2 órával tovább s többet tanulni?« (80-81. o.)

Jánossy Gábor: Háború és gyermekvédelem. *A Gyermekvédelem Lapja*, 10. 12. sz. 361-362. o.

„Ez a gigantikus háború nemcsak a térképeken idéz elő változásokat, hanem átalakítja, máris átformálta a modern embert is. Erkölcsi tartalmat vitt bele annak üres, sivár életébe, lelkületébe. Tükröt tartott az emberek elé, mutatván azt, hogy milyen jó, milyen derék, szorgalmas, áldozatra kész, milyen kitartó is tud lenni az a cinikus, az az elsatnyult, fáradt, önző, mindent próbált és mindenre ráunt, s csak az enervált idegeinek élő modern ember.” (361. o.)

Gárdos Dezső: A háború az iskolában. *Nemzeti Iskola*, 21. 43. sz. 3. o.

A fogalmazási órán a tábori postalevelező lap megcímzése s a csatatéren küzdő apához írt levél elégítheti ki a háborúval foglalkozó gyermek lelkét. Az olvasási órán a kolera elleni küzdelemről szóló cikkek s a sebesültek elbeszélései tehetők megbeszélés tárgyává.” (3. o.)

A háborús pedagógia tízparancsolata. *Új Élet (Havi folyóirat a népművelés köréből)*, 9. 11-12. sz. 791-792. o.

„10. Örülj annak, hogy a »gyermek százada« jelszónak vége. Ostoba jelszó. Hadvezetőink 50-70 közt lévő férfiak, s a fiatal legények, akik olyan megható lelkesedéssel mentek a háborúba, érett férfikként fognak visszajönni.” (791. o.)

Keszler Károly: Mi lesz a háború után? *Nevelés*, 32. 3-4. sz. 36-40. o.

„Németországnak – a pedagógia klasszikus hazájának – a hadsereg is nevelési intézmény; nem lehet közte és az iskolák szelleme között ellentét! A cél mindenütt egy és ugyanaz: művelt és törhetetlen férfiak nevelése...” (38. o.)

Hogyan kell a gyermekeknek a háborúról beszélni? *Nemzeti Iskola*, 21. 45. sz. 5. o.

„...gyakran és ájtatos komolysággal kell nekik a békéről beszélni, mint a rettenetes háború tulajdonképpeni céljáról. »Újra meg újra be kell gyermekeink lelkébe vésni, hogy a békéért harcolunk s meg kell erősíteni bennük a hitet, hogy eljön az idő, amikor a világ összes népei tartós békében fognak élni.«” (5. o.)

Makay Lajos: Hittanítás a háborúban. *Katholikus Nevelés*, 8. 8. sz. 414-416. o.

„Már az elemi iskola alsóbb osztályaiban is rámutathatunk Káin testvérgyilkosságára, mint a bűn legelső virágára s minden idők háborúinak gyökerére. De az Isten eszközül használja a háborút céljaira, a rosszból jót tervez s ahol áradozik a bűn, ott túlrad a kegyelem. A háborút ideig való büntetések lerovására fordítja s a démont a maga fegyverével veri meg.” (415-416. o.)

Dex Ferenc: A háború és a tanító. *Evangelikus Népiskola*, 26. 23-24. sz. 459-462. o.

„Tanítsunk hát s lelkesítsünk, amely tantárgy keretében csak lehet, éllesszük a honszerlem tűzét, de – vigyázzunk, nehogy az amúgy is túlzásokra hajló gyermeki lélek lelkesítő szavainkból a háborús szellem dicsőítését olvassa ki, óvakodjunk, nehogy a lobogó tűz csak meg is perzselje az emberi szív egyik legszentebb érzését, az igaz emberszeretetet, s füstje el ne homályosítsa agyunk ítélőképességét.” (460. o.)

C...s: Emlékezés Ferenc Ferdinándról. *Magyar Középiskola*, 7. 391-392. o.

„El lehet képzelni, mily kitűnő pedagógus lett volna belőle, ha polgári sorban születik. Azzal az energikus, parancsoló lélekkel, amellyel a temperamentum és természeti hajlamok urává tudja tenni a nevelést és fegyelmet, azzal a családszerető lány szívvel, amely a keblére simuló hitvesben és térdére kúszó gyermekben több boldogságot talált, mint minden ragyogó tablóban, amelynek fejedelmi központja volt, mily kiválóság lett volna az elméleti és gyakorlati pedagógiában, irodalomban s katedrán egyaránt!

S aki így tudott családot s tudott volna nemzeteket nevelni, annak életét a neveléshiány vagy mondjuk a rossz nevelés, vagy rosszra nevelés oltotta ki, a kigondoló barbárság kegyetlen számításával s a neveletlen könnyelműség frivol biztosságával.” (391. o.)

Freund Bernát: A világháború iskolai nevelésünk alapja mostanában. *Magyar kisdednevelés és népoktatás*, 20. 22. sz. 1-2. o.

„...de az az erények iskolája, melyet a háború nyújt, szemléltető, érdekes, magával ragadja a tanulót már a tömegsuggestion folytán is: bűn volna ezt fel nem használni nagy mérvben. Mi taníthat annyi hazafiságra, mint az a hősiesség, amellyel katonáink nemcsak háborúba, hanem szuronyrohamra is mennek? Dikciózás, bankettezés, nemzeti ünnepélyek csak előkészítik a hazafiság praxisát, de a háború maga az egyén feláldozása a korért.” (1. o.)

Imre Sándor: Nevelésügyi mozgalmaink a háború előtt. *Magyar Paedagogia*, 23. 4. sz. 595-602. o.

„Kár lenne, ha a béke idején nem lehetne mindjárt teljes erővel újra kezdődnie annak a pedagógiai életnek, amely utóbbi időben láthatóan erősödött és terjedt, 1914 tavaszán sokféle készülődést mutatott. Nem szabad megengednünk, hogy elkallódjanak azok az értékek, amelyeket gyűjtögettünk. Gondoskodnunk kell arról, hogy a békés idő elején a most abban maradt munka mindenik téren haladéktalanul meginduljon s ne előlről való kezdése legyen olyasminek, ami már volt, hanem az új viszonyokhoz alkalmazott folytatás.” (596. o.)

Bély Mihály: Az 1914–1915. iskolaév. *Tornaügy*, 32. 2. sz. 9-11. o.

„A világháború gyógyító hatása – azt mondják – megjön, az el nem maradhat. [...] Azok a tanítványaink, akik kész örömmel tornásznak (mert hiába, ez alapja és gerince az összes testgyakorlatoknak) és akik a futás, ugrás és dobási gyakorlatokban és a játékban igazán résztvesznek s nem kényeskednek, hanem kész örömmel cselekszenek, dolgoznak, azok erősödnek, ügyesednek s az így felvértezett, edzett ifjak az élet küzdő terén, a katonaságnál és ma a harctéren is, úgy a fizikai, mint a pszichikai (testi és erkölcsi) fáradalmakat jobban bírják, mint azok, akik iskoláskorukban a torna- és játékorán puhán, lazán dolgoztak. Ennek igaz voltát a harcterről sebesülten hazaérkezett több tanítványom megfigyeléseik alapján tett nyilatkozata is igazolja.” (10. o.)

Szerkesztőség: Olvasóinkhoz. *Család és Iskola*, 30. 16. sz. 181. o.

„Ez az idő nem alkalmas az elmélkedésre, a tanulmányozásra, könyvek és folyóiratok olvasására. Most nem az elmélkedésre, hanem tetterre; nem tollra, hanem kardra van szükség. Lapunk sem az önművelődési vágy oly szükséges kielégítője és forrása ma, mint volt még tegnap, a békés idők csendes napjain. Teljesen megszüntetni azonban mégsem akarjuk. A kulturális munkának, amíg csak lehet, nem szabad teljesen szünetelni. Csak érverése lehet lassúbb.” (181. o.)

Idegdiéta a háborúban. Tanító (A Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének hivatalos lapja), 5. 41. sz. 4. o.

„Olvassunk sokat. De komoly könyveket: Klasszikusokat, filozófiát és – Bibliát. Sokan talán azt mondják, hogy ez az Eulenberg [professzor, berlini ideggyógyász – K.L.] nem modern ember. Pedig nagyon is az. Akár tetszik, akár nem, a vallás is a Biblia is ismét divatos cikk lesz ...” (4. o.)

Vajliczky Emánuel: A nevelés új feladatai. Néptanítók Lapja, 17. 52. sz. 12-14. o.

„Az élet iskoláját járjuk végig tanítványainkkal és az az élet a kitartás, a munka élete akar lenni. Kicsinységekkel kell kezdenünk, szoktatással, renddel, és a fegyelem szigorú fenntartásával. A féktelen, a civódó, a rakoncátlan természetet, az alattomos, az engedetlen már mint kis csemetét meg kell törnünk, vas energiával saját képére kell, hogy teremtsé a jó tanító az ő osztályát. És ha már kezében tartja a kormányvesszőt, akkor igyekezzék megnyerni a lelkeket is.” (13-14. o.)

Szomolányi Sarolta: A háború pedagógiája. Nemzeti Névelés, 35. 7-8. sz. 380-382. o.

„...iskoláinkban és nevelésügyünkben nagy változás fog beállani gyakorlati irányban is. Amit régen kellett volna, azt most remélhetőleg igazán megteesszük a legszebb béke mellett is. Nem fogjuk éppen legjobb módú leányainkat olyan sokat külföldi iskolákba küldeni; nem fogjuk legjövendősebb luxus-cikkeinket «en masse» idegen földön beszerezni; nem megyünk annyit nyaralni és mulatni távoli országokba akkor, mikor legtöbb a pénzünk és legjobb a hangulatunk. Összefogunk, gondoskodunk, hogy meg legyen itt, amit ott olyan nagyon keresünk.” (381. o.)

Cserny Rózsi: „1914–15”. Népoktatás (Krassó-Szörényvárm. Tanítóegyesület hivatalos lapja), 20. 4-5. sz. 50-52. o.

„Jártam egy kicsiny falut, mely hangos volt a jajszótól. Egy este katonaság vonult keresztül. Az asszonyok hangos zokogással ültek az útszélén, hej az ő férjük nincsen ezek között! Ekkor kinyílt a tanítói lak ajtaja és hófehérbe öltözve, mosollyal az ajakán, kilépett a tanítónő. Kezében kis kosár virágokkal, cigarettákkal, karján nagy füles kosár almával. És osztogatta boldogan a kéksipkásoknak.

A falu népe először csodálkozva nézte, de csakhamar követte a jó példát. Szó nélkül is megtanulták, hogy ily időben mindenki a mi »testvérünk«.

Ugyanannak a falunak temploma is elhagyottan állott, mert bevonult a lelkész is, a kántortanító is. Úgy estefelé világosság szűrődött ki a templom ablakain. A nép kíváncsian nézegette. Talán kísértet jár odabenn. Biz az a tanítónő volt, ki két gyertya világánál elmondotta szívből jövő imáját. Először egyesek szállingóztak, majd lassan megtelt a templom esténként.” (51. o.)

Sándor József: Fiataikorúak kriminalitása a háború alatt.
***A Gyermekvédelem Lapja*, 10. 12. sz. 362-366. o.**

„Vajjon nem fölösleges erőpazarlás, nem kárbevesztett munka-e az eljövendő generáció erkölcsi megalapozása, mikor a kultúra emlőin növekedett nemzetek kenyérharcért, dicsőségért küzdve emberi voltukról is megfélemedkezve, vadul száguldanak át a kultúra évszázados alkotásain?

Megdöbbenve kérjük, hogy vajjon oly tünet-e ez, amelyet az emberiség sohasem tud önmagából kiirtani?

Amely senyved, századokon át szunnyad, de alkalomra vár, hogy kitörjön? ...

Avagy mégis, eljövend az az idő, amikor az emberiség lelkéből örökre kihál? ...

Higgyük az utóbbit. Hisz jaj annak a kornak és annak az emberiségnek, amely nem hisz az erkölcsi élet diadalában.” (362-363. o.)

Mattuschek Richárd: Közgazdaságunk és a háború. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 23. 1–2. sz. 24-26. o.

„A bankok, magánosok gyűjtötték tőkéjüket s féltve őrizték s még a realisabb vállalkozások elől is elzárták. Ha e bizonytalan állapot még évekig eltart, úgy e tespedés okozta volna közgazdaságunk teljes lerombolását. Ez volt egyik oka annak, hogy az ország minden lakosa olyan egyhangúlag kívánta e bizonytalan állapot megszűnését, s minthogy más megfelelő kivezető út már nem volt, örömmel és lelkesedéssel vette tudomásul a megindított háborút, s mint egy ember állt a zászló alá, hogy az ország becsületét megmentve, közgazdasági életünknek megújhodását megteremtse.” (25. o.)

Sebestyén Stetina Ilona: Imádkozzunk és dolgozzunk. *Nemzeti Névelés*, 35. 7–8. sz. 339-341. o.

„Dolgozzunk mi asszonyok is; sőt mi dolgozzunk most igazán, szent erőfeszítéssel komolyan és okosan. Ne maradjon bevégzetlenül a munka, melyet a mieink kiejtettek kezükből, mikor fegyvert kellett ragadniok; ne maradjon megmíveletlen a föld, ne árvuljon el a műhely, ne pusztuljon a ház, az otthon, a család!” (340. o.)

Képek a nagy háborúból IV. *Tanító*, 5. 44. sz. 2. o.

„Hatodik gimnazista fiam jön haza délben az iskolából és sugárzó arccal kérdi tőlem: Apa, olvastad a hirdetményt? Nem én. Talán valami nagy győzelemről van szó? – kérdem gyanúlanul. Nem győzelemről, hanem arról van szó, hogy a katonailag ki nem képzett tizenkét korosztályt hívják be további kiképzésre.

Te 1878-ban születél, így elmész te is, és akkor a mamának nem lesz ellenvetése az ellen, hogy önként jelentkeztek, mert együtt leszünk. Mosolyogva bólintottam igent a mindenáron harcolni akaró fiam okoskodására és meglegedetten konstatáltam, hogy nem lehet bajban a haza, kinek ilyen fiai vannak.” (2. o.)

Lovik Károly: Iskola és háború. *Magyar Figyelő*, 4. 4. sz. 354-358.

„...kezdetben alig egy-két polgárember tudta, mi a fölvonulás, a tüntetés, a koncentrikus vagy excentrikus mozdulat, sőt a legtöbben azt se tudták megmondani, mi a srappell vagy a gránát, mi az előőrs stb. Clausewitz akármelyik hadi munkája, vagy Goltz vonzó művei, avagy Görgey följegyzései a legnagyobb figyelmet keltenék az iskola padjaiban. A katonai tudomány világos és biztos, aminthogy a legnagyobb hadvezérek hadi tervei mindig a legegyszerűbbek és legáttekinthetőbbek voltak. A gondolkodás nyíltsága, a kifejezések pontosság, a stílus egyszerűsége és a tárgy gyors és pontos kimerítése jellemzik e tudományt; van-e oly polgári foglalkozás, ahol e tényezőknek ne látnók hasznát?” (358. o.)

Cserny Rózsi: „1914–15”. *Népoktatás*, 20. 4–5. sz. 50-52. o.

„A nagy események hangulatot keltenek a nép körében is és fogékonyabbá teszik a lelkeket. Most, éppen most mutassunk reá, hogy a gyűlölet, az irigység, mely egyesek között is oly sok keserűséget okoz, mily végzetessé válhat nemzetekre is. Óvakodjunk a részrehajló ítéletektől, de oltsuk a gyermekek és felnőttek elméjébe azt a tudatot, hogy nincsen áldásosabb dolog a békénél. Helyesen és óvatosan megválogatott példákkal ismertessük meg katonáink hősiességét, mely a szenvedést is eltűri másokért – miérettünk! Ez által az önzőkre hathatunk, kik mások baja iránt oly teljesen közömbösek. [...]”

De a honnak ezer oltárinál, kicsiny falvak csendjében őrt áll a tanító, ő éleszti a lelkesedés tüzeit, ha már-már lankadni kezdene, ő tanítja, buzdítja a népet, ha kezeit tördelve áll a be nem fejezett mezei munka előtt.” (50. o.)

Bárd Rezső: Az itthonmaradtak. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, 39. 10–11. sz. 345-347. o.

„A magunk könnyen érthető izgatottsága, mely munkabírásunkat lenyűgözi majd, a gyermekek elterült figyelme, az utcai élet és a változó, felzaklatott közhangulat, mely az iskola elzárt világába is be-betör, a szülők anyagi és családi bajai, – mindmegannyi belső akadály, mely az iskola munkáját károsan befolyásolhatja. De éppen e bajokkal szemben kell majd megmutatnunk, hogy igazi néptanítók, a nevelés mesterei vagyunk, kiknek erejét a nehézségek megacélozzák, kiknek kötelességtudásán, hivatásszereteten sem külső, sem belső bajok ki nem fognak.” (346. o.)

Kemény Ferenc: Magyar testnevelési rendszert! *Magyar Paedagogia*, 23. 4. sz. 505-521. o.

„Az előrelátható, hogy – mint előző háborúk után történt – most is a katonai testnevelési rendszert és a céllövést fogják szorgalmazni. Ezzel szemben arra utalok, hogy az a fél, amely már eddig is a legnagyobb erkölcsi és anyagi sikereket mutathatja fel, ezt nem a nyers erőnek, hanem szellemi és lelki kiválóságának és testi edzettségének köszönheti. A német rendszer ennél fényesebb rehabilitálásra nem szorul.” (521. o.)

gy. a.: Amerika gyermekei a harcban álló Európa gyermekeiért. *Család és Iskola*, 30. 17. sz. 194. o.

„A világháború borzalmai közepette Amerika gyermekei megható szeretettel és részvéttel fordulnak európai kis kartársaikhoz: karácsonyi meglepetést készítenek elő azok számára, akikről a messze földön harcoló vagy elesett atya meg nem emlékezhetik. A részvétteljes gyermekszív érzi odaát, túl az óceánon, mily boldogtalan lesz az 1914. évi karácsony Európában.” (194. o.)

Weszely Ödön: Háborús pedagógia. *Néptanítók Lapja*, 17. 52. sz. 8-12. o.

„Örülünk kell, ha a háborúval kapcsolatban az emberek nevelési reformokat emlegetnek, mert ez elismerése annak a ténynek, hogy a nevelés a nemzet életében alapvető fontosságú s egyenesen a lét és nem lét kérdéseivel függ össze.” (9. o.)



Petőfi Irodalmi Múzeum – A Magyar Nyelv Múzeuma, Sátoraljaújhely-Széphalom – Telihold és lámpák fénye mellett keresték a feladatokat és a hozzájuk tartozó megoldásokat a pedagógusok a Kazinczy Emlékparkban. Játékos tudás- és bátorságpróba is volt egyben az esti program. A helyi legenda szerint ugyanis a nyelvújító szelleme bolyong egykori birtokán, őrizve a számára oly fontos kert fáit, nyelvünk sorsán töprengve. Az éjszakai sötétben a sírkertben kutatni a Kazinczy-családfa hiányzó adatai után szokatlan és talán még némileg félelmetes élmény is volt.

Szathmáry-Király Ágnes, a múzeum munkatársa



A hagyományos múzeumi látogatástól eltérő, élményszerzésre épülő program célja az, hogy a tanárok ne úgy gondoljanak a múzeumokra, mint osztálykirándulási célpontokra, hanem úgy, mint olyan lehetőségre, amely segítséget nyújthat számukra a tananyag élvezetesebb feldolgozásában.

Szathmáry-Király Ágnes

A múzeumpedagógiai órákban rejlő lehetőséget egyébként egyre több iskola fedezi fel és használja. A Nyelvmúzeum idén eddig több mint 100 regisztrált foglalkozást tartott. Egy új módszertan kidolgozására és megvalósítására több mint 28 millió forintot nyert a múzeum. 12 partneriskola 470 diákja szerez majd új ismereteket Kazinczy Ferencről, a nyelvújításról, az újságírásról és a társművészetekről a következő tíz hónapban.

Az idén második alkalommal megrendezett Tanárok éjszakája egyébként a hat héten át tartó Múzeumok Őszi Fesztiváljának egyik legnagyobb rendezvénye országszerte. Idén 82 múzeum – 27 budapesti és 55 vidéki intézmény – részvételével rendezik meg, és sajátos helyszínével kiemelkedő valamennyi közül a Magyar Nyelv Múzeuma. A helyi sajátosságokat kihasználva – a széphalmi mester saját keze által gondozott kertet, benne a sírokkal, emléksarnokkal – a nyelvmúzeum saját profilja mellett tanulságosan és szórakoztatva tudta bemutatni Kazinczy Ferenc életét, munkásságát és a nyelvújítást.

Szathmáry-Király Ágnes





Úgy gondoltuk, hogy iskolánk névadójának tisztelegve és tanítványainknak példát mutatva illik részt venni a múzeumi programon. A plakát is izgalmas feladatokat ígért. A mindennapi fáradtságos munka után vágytunk is egy kis ki-kapcsolódásra, csapatépítésre. Átéreztük diákjaink lelkiállapotát, mikor megérkeztünk a Kazinczy kertbe. Izgatottan, kíváncsian vártuk a kihívásokat. A sötétben egymás kezét fogva, egymásba karolva botorkáltunk, kerestük a feladatok helyszíneit. Mint szentjánosbogárkák, világítottunk a Kazinczy-kert sötétségében.

Pásztorné Dóri Mónika pedagógus, Kazinczy Ferenc Általános Iskola, Sátoraljaiújhely



Találkoztunk Kazinczy Ferencel és Török Zsófiával. Családfát egészítettünk ki, a nyelvújító magvas gondolatait raktuk sorba, rovásírást fejtettünk meg, idegen szavakon törtük a fejünket.

Török Zsófia padján megpihelve az általa olvasott könyvekből csemegéztünk. A tábortűz mellett vidáman értékeltük az est legizgalmasabb feladatait, s jókat neveltünk saját és mások elvett válaszain.

Pásztorné Dóri Mónika



HOFFMANN MÁRIA RITA – FLAMICH MÁRIA MAGDOLNA

Inklúzió! Fogalom? Szemlélet?

Együttnevelés és kontextusai

„Akkó az óvó néni gyósan tovább löködte a gyemekeket. Kösze asztat monta, hogy az ijenekeket záva ke tatani, hogy ne is láccóggyanak soha. A gyemekek meg tovább mentek, de kettő kisfijú visszaszaladt.”
(Böszörményi Gyula)

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Számos általános- és középiskolai pedagógus, egyetemi oktató vallja be, „nem tud mit kezdeni” a fogyatékossggal élő tanulókkal, hallgatókkal. Mindez egy kerekasztal-beszélgetésen hangzott el a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségében. Amennyiben ez valóban így van, felmerül a kérdés, kiről, miről szól az inkluzív pedagógia? Indokolt a felvetés, ám a válasz korántsem egyszerű, ugyanis az inkluzív pedagógia egyaránt szól a pedagógusról, a gyógypedagógusról, az osztályközösségről, az akadálymentes környezetről, az érintett családról, de mindenekelőtt a fogyatékossggal élő tanulóról, hallgatóról. Amelyik képletnek minimum ennyi komponense van, többféle útvesztőt rejt, így nehezebben juthatunk el az inklúzió lényegének megértéséhez. Írásunk ezekre a komponensekre, értelmezéseikre, problémáikra és a képlet megértéséhez szükséges néhány lehetséges megoldásra világít rá, a fogyatékossggal élő személy lencséjén át.

Kulcsszavak: *inklúzió, kulturális fogyatékossgtudomány, a fogyatékossg szépirodalmi ábrázolása, fogyatékossgmemoár, sajtóélmény*

BEVEZETÉS

Jelen írás fókuszában két fogalom, a befogadó együttnevelés/inklúzió és elsődleges alanya, a fogyatékossggal élő személy áll. E két fogalomhoz különböző kontextusokban

közelítünk, azzal a céllal, hogy egyrészt megértsük, kit és mit takarnak a fogalmak, tehát megjelennek bizonyos, nélkülözhetetlen, a terminológiára, a fogalmakra, valamint az inkluzív nevelés alanyára vonatkozó alapvető definíciók. Másrészt, hogy a fogalmak és definícióik tükrében összefüggéseket

keressünk a ma tapasztalható problémák és az évszázadok óta jelenlevő, a fogyatékos-sággal élő személyeket súlyosan érintő nézetek és attitűdök között, továbbá, hogy ezen összefüggések feltárásával megoldásokat vázoljunk fel a sikeres inklúzió előmozdításához. Szeretnénk olvasóinkat a fogyatékos-sággal élő emberek csoportjára vonatkozó nézeteik, attitűdjeik újragondolására, felülvizsgálatára készíteni.

Jelen írás nem tér ki a különböző fogyatékos-ságok sajátosságainak ismertetésére, így az azok kapcsán felmerülő gyakorlati problémákra sem, átfogóbban vizsgálódunk, a szemléletek mentén, feltételezvé, hogy e szemléleteknek köze van az együttnevelés mai, gyakorlati problémáihoz. Fontosnak tartjuk azonban, hogy utaljunk olyan forrásokra, amelyekből a sajátos problémák, és azok kezelése megismerhető.

Miután a befogadás egyik alapvető feltétele az ismeret, a tudás (a pedagógus-kompetenciák nélkülözhetetlen alapeleme), a pedagógusok inkluzív szemléletű képzését megalapozandó, először azt tartjuk cél-szerűnek feltárni, hogy *kultúránkban hogyan vélekednek, mit tudnak az emberek a fogyaté-kossággal élő személyekről*. Ezek a nézetek és tudások ugyanis – véleményünk szerint – erő-sen kapcsolódnak a pedagóguskompetenciák nélkülözhetetlen alapelemeinek tekinthető nézetekhez és tudásokhoz. Az e szövegben alkalmazott *tudás*-fogalmat azonban szinte a *feltételezés* szinonimájaként tekinthetjük, oly mértékig öröklött és kulturálisan meghatá-rozott. Két kiinduló kérdésünk tehát:

- Mit gondolnak, mit hisznek az emberek a fogyatékos-sággal élő személyekről?
- Mit tudnak az emberek a fogyatékos-ság-gal élő személyekről?

A kérdésekre a definíciókon túl, a szak-és szépirodalom kínálta bőséges válaszokból mutatunk be néhányat. Jól tudjuk, jelenleg alkalmazott módszerünk nem pótolja az empirikus kutatást, ám amennyiben ezzel

a deduktív módszerrel is sikerül – legalább részben – megválaszolnunk e két kérdést, feltételezésünk szerint azt az utat találtuk meg, amelyen elindulhatunk a sikeres inklúzió megvalósulásához. A deduktív kutatási módszert az is indokolja, hogy írá-sunk hosszú ideje meghatározó törvényszerű-ségekké, sztereotípiákká rögzült képeket, felfogásokat mutat be, és reflektál azok vál-tozásaira, annak érdekében, hogy felhívja a figyelmet azokra a társadalmi konstrukciók-ra, amelyek minden bizonnyal nehezítik a befogadó pedagógia sikeres megvalósulását.

Írásunk az inkluzív pedagógia összetett képletét eddig legtöbbször figyelmen kívül hagyott, újabb alkotóelemekkel egészíti ki; a már ismert faktorok, azaz a pedagógus, a gyógypedagógus, az osztályközösség, az akadálymentes környezet mellé helyezi a fo-gyatékos-ságtudományt, a kulturális fogyaté-kosságtudományt, valamint az inkluzív ne-veléstudományt, mert az inklúzió – legyen bár iskolai, vagy társadalmi – mindenek-előtt a fogyatékos-sággal élő személyről szól.

A kutatás célja és módszere

Dolgozatunk a fogyatékos-ságmemoár-szö-vegeken keresztül árnyalt, részben szubjek-tív képet mutat a világról, ahogy a külön-böző fogyatékos-sággal élő személyek érzékelik. Választott módszerünk révén nyomon követhető a fogyatékos-sággal élő személyek tárgyból alanná válásának folya-mata is. Ez által az elemzés arra is lehetősé-get nyújt, hogy elgondolkodjunk az inklúzió jelenleg alkalmazott gyakorlatának veszélyén, azaz az alanyból tárggyá válás visszafordíthatatlannak tűnő folyamatán.

Megjegyzés

Az írás két fogyatékos-sággal élő kutató, gyakorló nyelv-tanár tollából született,

tehát számos tekintetben sajátélmény-alapú, ezért amellett, hogy tárgyilagosságra törekszik, bizonyos pontokon vállalja a szubjektivitást, a tudományos írás kritériumainak keretein belül, azzal a céllal, hogy ily módon is felhívja a figyelmet a fogyatékossgal élő személyek negligálásából adódó félreértésekre, pontatlanságokra a tudományos életben is.

1. EGYÜTTNEVELÉS

Az inklúzió mint pedagógiai fogalom, vagy inkluzív pedagógia 2002-ben még nem szerepel az Akadémiai Kiadó által megjelentetett magyar nyelvű idegen szavak szótárában. A pedagógusok viszont már jó néhány évvel a szótár megjelenése előtt, a mindennapok gyakorlatában találkoztak a fogalommal, azóta egyfolytában definiálják, értelmezik, például így: „inkluzív iskola, inkluzív óvoda: lásd integrált iskoláztatás” (*Báthory és Falus, 1997*).

Ez a lexikon még nem tartalmazza külön az *inklúzió* szócikket, az akkoriban hazánkban csupán körvonalázódó pedagógiai fogalom értelmezését. Ezért mindkét szerkesztő javasolja, hogy az *integrált iskoláztatás* címszónál tájékozódjunk. „Integrált iskoláztatás: az 1970-es években elindult pedagógiai irányzat, mely a tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (például: fogyatékossgal, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti a kortársakkal.” (*Csányi, 1997, 48. o.*).

A nemzetközi és hazai gyakorlat elterjedésével, az inklúzió és integráció közötti gyakorlatalapú teoretikus különbség né-

hány évvel később azonban már megjelenik a szakirodalomban. Az inklúzió a sajátos nevelési igény teljes mértékű kiszolgálását jelentő törekvés, ennek értelmében a tanterv, valamint a szervezeti keretek átalakításával jár. Mindezek alapján, az egyéni differenciálás mint pedagógiai módszer, elkerülhetetlen (*Hoffmann és Mezeiné Isépy, 2006; Köpatakiné Mészáros, 2011*). A gyakorló pedagógusok – a teória ismeretén túl – mindenekelőtt megfelelni igyekeznek az új fogalomból eredő, velük szemben támasztott elvárásoknak. Legjobb tudásuk szerint. Néhány újabb kérdés már rögtön itt, az írás elején felmerül, például: valójában milyen elvárásoknak is kell megfelelniük a pedagógusoknak, és milyen elvárásoknak kell megfelelni a többségi környezetben oktatott/oktatandó fogyatékos tanulóknak, hallgatóknak? Kik támasztják ezeket az elvárásokat? Tanulók? Szülők? Társadalom? Kiről szól, és honnan ered az inkluzív pedagógia, és mit

takar: módszert, vagy szemléletet? Vagy mindkettőt? Hogyan és honnan sajátítható el a „legjobb tudás”? Írásunk ezekre a kérdésekre kínál néhány választ, és segíti a pedagógusokat abban,

hogy maguk döntsék el, nekik mit jelent az inkluzív pedagógia, módszert, szemléletet, vagy esetleg mindkettőt.

1.1. Együttnevelés: a mindennapok kontextusa

2014 februárjában a magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége *A fogyatékossgal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és felsőfokú diploma megszer-*

zésére címmel kerekasztal-beszélgetésre hívta a fogyatékossgal élő személyek érdekképviselőit, valamint közép- és felsőoktatásban dolgozó oktatókat, többségi környezetben tanuló, fogyatékossgal élő fiatalokat segítő módszertani központok szakembereit, továbbá az egyetemek fogyatékosügyi koordinátorait. A kerekasztal-beszélgetés célja az volt, hogy az érintettek együtt mérlegeljék a pozitív diszkrimináció indokait, szükségességét és esetleges veszélyeit. A vitát a két előadás indította.¹

Az előadások és a vita részletes ismertetésére írásunk természetéből adódóan nincs lehetőség, ám az inkluzív oktatás jelenlegi helyzetének felvázolásához kiindulópontot jelent egy egybehangzó megállapítás, vagy inkább „közös nevező.” Mindkét előadásban többször hangzott el az alábbi tartalmú mondat: a többségi környezet pedagógusai, oktatói az esetek jelentős részében „nem tudnak mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal. A két előadó megállapítását részben igazolják az alábbi, pedagógusoktól, szülőktől, fogyatékossgal élő tanulóktól, egyetemi hallgatótól, valamint kutatóktól származó idézetek is:

Pedagógus:

„Napjainkban már nemcsak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együttnevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI (sajátos nevelési igényű – a szerzők) tanulóval. [...] Az utóbbi évek gyors változása miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját szerepükben, [...] nem ismerik az inklúzió lényegét, [...] és csak úgy felülről végzik.” (Pető, 2011, 143. o.)

„Közismert tény, hogy a pedagógusnak mindig is számtalan kihívásnak kellett megfelelnie, munkája szerteágazó voltához nem fér kétség. [...] a tárgy (*inkluzív pedagógia*) célja, hogy a hallgatók befogadó, inkluzív magatartást sajátítsanak el. Legyenek érzékenyek az esély, a speciális szükséglet és a fogyatékkal (fogyatékossgal – a szerzők) élők problematikájára, toleranciával forduljanak a kevesebb eséllyel rendelkező társadalmi csoportok és konkrét személyek felé” (Gombocz, 2011, 181-182. o.).

Szülő:

„Legendának bizonyult, hogy a kisgyerekek jól tolerálják a másságot, ha megismerik. Tomi sokféle gúnyolódás céltáblájává vált, és ezt nem könnyítette meg az a tény, hogy a kissrácok végeredményben félnek a vakságtól, és nem mernek belegondolni sem.” (Sándor, 2013, 101. o.).

Fogyatékossgal élő tanuló:

„Egy nap megkérdezte anyám, vajon akkor-e ismét látók közé járni. Azt válaszoltam, nem, nekem ebből az óvoda épp elég megpróbáltatás volt” (Sándor, 2013, 143. o.).

„A tanárnő először azt mondta a szüleimnek, hogy képzeltek, hogy én oda fogok járni, és őt meg se kérdezték. Mert neki nagy beleszólása van ezekbe a dolgokba. [...] (az osztálytársak) befogadtak, csak nem barátkoznak velem.” (Flamich és Hoffmann, 2009)

Természetesen, a befogadásról kialakult kép nem kizárólag pesszimizmust sugall, a

¹ Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsa előadásának címe: A fogyatékos tanulók érdekében alkalmazott támogatási, felzárkóztatási lehetőségek és pozitív diszkriminációk a középfokú oktatási gyakorlatban, kiemelt figyelemmel a felmentésekre, a jelenlegi érettségi szabályzatra. (Az előadó a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ igazgatója.) Kovács Krisztina előadásának címe: A fogyatékos hallgatók egyenlő esélyű és akadálymentes részvétele a felsőfokú oktatásban, kiemelt figyelemmel a felvételi többletpontokra. (Az előadó az ELTE fogyatékosügyi koordinátora. (MVGYSZ, 2014)

negatív reflexiók mellett találkozunk objektív, jelzésértékű és pozitív visszajelzésekkel is:

Kutató:

„A vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek bár különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem találtunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés [...] befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.” (Horváthné, 2006, 92. o.)

„A sajátos nevelési igényű személyek együttnevelésének helyzetét és távlatait vizsgáló” 10 európai országban elvégzett [...] felmérés szerint „egyértelmű jelek mutatnak arra, hogy egyre szélesebb körben ismerik el a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének oktatási és állampolgári jogi szempontból betöltött szerepét. Ezt támasztják alá az együttnevelést támogató kormányok, szülői szervezetek, pedagógiai szakszervezetek és egyéb érdekelt közszereplők által tett nyilatkozatok, valamint azok az oktatást és iskolákat érintő törvényi változások, melyek célja az együttnevelés ügyének elősegítése volt.” (EASPD, 2011)

„A Pannon Egyetem mindig azt az elvet vallotta, hogy lehetőséget biztosít a fogyatékossgal élők számára az egyetemi tanulmányokhoz.” (Horváth H. és Tóth-Márhoffer, 2011, 164. o.)

Fogyatékossgal élő egyetemi hallgató:

„Az egyetemen eltöltött eddigi évek alatt csakis pozitív tapasztalatokról számolhatok be. Mind a tanárok, mind a hallgatók részéről megtapasztaltam az elfogadást és a pozitív hozzáállást már az első évben. [...]

A kurzusok többsége során nemigen került elő a fogyatékossgal élők témája.” (uo.)

Most azonban előkerül, mégpedig többféle kontextusban.

Összetettsége okán elengedhetetlen, hogy tudományos megközelítésben reflektáljunk a negatív tartalmú visszajelzésekre, és a fent kiemelt reflexiók mellett megoldásokat is javasoljunk az együttnevelés megkönnyítésére, elsősorban a pedagógusképzés szereplői számára, már csak azért is, mert a fent idézett szövegek legtöbbször bizonytalanságot sugall, amely egybecseng a jelen tanulmány kiindulópontjával, azzal, hogy a pedagógusok, oktatók – legjobb szándékaik ellenére – legtöbbször „nem tudnak mit kezdeni a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal”.

1.2. Együttnevelés: a befogadást szorgalmazó elméletek kontextusa

1.2.1. Alapfogalmak és tartalmaik

Véleményünk szerint az együttnevelés elméleti hátterének felvázolásához, sikeres gyakorlati alkalmazásához, a valódi társadalmi befogadáshoz az alapfogalmak, a terminológia tisztázásán át vezet az út. Mivel gyakran tapasztalható a terminológia nem helyénvaló használata, értelmezése, fontosnak tartjuk, hogy az elméleti áttekintés első lépéseként, az együttneveléshez kapcsolódó szavak, alapfogalmak jelentését magyarázzuk meg.

A fogyatékossgal élő személy

A *fogyatékossgal élő személy* – nem pedig a gyakran és helytelenül használt „fogyatékkal élő személy”, az, aki az együttnevelés középpontjában áll.

Amiért kerülni javasoljuk az utóbb említett „fogyatékos” szó használatát jelen kontextusban, az a szó eredeti jelentésének tudható be. Horváth (2013, 4. o.) az alábbi definícióra hívja fel a figyelmet: „A *fogyatékos* kifejezés a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint: 1. rég. fogyás, 2. katonai létszám, állomány csökkenése. (Fogyatékosba vesz vagy helyez, vagyis töröl az állományból.)”

„A MEOSZ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) határozatot hozott 2003-ban arról, hogy a ’fogyatékos,’ a ’fogyatékkal élők’ szavak használatát a mozgássérült emberekkel kapcsolatban elfogadhatatlannak tartja.” (Nagy, é. n.) Ezzel szemben a „fogyatékos” szó valaminek a hiányára utal (Horváth, 2013, 4. o.). Ez utóbbi

szó használata – egyértelmű jelentése ellenére – sem tűnik egyértelműnek. *Bienert* (é. n.) például ezt is stigmatizálónak tartja. Nem feladatunk állást foglalni ebben a vitában, bár vannak fogyatékossgal élő személyeket tömörítő csoportok, akik érzékenyek e szóra, általában azonban e szó elfogadottnak minősül. Ugyanakkor a nemzetközi irodalomban már megtalálható egy új kifejezés: *másként képes* (differently able) (Goodley, 2011, XII. o.).

Integráció/integrált oktatás

Az integráció szócikk alatt a következő található a korábban idézett Idegen szavak és kifejezések szótárából (Bakos, 2002, 292. o.): „*lat* 1. integrálódás: egységesülés, egyes részek egységesülése egy egésszé, 2. integrálódás, összegeződés; beolvasztás, hozzácsatolás [...] A szó jelentéséből már következtethetünk pedagógiai tartalmára is. Papp (2012) megállapítja, hogy az utóbbi

időben „különösen (gyógy)pedagógiai” környezetben találkozhatunk a szóval.

Az integráció, vagy integrált oktatás szemlélete és gyakorlata időben megelőzte az inklúzió néven tért hódító oktatási paradigmát, tartalmában pedig egyes értelmezések szerint pontosan a fordítottja, mivel a fogyatékossgal élő személy a tárgya, nem

az integráció, vagy integrált oktatás szemlélete és gyakorlata időben megelőzte az inklúzió néven tért hódító oktatási paradigmát, tartalmában pedig egyes értelmezések szerint pontosan a fordítottja, mivel a fogyatékossgal élő személy a tárgya, nem pedig alanya e paradigmának

pedig alanya e paradigmának. Ez a szemlélet igazolódik *Bienert* definíciójából is: az „integráció gyakorlatában pár gyerek beillesztéséről beszélünk ép társaik közé” (*Bienert*, é. n.). Ez esetben tehát a fogyatékossgal élő személy olyasvalaki, aki „beilleszthető”, és akivel szemben támasztott, alapértelmezett elvárás,

hogy ő illeszkedjen be a többségi oktatási környezetbe, csakúgy, mint a többségi társadalomba. E beilleszkedés/beillesztés különböző formái az alábbiak:

- Lokális integrációról beszélünk abban az esetben, amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése ép társaikkal, de nincs közöttük kapcsolat (pl. külön osztály vagy csoport létesül számukra).
- Szociális integrációnak nevezzük, amikor az intézmény gondosan ügyel arra, hogy – bár a tanórákon külön csoportokban folyik a fejlesztő munka – a tanórán kívüli tevékenységek során (szakkörök, napközi, sportrendezvények) a fogyatékossgal élő tanulók együtt legyenek társaikkal.
- Funkcionális integrációról abban az esetben beszélünk, ha az együttfejlesztés minden tanórán és foglalkozáson megvalósul, bár az együtt töltött idő tekinte-

tében változhat és lehet: *részleges*, ha bizonyos órákon, foglalkozásokon úgy szervezik a csoportokat, hogy a különböző gondozási igényű gyermekek együtt vannak, illetve *teljes* integráció, amennyiben a sajátos nevelési igényű gyermek minden idejét együtt tölti ép társaival (Csányi, 2000).

Az integrációnak további két típusát indokolt még megemlítenünk. Az egyik a spontán, vagy „hideg” integráció, amely *Köptakiné* szerint „megfosztja a fogyatékkal élő gyermeket az optimális fejlődés lehetőségétől. Ilyenkor [...] a gyermeket nem vizsgálja szakszabotosság, gyógyterápia, pedagógus nem foglalkozik vele.” (2011). A másik, kifejezetten ritkán előforduló integráció-típus a „fordított integráció.” Ez esetben a nem fogyatékos gyermek jár speciális iskolába, intézménybe (Csányi, 2001; *Köptakiné Mészáros*, 2011).

Nem kizárólag a gyakorlat eltérő a fogyatékossgal élő személyek társadalmi el- és befogadását illetően. A fenti kijelentés (azaz: az integráció szemlélete éppen a fordítottja az inklúzió szemléletének), igazságtartalmának megkérdőjelezésére is találunk elméletet.

„Az integráció azt jelenti, hogy az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás és kiközösítés (Nirje és Perrin, 1998, 51. o.; *Nagyné Schiffer*, 2011, 22. o.).

Amennyiben ez utóbbi meghatározást fogadjuk el, és tekintjük a továbbiakban az integráció definíciójának, úgy észrevehető

közeledést fedezhetünk fel a ma legelfogadottabbnak remélt paradigma, az inklúzió felé. Az integráció mindennapos gyakorlata szerint azonban az elvárásokat még mindig a többségi környezet támasztja a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, következésképpen, a fogyatékossgal élő személyek képességeik, adottságaik függvényében kénytelenek megfelelni az elvárásoknak. E megfelelési, beilleszkedési kísérlet többféleképpen történhet (és történik), vélhetőleg azért, mert a többségi környezet és a fogyatékossgal élő személy gyakran

értetlenül, esetleg előítéletekkel reagál egymásra. Tapasztalataink szerint sokkal inkább a megöröklött sztereotípiák, mint a korábban jellemző, szegregált alapfokú oktatás a magyarázata a többségi környezet olykor kategorikus, olykor előítéletes, olykor bizonytalan reakcióira.

Erre vonatkozó kutatások eredményei azonban nem állnak rendelkezésünkre.

Halász Gábor úgy véli: „A sikeres integráció mindenekelőtt a tanári attitűdökön múlik. Szociális érzékenységre, empátiára, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének a képességére van szükség” (2004). *Halász* meghatározásából arra következtethetünk, hogy a pedagógusok fent említett képességeit fejleszteni szükséges, de nyomban felmerül a kérdés: hogyan fejleszthetők e képességek?

1.2.2. Inklúzió/inkluzív oktatás

„A társadalom számára értékesebb a befogadás, mint a kirekesztés. Az exkluzív, elit iskolák mellett az inkluzív társadalom és az iskolai befogadás is értékékként tételeződik a XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában” (*Nagyné Schiffer*, 2011, 27. o.).

Az inklúzió a szociálpolitikai diskurzusból a korábban meghonosodott integrált oktatás kritikai reflexiójaként került át a fogyatékos emberek oktatását célzó szemléletbe, majd annak gyakorlatába. A kritikai reflexiók felvetői között voltak pedagógusok, írók, szülők, fogyatékossgal élő emberek. Valamennyien rendelkeztek személyes tapasztalatokkal az integrált nevelésről (uo.).

Az inklúzió kifejezés először Franciaországban, a szociológia és a szegénység kontextusában jelent meg, majd később a gyógypedagógia is alkalmazni kezdte, valahányszor fogyatékos tanulók befogadásáról beszélt (Schiffer, 2008).

1994-re az inkluzív szemléletet szorgalmazó mozgalom már olyannyira hódított, hogy „befolyásolni tudta az SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek oktatásáról szóló politikát” (Nagyné Schiffer, 2011, 29. o.). Az UNESCO konferenciáján Salamancában „kilencvenkét kormány és huszonöt nemzetközi szervezet több mint 300 képviselője részvételével [...] világkonferenciát szerveztek”, hogy megvitassák az *Oktatás mindenkinek* (Education for All) program megvalósításához elengedhetetlen politikai változtatásokat (uo.). A konferencia dokumentuma *Salamancai nyilatkozat* címen került be az oktatás(politika) történetébe.

A fogyatékos tanulókat egyre szélesebb körben fogadó iskolákat a szakma az inkluzív, azaz befogadó jelzővel illeti. Az inkluzív iskola arra törekszik, hogy újra átgondolja a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és feltételeit azért, hogy valamennyi tanuló haladását biztosítani tudja (Bánfalvy, 2008). Az inkluzív iskolában valamennyi diák olyan oktatásban részesül, amely egyéni szükségleteihez alkalmazkodik, beleértve azokat a diákokat is, akik nem tekinthetők speciális nevelési igényű tanulónak (Forray és Varga, 2011).

A befogadás alapfeltétele tehát a tanulók közötti különbségek elismerése, következőképpen a tanulás és tanítás inkluzív értelmezése tiszteletben tartja a tanulók közötti különbségeket, és azokra épít (Schiffer, 2008).

Az inklúzió fogalmának legteljesebb, legkiterjedtebb értelmezése, meghatározásai az inklúziós indexben találhatók. Az inklúziós index, mint a ma érvényes legátfogóbb inkluzív nevelés(politikai) meghatározás, egyúttal iskolafejlesztési program is (Nagyné Schiffer, 2011, 35. o.). Az index szerint az inklúzió a nevelésben az alábbiakat jelenti:

- Kivétel nélkül minden tanuló és pedagógus az iskolaközösség fontos tagja.
- Növelik a tanulók közösségi életben való részvételének lehetőségeit az iskolán belül, és csökkentik kirekesztésüket.
- Az iskola szemléletét, pedagógiai programját és mindennapi gyakorlatát úgy alakítják át, hogy az megfeleljen az iskolába járó tanulók szükségleteinek.
- Minden tanuló szempontjából – tehát nem csupán a sajátos nevelési igényű gyermekek számára – csökkentik a tanulást és az iskola közösségi életében való részvételt akadályozó körülményeket.
- Tapasztalataikat rendszeresen összegzik annak érdekében, hogy a tanulók számára egyenlő esélyeket biztosítsanak mind a tanulás, mind a közösségi életben való részvétel terén.
- Tanulási lehetőséget – és nem csupán legyőzendő problémát – látnak a tanulók között fennálló különbségek megismerésében.
- Úgy gondolják, a tanulóknak joguk van ahhoz, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járhassanak.
- Az iskola fejlesztése során éppúgy figyelembe veszik a pedagógusok véleményét, mint a tanulókét.

- Az iskolán belül annyira hangsúlyos szerephez jut a közösségépítés és az érték-közvetítés, mint a teljesítmény növelése.
- Törekszenek az iskola belső és külső kapcsolatainak tartósságára, folyamatos és kölcsönös ápolására.
- Úgy vélik, az iskolába történő befogadás a társadalomba való befogadás fontos alapfeltétele (*Booth és Ainscow*-t idézi *Nagyné Schiffer*, 2011, 11. és 35. o.).

Az Index filozófiájából, gyakorlatából jól látható, hogy az inklúzió olyan szemléletet tükröz, majd eredményező folyamat, amely a sokszínűség megismerésén, megértésén, elfogadásán és nem utolsósorban, tisztelésén alapul.

A fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók befogadó oktatásának megvalósulására több kísérlet, program, projekt is született. „Régóta foglalkoztatja a szakembereket a sérült egyének hatékony fejlesztése, amely nem csupán pedagógiai feladat, de komplex, sokdimenziós, etikai, társadalmi, jogi, finanszírozási következményekkel is járó követelmény.” (*Réthyné*, 2002). Nyilvánvaló tehát a pedagógusképzés szerepe és felelőssége is, mivel az iskolák, oktatási intézmények nem kizárólag a lexikálisan elsajátítható tudás forrásai, funkciójuk társadalomtudományi megközelítésben is vizsgálható:

„Az iskolák mint intézmények szerves részei a társadalomnak, megtalálhatók bennük a legkülönbözőbb korú egyének (gyerekek, felnőttek), a társadalom különféle rétegei, csoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, a társadalmi, kulturális viszonyok, a jogi és a politikai környezet változásai. Emellett [...] az iskolák egyben helyszínei a társadalmi viszonyok újratermelődésének is. Tehát olyan sajátos társadalmi, illetve társas erőterként is értelmezhetők, amely alapvetően befolyásolhatja a tanulók iskolai és felnőttkori életútját.” (*Golnhof*, 2006, 6. o.).

Ebből a megállapításából egyértelműen kiderül, hogy az iskola prioritást élvez abban a folyamatban, amelyben megtanulható, megtanítható az ember diverzitása, illetve annak elfogadása, tisztelete, azaz a fentebb bemutatott, új pedagógiai paradigma, a befogadás.

2. EGYÜTTNEVELÉS: ALANYI KONTEXTUS

2.1. Az alany: a fogyatékossgal élő személy általános kontextusban

Az együttnevelés elméleti és gyakorlati kontextusainak áttekintése után is bőven marad még megválaszolatlan kérdés, és ezek első sorban az együttnevelés alanyára, azaz a fogyatékossgal élő személyre vonatkoztathatók. Induljunk ki a fogyatékossgal élő személyek hétköznapi megítéléséből: „A fogyatékossgal élő személy mind a mai napig [...] általában megvetés, gúny, sajnálat tárgya, gyógyítandó, kezelendő eset, elhanyagolandó vagy jogi lépéseket kiereszkoló probléma.” (*Pelka*, 2012, IX. o.). Ha figyelembe vesszük, hogy ez a megállapítás a Föld legnagyobb kisebbségére igaz – „becslések szerint mintegy 600-700 millió ember, a világ népességének körülbelül 10 százaléka él fogyatékossgal” (*Könczei és Hernádi*, 2013), míg Riley szerint „minden ötödik ember [...] valamiféleképpen fogyatékos” (*Riley*, 2005, 1. o.) –, akkor nem elhanyagolható, bagatellizálható a fogyatékossgal élő személyek helyzete, lehetőségei és méltósága, ezért célszerű a jelenleginél sokkal tudatosabb figyelmet fordítanunk a befogadásra.

2.2. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; fogalom jogi kontextusban

A fogalom tisztázása céljából idézzük a jelen írás keletkezésének időpontjában, a 2014. február 10-én hatályos definíciót, ki mindenki tartozik e nem elhanyagolható kisebbséghez Magyarországon: „a) fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételét korlátozza vagy gátolja” (2013. évi LXII. törvény 1§.).

A 2006-ban megszületett ENSZ egyezmény lényeges paradigmaváltást sugall a fogyatékossgal élő személyek tekintetében: „a fogyatékossgal fogalma helyett a fogyatékossgal élő személy fogalmának definiálása hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal csak a konkrét személy, az ő károsodása és annak különféle akadályokkal való kölcsönhatásának összefüggésében értendő” (Könczei, 2009, 52-53. o.).

2.3. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; a fogalom pedagógiai kontextusban

A fogyatékossgal élő személyek valamennyien gyógypedagógiai nevelést igényelnek, és az alábbi főbb csoportokba sorolhatók: „az értelmi fogyatékosok, a

nem elhanyagolható, bagatellizálható a fogyatékossgal élő személyek helyzete, lehetőségei és méltósága, ezért célszerű a jelenleginél sokkal tudatosabb figyelmet fordítanunk a befogadásra

látássérültek, a hallássérültek, a mozgáskorlátozottak, a beszédben akadályozottak, valamint a teljesítmény- és viselkedészavarokkal küzdők. Nevelésük, oktatásuk, fejlesztésük sajátos pedagógiai eljárások alkalmazását igényli, írja Csányi meghatározása alapján Vidonyiné Sólymos (2010).

A „gyógypedagógiai nevelést igénylő személyek” szóösszetételt a mai nyelvhaszná-

latban a „sajátos nevelési igényű” tanuló, hallgató váltotta fel. E fogalmat a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása vezette be Magyarországon, melyet 2007-ben tovább pontosítottak (uo.).

A jelenkor meghatározó (pedagógiai) szemlélete értelmében valamennyien törekszünk

a sokféleség megértésére, elfogadására. E diverzitás-központú szemlélet előzményeit „a XX. század második felére kiteljesedett polgári jogi mozgalmak” erejében fedezi fel Kálmán és Könczei tanulmánya (2002, 112. o.). Minden bizonnyal a jogi mozgalmak eredményének tudható be és köszönhető, hogy az élet számos területén – így a neveléstudományban is – tapasztalhatjuk a paradigmaváltást. „A közelmúlt szakmai és társadalmi vitái a szegregációról, integrációról, normalizációról és fogyatékossgáról [...] azt a konklúziót sejtetik, [...] hogy a fogyatékossgal fogalma pedagógiai kategóriaként immár nem tartható” (Schaffhauser, 2004, 211. o.). Továbbgondolva Schaffhauser megállapítását, leszögezhetjük, a fogyatékossgal többé nem szorítkozik, korlátozódik a gyógypedagógia tárgykörére. Nem kizárólag a gyógypedagógusok feladata, felelőssége a fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók oktatása (Flamich és Hoffmann, 2013; 2014a, 2014b). Mindezt alátámasztja az a tény

is, hogy hazai és nemzetközi törvények egyaránt egyenlő esélyeket biztosítanak a fogyatékossgal élő emberek számára az oktatásban is, ezért élve a jogi lehetőségekkel, a szülők többsége sérült gyermeke számára szívesen választja az együttnevelést az óvodában és az iskolában egyaránt. Következésképpen, az oktatási intézmények világszerte egyre nagyobb nyomásnak vannak kitéve (Dingle és mtsai 2004; Bánfalvy, 2008; Flamich és Hoffmann, 2011). „A jelenkor komplex társadalmi és gazdasága sokkal nagyobb mértékben tart igényt képzett fiatalokra, mint bármikor korábban a történelem során, így meggyőződésünk, hogy valamennyi pedagógusnak meg kell tanulnia, hogyan tanítsa meg a sokszínűség megértését, elfogadását, ezért neki is célszerű elsajátítania azt a metódust, amely alkalmazása esetén minden tanuló sikeresen felelhet meg a vele szemben támasztott, növekvő elvárásoknak.” (Darling-Hammond, 2008, 334. o.).

„Az Európai Unióban erős társadalmi elkötelezettség bontakozott ki a sérültek társadalmi integrációja mellett. A fogyatékosok természetes együttélése a nem fogyatékosokkal azonban még nem valósult meg társadalmi méretekben [...]. 1996 óta a fogyatékkal élők társadalmi integrációja bővülő stratégia alapján fejlődik. A közoktatásról szóló 1993-as LXXIX. [...] többször módosított törvény hazánkban is zöld utat nyitott az integrált nevelésnek. Az eltelt 15 év azonban még mindig nem hozott áttörő változást a pedagógusok szemléletében, az integráció az emberek tudatában még mindig nem vált általánosan elfogadott gyakorlattá (Somorjai, 2008, 7. o.).

„A sikeres integrációnak több feltétele is van”, írja Fischer 2009-es tanulmányában. A feltételeket két nagyobb, objektív és szubjektív kategóriába sorolja. Az objektív kategóriába sorolandók a segédeszközök, speciális taneszközök, a segítő technológia

és az akadálymentesítés (Csányi, 2000; Fischer, 2009). Az írás szerzője úgy látja, a szubjektív kategória, azaz a „személyiségbeli, személyi” tényezők fontosabb szerepet játszanak, mint az objektív tényezők, „ugyanis az eszközök, anyagi feltételek szegényesebb volta mellett is létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarat, szándéka nélkül soha” (Fischer, 2009). Fischer leszögezi, az integráció meghatározó szereplői között kiemelt státuszt élvez a (be)fogadó pedagógus, aki „az egyik legfontosabb referenciaszemély, tehát viselkedésével, a fogyatékos gyermekhez való hozzáállásával modellként szolgál a többi gyermek számára” (Gádl, 2000; Fischer, 2009). Fischer hozzáteszi:

„Gyógypedagógusi támogatás, segítség nélkül a sérült gyermekek együttnevelése szinte megoldhatatlan feladatot jelent a fogadó intézmény számára. [...] Szerencsés, ha (a gyógypedagógus) még a fogyatékos gyermek érkezése előtt tájékoztatót tart a tantestületnek, illetve a befogadó osztályba járó gyermekek szüleinek az érkező gyermekről.” [...] „Minél kisebb egy gyermek, annál természetesebben éli meg, ha egy fogyatékos társ érkezik a közösségbe. A bölcsődés és óvodás korosztály számára a fogyatékossg csak egy újabb aspektusa a világnak.” (uo.)

Amennyiben általános igazságként fogadjuk el a fenti állítást, úgy egyszerű a dolgunk, hiszen annyit kell tennünk, hogy szorgalmazzuk a korai integrációt, inklúziót. A gyakorlat azonban, mint ez írásunk elején például Sándor Erzs (2013) saját tapasztalatai alapján egyértelmű bizonyítást nyert, bizonyos esetekben nem támasztja alá ezen állítást, hovatovább, ellentmond Fischer imént idézett megállapításának. Így most visszaérkezünk kiindulási pontunkhoz, mégpedig ahhoz a megfigyeléshez, amely szerint hatályos

törvények, létező, támogatott pedagógiai programok és szolgáltatások ellenére a többségi (oktatási) környezet nem tud mit kezdeni a fogyatékossgal élő személyekkel. Ebből arra következtethetünk, hogy minden bizonnyal keveset tudunk a fogyatékossgal élő személyekről, vagy nem olyan részleteket, amelyek megkönnyíthetik befogadásukat. Tehát hiányzik egy láncszem. Eddig szó esett gyógypedagógusokról, pedagógusokról, törvényhozókról, szakpolitikáért felelős személyekről, akik mindannyian segíteni akarják a beilleszkedést. Azt valamennyi szakember látja, hogy az inkluzív oktatás összetett kérdés, megfontolt megvalósítási technikát igényel. „Az inkluzív oktatás optimális esetben előkészített: mind a pedagógust, mind a tanuló gyógypedagógus készíti fel, aki segítőként a továbbiakban is rendelkezésükre áll.” – tartja természetesnek, követendőnek *Köpatakiné Mészáros Mária és Sinka Edit* (2008, 27. o.). Eszerint

megállapíthatjuk, a gyógypedagógus minden esetben ragaszkodik jelentős szerepéhez az inkluzív oktatásban, és fenntartja magának a jogot, hogy formálja a tanári és társadalmi attitűdöt. Ami azonban nem hangzott el eddig még egyetlen, jelen írásban idézett szakirodalomban sem, az a társadalomba már (sikeresen) beilleszkedett fogyatékossgal élő személy sajátélménye, tapasztalata, tudása. Akik még eddig nem jutottak szóhoz, azok a fogyatékossgal élő személyek. Mintha nem is léteznének. Tapasztalataik, világérzékelésük, saját, a beilleszkedéshez elengedhetetlen, nélkülözhetetlen tudásuk, hagyományaik eddig még kizárólag a gyógypedagógia megközelítésében és szűroin keresztül kerültek elő.

ami azonban nem hangzott el eddig még egyetlen, jelen írásban idézett szakirodalomban sem, az a társadalomba már (sikeresen) beilleszkedett fogyatékossgal élő személy sajátélménye, tapasztalata, tudása

2.4. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; fogalom a fogyatékossgatudomány kontextusában

Mielőtt a *fogyatékossgal élő személy* fogalmát tisztázzuk az alcímben említett kontextusban, álljunk meg, hogy tisztázzuk magát a kontextust, azaz a fogyatékossgatudományt.

2.4.1. A fogyatékossgatudomány (Disability Studies)

„A fogyatékossgatudomány a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértjük a fogyatékossgal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint fizikai – tapasztalatokat. A fogyatékossgatudományi szemléletet azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszok, az ideológiák és a stigma

szociális interakciókra és a társadalompolitikára ráboruló hálójából. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely szerint a fogyatékossgal élő emberek gazdasági és társadalmi státusza és kijelölt szerepei állapotuk elkerülhetetlen következményei lennének.” (*Könczei,*

2009, 53-54. o.).

„A fogyatékossgatudomány az elmélet, a gyakorlat és a kutatások tág területe, amely ellentmond annak az uralkodó, népszerű szemléletnek, miszerint a fogyatékossg egyenlő a személyes tragédiával.” (*Goodley,* 2011, XI. o.).

Mindkét fent idézett definíció tartalmaz utalásokat a fogyatékossgatudomány interdiszciplináris természetére, mivel sejteti kapcsolódásait olyan tudományágakhoz,

amelyek jelentős mértékben járulnak hozzá – mind elméletben, mind pedig gyakorlatban – a fogyatékossgal élő személyek méltóságáteljes életéhez, társadalmi jelenlétéhez. E fiatal tudomány alapvetően abban tér el a korábban már idézett meghatározásoktól, hogy a fogyatékossgal élő személyt alanyának tekinti, így tekint rá. A fogyatékossgatudomány megközelítésében született definíció az alábbiak szerint határozza meg a fogyatékossgal élő személyt: „Azokra az emberekre, akiknek támogatásra van szükségük képességeik fejlesztéséhez, gyakorlásához, szükségleteik kielégítéséhez, gondolataik kifejezéséhez, ahhoz, hogy részt vehessenek egy adott társadalom életében, fogyatékos személyekként tekintünk.” (Könczei, 2009, 51. o.).

A definíciók és megközelítések változataiból lassacskán kiderül, mennyire sokféle irányból közelíthetünk a fogyatékossgal élő személy felé, illetve, mennyire sokszínű a fogyatékossgal élő személy. Immáron azt is célszerű tisztáznunk, valójában mit értünk „fogyatékossg”-on.

2.4.2. A fogyatékossg: a konstrukciók kontextusában

A fogyatékossg az élettel együtt jelent meg a Földön, így: „a fogyatékossg olyan fogalom, amellyel minden kultúra szembesül” (Titchkosky, 2007, 4. o.). „A szellem, az érzékszervek és a test motoros funkcióinak sérülése egyetemes [...] a károsodás jelentősége mindig több tényezőtől függ, mint annak biológiai természeté; valódi formát abban az emberi környezetben ölt, amelyben létezik.” [...] „A fogyatékossg [...] mindenki számára kontextusban jelentkezik, függ az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezetétől, így rendkívüli jelentősége van annak, hogy egy társadalom miként határozza meg a fogyatékossgot, és kit tekint fogyatékos személynek.” (Ingstad és Reynolds Whyte, 1995, IX. o.)

Stone (2005, VIII. o.) leszögezi, a fogyatékossg komoly kihívást jelent függetlenül attól, melyik országba születik az ember. Egyetemessége ellenére, vagy esetleg éppen annak okán, „a fogyatékossg talán a legtöbbet változott társadalomtudományi fogalom” – állítja Könczei (2011). E fogalom variációi különböző modellekbe rendeződtek, és úgy értelmezendők, mint „gondolati konstrukciók, amelyek szerint a fogyatékossgról való gondolkodás és cselekvés létrejön” (uo.). A modellek, bár tükrözik az időbeli felfogás-változásokat, mégsem kizárólag lineárisan rendelkeznek egymás mellé, hiszen a valóságban gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek (Flamich és Hoffmann, 2014a.). A leginkább jellemző fogyatékossg-konstrukciók, legismertebb modellek az alábbiak szerint jellemezhetők:

A *morális modell* egyértelműen negatív konstrukció. E modell értelmében az emberek morálisan felelősek fogyatékossgukért, amely rossz cselekedeteik büntetése, vagy őseik, elődeik rossz cselekedetei miatt járó büntetés. A fogyatékossgal élő személy bűne(i) miatt „talán az életet sem érdemli meg”. A modell kiteljesedése a középkorra jellemző (Könczei, 2011).

A *medikális modell* filozófiája és szemlélete szerint, ha az ember bármiféle fogyatékossgal él, meg kell „javítani”, hozzá kell igazítani a Tökéletes Világhoz. A modell kialakulásának kezdetét Könczei (2011) a reneszánsz korra datálja.

A *szociális modell* a társadalom tökéletlenségére mutat rá. Előírásai értelmében rugalmasan alkalmazkodnia kellene a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez, igényeihez. Filozófiája alapján a fogyatékossg nem az egyén tulajdonsága, hanem különböző összetevők és feltételek halmaza. Nem a személy fogyatékos, hanem a társadalom, amely képtelen alkalmazkodni, tehát kirekeszt (Könczei, 2011).

Az emberi jogi modell „eredményei mára már beépültek az egyes államok jogrendszerébe, alkotmányába, törvényi szintű szabályozásába, megtalálhatók az államközi szervezetek, nemzetközi szervezetek jogában is” (Könczei, 2011).

A hatvanas évek fogyatékossgal élő személyek jogaiért küzdő aktivistáinak mozgalmaival a világ fejlett országaiban ez az új gondolati konstrukció vált meghatározó szemléletté, és irányadóvá számos tudományterületen, így a pedagógiában is (Hoffmann és Flamich, 2013).

Megfigyelhetjük, a modellekké sűrűsödött társadalmi konstrukciók jellemzően visszatükröződnek a fogyatékossgal élő személyek nevelésének, oktatásának paradigmáiban is.

2.4.3. A fogyatékossgal: a sztereotípiák kontextusában

Amennyiben mélyére nézünk a konstrukcióknak, vagy modelleknek, apróbb részecskéket láthatunk. Ezek a részecskék rég-múltból megöröklött általánosítások, azaz sztereotípiák, amelyek attól függően kerülnek hangsúlyos helyzetbe, milyen modellt tekintünk éppen uralkodónak. Az évezredek – többnyire negatív – sztereotípiákkal kultúráktól függetlenül találkozunk. Jelen vannak nép- és művészekben, művészeti alkotásokban (Franks, 2001; Flamich és Hoffmann, 2014b), egyetemes jelenlétükkel meghatározva a fogyatékossgal élő személyek fogadtatását, megítélését. Biklen és Bogdan (1977) például az alábbi sztereotípiákat fedezte fel különböző művészeti alkotásokban:

1. *szánalmas;*
2. *védetlen,*
3. *gonosz,*

4. *a cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttér-karakter;*
5. *szuperhős, szuper tulajdonságokkal;*
6. *nevetséges;*
7. *saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadályozza meg befogadását;*
8. *teher;*
9. *aszexuális,*
10. *képtelen részt venni a társadalom életében.*

A fogyatékossgal élő személy valódi, látható jelenlétének tulajdoníthatóan, egyre újabb sztereotípiák adódnak az immár klasszikus listához. A listát végigolvasva látjuk, a fogyatékossgal élő ember rendkívül sokféle, ábrázolása gyakran nem objektív, és mindemellett megítélése állandóan változik (Flamich és Hoffmann, 2013).

E változások nem csupán nyomon követhetők, de kritizálhatók, kritizálандók is.

A fogyatékossgal élő személyek eltérő megítélését, valamint sokszínűségét kultúrák és az idő síkjában történő szemléltetését követően, a fogyatékossgábrázolást, a fogyatékossgal élő személy mint alany ábrázolását most egy, e megközelítésen alapuló, egészen új tudományos diszciplína, a kulturális fogyatékossgatudomány teóriájának tükrében összegezzük. E tudományos szemlélet segítségünkre lehet a sokszínűség megértésében, hovatovább tiszteletében.

2.5. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; fogalom a kulturális fogyatékossgatudomány kontextusában

Couser (2009, 17.) szerint: „a kulturális ábrázolás a mindennapokat tükrözi”. Ez a megközelítés segítségünkre lehet a diverzitás, és az annak integráns részét képező fogyatékossgal megismerésében, miután a fogyatékossgal a mindennapokra jellemző,

meghatározó jelenség. Továbbgondolva *Couser* állítását, azt is feltételezhetjük, hogy a kultúra irányából történő megközelítés megkönnyítheti e jelenség megértését (*Flamich és Hoffmann*, 2014b). E feltételezés pedig további kérdéseket vet fel:

„A kultúra tanulmányozása révén jobban megértjük a fogyatékossgot? A fogyatékossg tanulmányozása gazdagítja-e kultúraértelmezésünket?” (*Bolt*, 2012, 287. o.). A fentiek tükrében igennel kell válaszolnunk, vagyis nélkülözhetetlennek tűnik egy újabb megvilágítás, amely nem más, mint a fogyatékossg, valamint a fogyatékossggal élő személy a kulturális modell kontextusában. A kulturális fogyatékossgtudomány úgy tekinti a fogyatékossgot, mint kulturális megjelenést és történelmi közösséget, amely a testtel mint anyagi valósággal, és mint társas kifejezési eszközzel kapcsolatos kérdéseket vet fel, és tolmácsolja a testi és értelmi érzékelés különbözőségeit (*Garland-Thomson* definícióját idézi *Goodley*, 2011, 14. o.).

3. EGYÜTTNEVELÉS ÉS ALANYA: AZ INTERDISZCIPLINÁRIS KONTEXTUS

Többféle utat jártunk végig, többféle megközelítésből vizsgáltuk az együttnevelést és alanyát, így itt az ideje mérlegelnünk, milyen tényezők adottak a megvalósítható együttnevelés komplex képének kialakításához, és mindezek tudatában gondoljuk át, határozzuk meg, merre tovább, hogy nagyobb eséllyel valósulhasson meg a sikeres befogadás és beilleszkedés. Első lépésként tekintsük át, mi mindennel rendelkezünk. Adott a jóakarát, a törvényi

szabályozás, a befogadó szándékú iskola, befogadást szorgalmazó család, befogadásra váró fogyatékos tanuló, befogadásra felkészült pedagógus, nyitott osztályközösség és befogadásra felkészítő gyógypedagógus (*Flamich és Hoffmann*, 2013). És persze adottak a megöröklött sztereotípiák is, csakúgy, mint a kultúra, amely a sztereotípiákat jól láthatóan, érzékelhetően tükrözi, továbbítja, esetleg vitatja, így nyújtva óriási lehetőségeket azok sajnálatos elsajátítására, vagy éppen kritikus elemzésére.

a befogadás
megvalósíthatatlan anélkül,
hogy ne lennének ismereteink
a világ érzékelésének
különböző módjáról

Második lépésként azt tekintsük át, mi minden hiányzik: még nincs a birtokunkban módszer, hogy tisztázzuk magunkban, hogyan viszonyulunk valójában

az évezredek sztereotípiák tükrében értelmezett fogyatékossgához, mint ahogy arról is keveset tudunk, hogyan helyezi el magát a társadalomban, hányféleképpen érzékeli a világot a fogyatékossggal élő személy (uo.).

A fenti tényezők összegzése alapján megállapíthatjuk, a befogadás megvalósíthatatlan anélkül, hogy ne lennének ismereteink a világ érzékelésének különböző módjáról.

Így most azt célszerű mérlegelnünk, milyen eszközök jöhetnek még szóba, amelyek kiegészítik a már birtokunkban lévő tényezők listáját. Mindenekelőtt a társadalomba beilleszkedett fogyatékossggal élő személy, valamint intellektuális sokszínűségének egyik bizonyítéka, a fogyatékossgtudomány, azon belül a közelmúltban született kulturális fogyatékossgtudomány, illetve komponensei, a fogyatékossg több évszázados kulturális ábrázolásainak kritikus újragondolása, továbbá a sokféle világérzékelés részleteit is bemutató fogyatékossg-memoár. A fogyatékossg irodalmi ábrázolásainak elemzése

során tisztázhatjuk saját viszonyunkat a fogyatékosághoz, modelljeinek, paradigmáinak áttekintése segítségével, annak ellenére, hogy fogyatékoságtudománnyal foglalkozó szakemberek egy csoportja hajlik ezen értelmezések szemléletváltó hatásainak megkérdőjelezésére, sugallva, hogy a kultúrából vett példák, a fogyatékoság-memoárok elemzése veszélyeket rejt (*Kleege*, 2011/2012a; 2011/2012b.).

Véleményünk szerint az évezredekben átörökölt hagyott sztereotípiák forrásainak megismerése minden bizonnyal előmozdítja saját elgondolásaink kritikus felülvizsgálatát. A kulturális alkotásokat elemző kurzusokon alkalom nyílik a metaforák és hatásaik megvitatására.

A sztereotípiák stigmatizáló hatásainak tudatosítása nélkülözhetetlen a politikailag korrekt terminológia helyénvaló, tudatos alkalmazásának meghonosításához.

Miután a memoárokból képet kaphatunk a világ sajátos érzékelésének és értelmezésének néhány módjáról, elkezdhetjük közösen mérlegelni, hányféle szempont játszhat szerepet abban, ahogy a pedagógusnak ajánlott közelíteni összetett, sokszínű osztályra, hallgatóságra felé.

Georgina Kleege, a Berkeley Egyetem Angol Tanszékének fogyatékoságbábrázolással foglalkozó professzora új megközelítéssel állt elő a pedagógusok, oktatók szerepét illetően. Egyik írása ugyanis azt a szokatlan észrevételt összegzi, amely szerint jól képzett, felkészült fogyatékos oktatók jelentős szerepet játszhatnak abban, hogy a láthatatlan fogyatékosággal élő hallgatók merjék vállalni fogyatékoságukat többségi környezetben, hogy ne stigmának éljék meg saját fogyatékoságukat (*Kleege*, 2006). Ezen észrevétel *Kleege* professzornak saját élményén alapul, és általánosan még nem igazolható, de azt mindenképpen sugallja, hogy a fo-

gyatékosággal élő oktatóknak helye és ezzel adódó felelőssége van a felsőoktatásban is. Csakúgy, mint valamennyi pedagógusnak, egyetemi oktatónak.

Az interdiszciplináris kontextus egyik itt bemutatott komponensének, a kulturális fogyatékoságtudománnyal összességében leszőgezhetjük, a fogyatékoság művészeti ábrázolásának kritikai elemzése, valamint a fogyatékoság-memoár műfajában született alkotások vizsgálata előmozdíthatja

a fogyatékosággal élő ember sokszínűségének felismerését. Az így szerzett ismeretek az inkluzív pedagógus tulajdonságainak, kompetenciáinak megfogalmazásában lehetnek segítségünkre.

Rendelkezünk még egyéb, elmélettel alátámasztott eszközzel is, ami újabb példa a fogyatékoságtudomány interdiszciplináris természetére: a fogyatékoságtudomány a neveléstudományban (*Disability Studies in Education: DSE*), vagy inkluzív neveléstudomány, amelynek célja, hogy „akadémiai alapokra helyezze az inklúzió kutatását, ugyanakkor kritikus fórumot biztosítson a társadalmi, oktatási érdekképviselőnek és aktivitásoknak” (*Connor és mtsai*, 2008; *Flamich és Hoffmann*, 2013).

A kulturális fogyatékoságtudomány és az inkluzív neveléstudomány más ponton is kapcsolódik. Ez a pont a tananyagok megtervezése. A módszer értelmében inkluzív olvasmányok képezik az oktatási gyakorlat részét. Egyre több tankönyv tartalmaz fogyatékosággal élő személyeket, segítő állatokat és technológiákat bemutató szövegeket, olvasmányokat, például *Abbs és Freebairn* (2001) könyve *Evelyn Glennie*-t, a híres siket ütőhangszer-játékost mutatja be, *Esteras és Fabré* (2007) angol szókinccset fejlesztő tankönyve segítő technológiákat is bemutat, a kötetben *Stephen*

a fogyatékosággal élő oktatóknak helye és ezzel adódó felelőssége van a felsőoktatásban is.

Hawking fényképe ösztönzi a tanulókat, hogy megértsék a segítő technológiák jelentőségét (*Flamich és Hoffmann*, 2013). Ugyanitt említhetjük meg a gyermekeknek szóló filmkínálatból

Charles Martin Smith:

Delfines kaland című meséjét, amely Winterről, egy protézist viselő delfin életéről szól. A folytatásban Hope, egy elárvult delfinbébi szerepel, aki összebarátkozik a „fogyatékos” Winterral.

Az utóbbi példákban az is kiderül, a tervezett tematikus közelítés nem csupán a felsőbb tanulmányi szinteken lehetséges. *Goodley* (2011, 154. o.), *Beckett* 2009-ben készített tanulmányára hivatkozik, amikor elmondja, a „fogyatékosgátudatosító, s nem csupán fikción alapuló, általános iskolás tanulók számára készült könyvek, inkluzív olvasmányok azért fontosak, mert tükrözik a társadalmi sokszínűséget, és pozitív attitűdöt mozdítanak elő a különböző képességű kortársak irányába, ugyanakkor a fogyatékossgal élő gyermekek esetében ezen olvasmányok a pozitív énkép kialakulásához járulnak hozzá”.

A megismerést, befogadást szorgalmazó tananyag szerkesztése, értelmezése kulturális fogyatékossgátudományban is jártas, felkészült pedagógusokat igényel.

A neveléstudomány, különösen a pedagógusképzés tehát prioritást élvez a fogyatékossgal élő személyeket befogadó, az emberi diverzitást elfogadó és tisztelő szemlélet meghonosodásának folyamatában, mivel a pedagógus meghatározó szerepet játszik a legtöbb ember életében. Mindannyian emlékszünk olyan tanáregyéniségre, aki komoly hatással volt ránk (*Flamich és Hoffmann*, 2013). A tanári hivatás gyakorlásához elengedhetetlen a szakmai felké-

szültség és különféle személyiségvonások megléte. A (pedagógus)kompetenciák a szakmai felkészültség alkotóelemeit, azaz a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képes-

ségeket tartalmazzák, hangsúlyozza több alkalommal is *Falus Iván* (2006a; 2006b; 2007). E kompetenciák, a tudás és az attitűdök/nézetek fejlesztéséhez feltételezhetően jelentős mértékben járulna hozzá, amennyiben a fogyaté-

kossággal élő személyhez a kulturális modell irányából közelítenénk (*Flamich és Hoffmann*, 2013, 2014a; 2014b).

Ezen új megközelítés nem csupán az oktatás-nevelés területén mozdíthatná elő a befogadást. Több tudományterület (orvostudomány, média, jogtudomány, építészet, környezettervezés, közgazdaságtudomány stb.) képviselői, hallgatói részletesebb, árnyaltabb képet kaphatnának a fogyatékossgal élő személyek sajátos világhézelési formáiról, így talán közelebb kerülnének ahhoz, hogy a fogyatékossgal élő személy értékeinek, képességeinek megfelelően találja meg a helyét a társadalomban (uo.).

4. DISZKUSSZIÓ

Írásunkban a jelenleg alkalmazott terminológia mentén tettük meg első lépéseinket, hogy megtudjuk, milyen szavakkal, fogalmakkal illeti a többségi társadalom a fogyatékossgal élő személyeket, és hogy mind ebből sejthető-e, milyen képet formál róluk. Fel kívántuk tárni, mennyiben vonatkoztatják a szó-, valamint fogalomhasználatot magukra a fogyatékossgal élő személyek, mit takarnak a definíciók, és milyen mértékben

vállalnak aktív szerepet az érintett személyek a definíciók megfogalmazásában. Az ismert definíciók egymás mellé állításával szemléltettük, vajon tárgyai vagy alanyai a fogyatékos-sággal élő személyek a ma alkalmazott, elfogadott és jóváhagyott definícióknak, mind pedagógiai, mind jogi, mind pedig fogyatékoságtudományi értelemben.

Ezek után továbbmentünk, hogy magyarázatot találjunk arra, miért hiányzik a fogyatékos-sággal élő személy tudása, tapasztalata, ez a nagyon fontos láncszem, így jutottunk el a társadalmi konstrukciókba, modellekbe tömörített sztereotípiákhoz.

Az elemzések során kiderül, mennyire felszínesek lehetnek ismereteink, ha csupán az alkalmazott terminológiára, definíciókra, valamint előzetes „tudásunkra”, a kultúránkból megöröklött sztereotípiákra hagyatkozunk.

A negatív, túlságosan pozitív és a bizonytalan attitűd kezelésére, felülírására az Egyesült Államokban már bevált megoldásokat javasoltunk, amelyek – amellet, hogy segítenek megérteni saját attitűdünket a fogyatékos-sággal élő emberhez, feltárják a világ sokféle és sokszínű érzékelésének kulisszatitkait. Ily módon biztosítva forrást a pedagógusoknak, hogy ne csupán együtt érezzenek érintett diákjaikkal, de legyen kiindulási pontjuk arra nézve, hogy hányféleképpen érzékelhető és fogadható be a világ.

Az Együttnevelés és kontextusai című írás elsődleges célja azonban az, hogy a mindennapok túlterhelt pedagógusa támogatásokat kapjon, és eldönthesse, neki mit jelent az inklúzió. Módszert? Szemléletet? Vagy esetleg mindkettőt.

IRODALOM

2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. 1. §. Letöltés: <http://fszk.hu/2013-évi-lxii-torveny-a-fogyatekos-szemelyek-jogairol-es-eselyegyenloseguk-biztositasarol-szolo-1998-évi-xxvi-torveny-modositasarol/> (2014.12.03.)
- Abbs, B. és Freebairn, I. (2001): *Good Vibrations*. Longman Pearson Education.
- Bakos Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bienerth Anna (é. n.): *A sikeres integráció, inklúzió feltételei*. Letöltés: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zEz2Pmc8hXYJ:www.tereznev.gportal.hu/portal/tereznev/upload/645202_1256289583_05442.ppt+&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (2014.02.14.)
- Biklen, D. Bogdan, R. (1977) Media portrayals of disabled people: a study in stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*. 8. 6-7. sz. 4-9.
- Bolt, D. (2012): Social encounters, cultural representation and critical avoidance. In: Watson, N., Roulstone, A. és Thomas, C. (szerk.): *Routledge Handbook of Disability Studies*, Routledge Taylor and Francis Group, London. 287-297.
- Böszörményi Gyula (1991): *Kucó; Villamostangó*. Seneca Könyvkiadó, Budapest.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. és Morton, M. (2008): Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12. 5-6. sz. 441-457. Letöltés: http://www.academia.edu/261589/Disability_Studies_and_Inclusive_Education--Implications_for_Theory_Research_and_Practice (2003.06.08.)
- Couser, G. Th. (2009): *Signifying Bodies – Disability in Contemporary Life Writing*. University of Michigan Press.

- Csányi Yvonne (1997): Integrált iskoláztatás. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon – II. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 48.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest. 377-407.
- Csányi Yvonne (2001): Steps towards inclusion in Hungary. *European Journal of Special Needs Education*, **16**. 3. sz. 301-308.
- Darling-Hammond, L. (2008): The case for university-based teacher education. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. és McIntyre, D. J., (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Context*. (3. kiadás). Routledge, Taylor and Francis Group, New York. 331-346.
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C. és Haager, D. (2004): Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, **13**. 1. sz. 35-50. Letöltés: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ796426. (2010.04.12.)
- EASPD (2011): Dissemination Executive Summary Paper: EASPD-Barometer of Inclusive. Education in Selected European Countries, Brussels/Siegen, ZPE, University of Siegen. All pi-project documents. Letöltés: <http://www.includ-ed.eu/good-practice/pathways-inclusion-p2i> (2014.03.29.)
- Esteras, S. M. és Fabrè, E. M. (2007): *Professional English in Use*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Falus Iván (2006a): *A tanárképzés képzési követelményei*. (Munkaanyag.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest.
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **4**. sz. Letöltés: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416. (2013.10.11.)
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2009): *Befogadó iskola, kirekesztő közösség* (Szemináriumi dolgozat kézírata), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2011): „Ízig-vérig része vagy a világnak”; a fogyatékossgal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése. In: Déri Balázs, Menczel Gabriella és Szijj Ildikó (szerk.): *Per multos annos, Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára*. L'Harmattan, Budapest. 120-131.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2013. 10. 26.): *Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékossgágtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében*. Első Magyar Fogyatékossgágtudományi Konferencia, Budapest.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014a): A sztereotípiákon túl – a fogyatékossg írodalmi ábrázolásainak kritikai és kritikus elemzése. In: Golubeva, Irina (szerk.): *A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém. 83-92.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014b): Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban; a kulturális fogyatékossgágtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13400/13454/> (2014.12.04.)
- Forray R. Katalin és Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsőoktatásban/index.html (2014.02.05.)
- Franks, B. (2001): Gutting the Golden Goose: Disability in Grimm's Fairy Tales. In: Wilson, J. C. és Lewiecki-Wilson, C. (szerk.): *Embodied Rhetorics; Disability in Language and Culture*. Southern Illinois Press, Carbondale – Edwardsville. 244-258.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az iskolában és az óvodában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, ELTE-BGGYTF. 429-459.
- Gombocz Orsolya (2011): Inkluzív pedagógia a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 181-185.
- Golnhofer Erzsébet (2006, szerk.): *Az iskolák belső világa*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- Goodley, Daniel (2011): *Disability Studies – An Interdisciplinary Introduction*. Sage Publications, Los Angeles.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html>. (2014.03.24.)
- Hoffmann Judit és Mezeiné Isépy Mária (2006): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Comenius Kiadó Bt., Pécs.
- Hoffmann Rita és Flamich Mária (2013): *(Dis)kurzus a sztereotípiákról*. (Kézirat.)
- Horváth H. Attila és Tóth-Márhoffer Márta (2011): A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 3–4 sz. 163–170.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 10. sz. 81–97. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00108/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_10_081-097.pdf. (2014.03.25.)
- Horváth Péter (2013): Társadalmi integráció és fogyatékosügyi politika. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Eötvös Kiadó, Budapest. 1–48.
- Ingstad, B. és Reynolds Whyte, S. (1955, szerk.): *Disability and Culture*. University of California Press, Berkeley.
- Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kleege, Georgina (2011): Disabled Students Come Out: Questions without Answers. In: Thompson, I. Ch. (szerk.): *An Anthology Of Disability Literature*. Carolina Academic Press, Durham (NC). 307–316.
- Kleege, Georgina (2011/2012a): *Disability in Fiction*. (Tanmenet – kézirat.)
- Kleege, Georgina (2011/2012b): *Disability Memoir*. (Tanmenet – kézirat.)
- Könczei György (2009, szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. Letöltés: mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf. (2011.01.13.)
- Könczei György és Hernádi Ilona (2013): *A nevezetes térkép – és a helyünk rajta; a fogyatékoságtudomány „domborzata” és „vizei”*. Első Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia, Budapest.
- Könczei György (2011): *A megbámult végre visszanéz – Modellek, narratívák és foglaimaink változásai*. Mozgás-sérült Emberek Rehabilitációs Központja, Budapest. Letöltés: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V1RYebkZn0MJ:gurulo.hu/sites/default/files/dokumentum/konczei_megbamult_visszanaz.pdf&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (2014.12.04.)
- Kópatakiné Mészáros Mária és Sinka Edit (2008): *A magyar oktatás fejlesztése; UNESCO nemzeti jelentés, Magyarország 2005–2007*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.unesco.hu/download.php?docID=72> (2014.03.25.)
- Kópatakiné Mészáros Mária (2011): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/2_befogads_vagy_mskppen_inklzi.html (2014.03.17.)
- Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ) (2014. 02. 07.): (Meghívó) *A fogyatékosággal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és felsőfokú diploma megszerzésére*. (Kerekasztal-beszélgetés.)
- Nagy Attila (é. n.): *A magyar fogyatékosügy nyelvhasználata*. (Kézirat.)
- Nagné Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Nirje, B. és Perrin, B. (1998): *A normalizációs elv és félreértelmezései*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. Letöltés: www.prae.hu (2014.02.14.)
- Pelka, F. (2012): *What We Have Done: An Oral History of Disability Rights Movement*. University of Massachusetts Press, Boston.
- Pető Ildikó (2011): Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4 sz. 143–152.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.
- Riley, Ch. A. (2005): *Disability and the Media; Prescriptions for Change*. University Press of New England, Lebanon (US).
- Sándor Erzs (2013): *Szegény anyám, ha látnám*. Park Könyvkiadó, Budapest.

- Schaffhauser Franz (2004): „...Az ember mindig több, mint a fogyatékoságai...” A Fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE BGGYFK és Kölcsy Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 209-231.
- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfaly Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE BGGYFK, Budapest. 45-64.
- Somorjai Ágnes (2008): *A vak gyerekek iskolai integrációjáról*. (Szakdolgozat.) ELTE BGGYFK, Budapest.
- Stone, J. H. (2005, szerk.): *Culture and Disability: Providing Culturally Competent Services*. SAGE Publications, London.
- Titchkosky, T. (2007): *Reading and Writing Disability: The Textured Life of Embodiment*. University of Toronto Press, London.
- Vidonyiné Sólymos Rita (2010, szerk.): *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása*. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Győr. Letöltés: www.pszk.nyme.hu (2014.02.11.)



Duna Múzeum, Esztergom – Múzeumpedagógiai börze és beszélgetés a Dobó István Gimnáziumban.

Bárd Edit PR és marketing munkatárs

Értessültünk új múzeumpedagógiai lehetőségekről, pl. a dzsámiról nem is tudtuk, hogy ilyen formában is látogatható. Örültünk, hogy minden korosztálynak (óvodától érettségiig) ajánlottak múzeumpedagógiai órákat a természetismeret, földrajz, fizika, hittan, történelem, irodalom, művészettörténet stb. területeiről.

Áy Andrea és Fabi Stella tanítónők, Keszthely



A múzeumpedagógus a részt vevő tanárok közreműködésével demonstrálta, hogy zajlik egy foglalkozás

Bárd Edit

A pécsi Wlislocki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség

„Talpra kell állnom és meg kell mutatnom magamnak és mindenkinek, hogy képes vagyok használni a tudományos szavakat, amelyeket tanultam, és szeretnék büszke lenni a diplomámra, és nem úgy kimenni az egyetemről, hogy »elvégeztem«, hanem szeretném tartalommal is megtölteni az éveket.”

(Egy szakkollégista a tudományos munkáról)

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány az inklúzió témakörét vizsgálja a felsőoktatás területén. Támaszkodik a nemzetközi szakirodalomban elterjedt fogalomértelmezésre és modell-leírásokra, melyek a befogadást (inclusion) kiterjesztik minden olyan egyénre és csoportra, akik e nélkül kizáródnának (exclusion) a társadalom különböző szegmenseiből. A felsőoktatás területét tagabban értelmezve azt vizsgáljuk, hogy a tudományos életbe való sikeres bevonódást milyen eszközökkel lehetséges biztosítani. Mindezt a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumának diákjai körében kutattuk, akik szociálisan hátrányos helyzetű és többségében roma/cigány közösségekből érkeztek a felsőoktatásba. A vizsgált hallgatói szerveződés jelenleg roma szakkollégiumi támogatással valósítja meg programját, melyen belül kiemelt szerepe van a tanulmányi előrehaladásnak és ezzel összefüggésben a tudomány világába való sikeres beilleszkedésnek. A kérdőíves és fókuszcsoportos módszerrel arra kerestük a választ, hogy a szakkollégisták számára mi segíti igazán ezen célok elérését. Azt találtuk, hogy a szakkollégium tudományos bevonódást célzó programjai (konferenciák és kutatások) sokrétű lehetőséget nyújtanak a diákok aktív részvételére, melyek a személyre szabott további támogatásokkal kiegészítve (tutor és mentor személye, fejlesztő foglalkozások stb.) jelentenek sikeres elmozdulást. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a tudományos elköteleződésben a lehetőségek és támogatások mellett fontos a szakkollégisták belső motivációjának megerősítése is. Ebben alapvető szerepet játszik, hogy a diákok a szakkollégium biztonságot nyújtó közösségén keresztül és saját élethelyzetükre reflektálva tapasztalhatták meg az egyéni sikereket. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgált komplex támogató tevékenységek folyamatos fenntartása lehetővé teszi a tudományos élet befogadóvá válását is.

Kulcsszavak: inklúzió, roma szakkollégium, felsőoktatás

BEVEZETÉS

A szociális hátrányokkal vagy előítéletekkel övezett csoport tagjaként a felsőoktatásba eljutni nem könnyű feladat, éppen ezért kiemelt kérdés, hogy a tudományos környezet miként válik befogadóvá. Képes-e személyre szabottan, valódi esélyeket teremteni támogató (méltányos) szolgáltatások nyújtásával úgy, hogy a diplomaszerezés mellett valóban megnyitja a tudomány kapuit mindenki számára. A következőkben egy egyetemi szakkollégium inkluzív gyakorlatának tudományos területét vizsgáljuk abból a szempontból, hogy a megvalósult programok hogyan hatottak a résztvevőkre.

A VIZSGÁLÓDÁS KERETEI

A vizsgálat terepe a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium (WHSZ), melynek diákjai mindannyian szociálisan hátrányos helyzetűek és jórészt roma/cigány közösségből érkeztek. A különböző karokon és szakokon tanuló szakkollégisták közös jellemzője, hogy részt vesznek a WHSZ inkluzivitást erősítő komplex programjában.

Az inklúzió fogalmának értelmezése során egyetértünk azokkal a módosulásokkal, illetve bővülésekkel, melyek az elmúlt másfél évtizedben figyelhetők meg a tudományos vizsgálatokban és a szakpolitikai dokumentumokban. A fogalom kezdetben a fogyatékkal élők sikeres iskolai

befogadásának mikéntjére vonatkozott (Pető, 2003; Réthy, 2004). Az időközben bekövetkezett egyik változás, hogy a tevékenységek, melyek a befogadást sikeresen megvalósítják, egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, akik más-más okokból ugyan,¹ de gyakorta kizáródnak az oktatásból, következésképpen szinte a társadalomból. Így ma már az inklúzió szempontjából fókuszban lévő egyének, csoportok közé tartoznak többek között a társadalmi hátrányban élők, a kulturális és etnikai kisebbséghez tartozók, illetve az egyéni adottságaik miatt problémákkal küzdők (Making excellence 2005; Policy Guidelines, 2009). A fogalom jelentésének bővülése szempontjából megfigyelhető másik változás, hogy az inklúzió társadalmi szinten is igényként jelent meg (social inclusion), egyúttal sokféle szakpolitikai javaslatot adva a társadalmi kizáródás (social exclusion) ellensúlyozására (Percy-Smith, 2000; Atkinson, 2002; Giambona és Vassallo, 2013). A fogalomhasználat elterjedését segítette, hogy az Európai Unió a 'social inclusion' (társadalmi befogadás) megnevezést jogi és stratégiai dokumentumaiban a Lisszaboni stratégia elindulása (2000) óta folyamatosan használja.² A fogalmi átalakulás része, hogy az integrációként meghatározott folyamatokat egyre inkább az inkluzív megközelítés váltja fel a kölcsönösséggel jellemezhető demokratikusabb szemlélet mentén (Potts, 2002; Hinz, 2002). Az integráció során ugyanis a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább

¹ A széleskörű bővülés egyik példája a SIS Catalyst elnevezésű nemzetközi projekt, mely sikerrel működő ifjúságtámogató programok közötti kapcsolódás során a célcsoport beazonosítására alkotta a Local Defined Minorities (LDM) meghatározást: azon kisebbségben lévő személyek, akik kizáródnak a helyi szolgáltatásokból, információkból stb. Letöltés: <http://www.siscatalyst.eu> (2014.05.16.)

² Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. Letöltés: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (2014.10.19.)

a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben mindenki kölcsönös befogadása szempontjából hatékonyabbnak látszik az olyan környezet, amely kellő módon tud reagálni a benne élők sokféleségén alapuló igényekre, szükségletekre. Vagyis a napjainkban használt értelmezés szerint az inklúzió elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek képesek megakadályozni a benne élő valamennyi személy, csoport kizáródását. Ehhez az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának biztosítása mellett mozgósítani kell a valódi hozzáférést biztosító méltányossági (equity) eszközrendszert is (Varga, 2013a).

A vizsgálódásunk középpontjában álló felsőoktatás területén is terjed az inklúzió szemlélete. Az Egyesült Államokban az exklúzió (kizárás) nemkívánatos jelenségének ellenpontjaként megjelenő fogalom erősen összefügg a társadalmat jellemző diverzitással – kulturális és szociális értelemben egyaránt (Milem, Chang és Antonio, 2005). Itt a fogalom jelzős szerkezetű használata terjedt el. Az „Inclusive Excellence” (IE – befogadás kiválósága) nyomatékosítja, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne élő személyek és csoportok mind-egyikét bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, az egyéni tudások kiaknázása a személyes teljesítmények növekedése révén és érdekében

mindenki kölcsönös befogadása szempontjából hatékonyabbnak látszik az olyan környezet, amely kellő módon tud reagálni a benne élők sokféleségén alapuló igényekre

(Williams, Berger és McClendon, 2005; Bauman, Bustillos, Bensimon, Brown és Bartee, 2005). Az Association of American Colleges and Universities (AACU) hálózati munkával támogatja az Inclusive Excellence kiépítését célzó projekteket.³ Más kontinenseken is fontos része a felsőoktatás megújításának a sokszínűség támogatása és az inkluzivitás fejlesztése. Egy Új-Zélandot vizsgáló tanulmány a különböző országokból érkező, eltérő kultúrájú hallgatókat, illetve a helyben élő őshonos kultúrájú diákokat (maori) emeli ki a téma szempontjából, és sikeres felsőoktatási beágyazódásukban kulcsszerepet tulajdonít az oktatók sokszínűséget megismerő és elfogadó attitűdjének (Claiborne és Cornforth, 2013). Európában is

azon társadalmi csoportokhoz tartozók kerültek fókuszba a felsőoktatás inkluzivitása szempontjából, akik részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek, a korai iskoláztatási hátrányokkal sújtottak vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) elnevezésű szervezet fogja össze azokat a felsőoktatási fejlesztéseket, melyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában⁴ (Cooper, 2010, 2012).

A vizsgálódásunk „terejét” adó szakkollégium (WHSZ) célkitűzéseiben illeszkedik a fent kiemelt amerikai és európai felsőoktatási kezdeményezések sorába.

³ www.aacu.org

⁴ A szervezet éves konferenciáin bemutatják a modell-jellegű fejlesztési tapasztalatokat, mérhető eredményeket és kiterjesztési terveket. Hangsúlyozzák, hogy ezek a fejlesztések szorosan kapcsolódnak az Európa Tanács Lisszaboni stratégiájának elveihez, illetve az ott megfogalmazott oktatási célokhoz (Cooper, 2010, 2012).

A szakkollégium történetét már több írás is feldolgozta, köztük néhány az inkluzivitást jelentő jellemzőket is (*Forray és Boros*, 2009; *Forray*, 2012, 2013, 2014; *Varga*, 2013b). Olvashatunk arról, hogy a WHSZ a romológia iránt érdeklődő hallgatók intézményesült közössége, melyben már az induláskor jellemzően közösségi-támogató

szolgáltatások jelentek

meg, köszönhetően az

indítást generáló pályázati

támogatás elvárásainak és

a csatlakozó hallgatók igényeinek. A szakkollégisták

zöme ugyanis – ahogyan az

előzőekben is írtuk – szociálisan hátrányos környe-

zetből, illetve roma/cigány

családokból érkezett a felső-

oktatásba, akik e támogató

közösségben találták meg az otthon hagyott

biztonságot. A szakkollégium 12 éves

működése a közösségi támogató szemlélet

folyamatos megerősödését hozta, mivel a

szakkollégisták körébe bekapcsolódó újabb

hallgatók szinte kivétel nélkül igényelték a

szoros közösségi kereteket, és legszívesebben

azon tevékenységeken vettek aktívan részt,

amelyek erre épültek.⁵ A szakkollégium

létfajosságát bizonyítja, hogy az ala-

pítás óta eltelt bő évtizedben már három

„felsőoktatási-generáció” váltotta egymást

(*Forray*, 2013, *Varga*, 2013b).

a szakkollégisták zöme

ugyanis szociálisan hátrányos

környezetből, illetve roma/

cigány családokból érkezett

a felsőoktatásba, akik e

támogató közösségben

találták meg az otthon

hagyott biztonságot

Jelenleg a másfél éve indított és 2015 nyárig tartó Roma Szakkollégium Projekt⁶ keretében egy olyan inkluzív közösség és szolgáltatásrendszer működik a WHSZ-ben, amely segíti, hogy az egyetemen különböző szakokon tanuló, főként roma/cigány hallgatók sikerrel haladjanak kortársaikkal együtt a diplomaszerezés felé úgy, hogy

közben identitásukban

tudatos, társadalmilag

elkötelezett felnőttekké

váljanak.⁷ A projektidő-

szakban már vizsgáltuk,

hogy az inkluzivitást

biztosítani kívánó ráha-

tások közül melyek azok,

amelyek interiorizálódtak

a szakkollégisták kö-

rében. Nem meglepő,

hogy a hallgatók válasza-

ban kiugróan jelent meg a szakkollégiumi közösség fontossága, messze megelőzve az egyéb támogató szolgáltatásokat. Ez jelzi az inkluzivitás alapfeltételének meglétét, a szakirodalomban „barátságosnak” jellemzett környezetet, melyre épülően lehet a további feltételeket erősíteni (*Varga*, 2014).

A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy a tudományos életbe való bekapcsolódást milyen konkrét eszközökkel célozza az említett szakkollégiumi projekt, illetve ezzel összefüggésben vizsgáljuk, hogy mindez milyen hatással van a részt vevő fiatalokra.

⁵ A szakkollégiumi „évtized” főbb tevékenységei: roma/cigány tárgyú filmklub szervezése a pécsi egyetemisták számára, közösségi tér kialakítása és fenntartása a szakkollégistáknak, szemeszterenkénti romológia szakest megvalósítása, „Eszély-egyenlőség a felsőoktatásban” tematikájú kutatás, konferencia, kiállítás és kiadvány létrehozása, önkéntesség roma közösségekben, felsőoktatásba lépő roma/cigány hallgatók mentorálása, stb.

⁶ Roma Szakkollégiumok támogatása – a TÁMOP 4.1.1.D keretében, jelentős forrás segítségével az országban hat helyen valósítanak meg olyan programokat, melyek a hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok felsőoktatási sikerességét támogatják. A pályázatba elsősorban a 2010 után alakult Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat intézményei kapcsolódtak be, melyek létrehozása, felépítése és működése némiképp eltér a felsőoktatási szakkollégiumoktól. A szintén támogatást nyert Wlislócki Henrik Szakkollégium létrejöttét, fenntartói háttere megegyezik a felsőoktatási szakkollégiumokéval, céljaiban pedig sok hasonlóságot mutat az egyházak által működtetett roma szakkollégiumokkal. A TÁMOP projekt egyik célja a roma szakkollégiumok hálózati működtetése is, melyet a földrajzi távolság mellett a keresztény szakkollégiumok már bejáratott együttműködési formáiba a WHSZ beillesztése is nehezít. Jelenleg a szegedi jezsuiták által fenntartott roma szakkollégium és a WHSZ között van szorosabb kapcsolat.

⁷ <http://wlislócki.tamop.pte.hu/>

Tudományos inklúziót célzó cselekvések

Röviden ismertetjük a következőkben azokat a tevékenységeket, melyek a vizsgált szakkollégiumban explicit módon irányulnak arra, hogy a diákok aktívan vegyenek részt a tudományos életben, és amelyeket részletesen elemezni is fogunk. A szakkollégiumban vannak további programok és szolgáltatások, melyek indirekt hatnak a szakkollégisták bevonódására: ezeket csak felsorolásszerűen említjük, bár tudjuk, hogy jelentőségük szintén meghatározó.

A szakkollégium belső rendszerében a hallgatóknak lehetőségük van félévenként egyéni és csoportos kutatási pályázatot benyújtani, és sikeres pályázat esetén a kutatást szakmai és pénzügyi támogatással megvalósítani. Minden esetben a pályázatra felkészüléstől a lezárásig személyre szabott és folyamatos segítséget kapnak a hallgatók. A személyre szabottságot tutor (választott egyetemi oktató) és mentor (idősebb egyetemi hallgató) garantálja, a folyamatos segítséget pedig olyan szakemberek biztosítják, akik kutatásmódszertan-képzés, valamint „monitorozás” során szakmai tanácsokat nyújtanak. Mindehhez támogatólag társulnak a nyilvánossági formák: kutatás közbeni és zárási „szakkollégiumi konferenciák” az elért eredmények előadására, valamint publikációs lehetőségek a Romológia folyóiratban,⁸ illetve önálló kiadványban.⁹ Ed-

dig két kutatási pályázati kör valósult meg, jelenleg a harmadik pályázatra készülnek a hallgatók.

A tudományos konferenciákon való részvételt is segíti a szakkollégium célzott támogató tevékenységekkel. A Romológia Tanszék, az „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola és a WHSZ országos és nemzetközi konferenciái az elsődleges lehetőségek

A Romológia Tanszék, az „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola és a WHSZ országos és nemzetközi konferenciái az elsődleges lehetőségek a szakkollégisták számára hallgatóként, szervezőként vagy akár előadóként is kipróbálni magukat

a szakkollégisták számára hallgatóként, szervezőként vagy akár előadóként is kipróbálni magukat. A lehetőségek körét jelentősen szélesítik a WHSZ partneri rendszerében szervezett konferenciák. A hallgatói bevonódás támogatása az információnyújtás mellett minden eset-

ben célzott felkészítést is jelent a tudományos feladatra, akármilyen szerepet is vállal egy hallgató a választott konferencián.

A konferenciák előtt – a tutor és a mentor személyes támogatásán túl – kiscsoportos felkészülések is zajlanak a hallgatók egyetemi közösségi terében vagy a havonkénti együtt töltött hétvégéken.

A tudományos életbe való aktív hallgatói bekapcsolódást célzó tevékenységek tervezésekor kiemelt figyelem irányul arra, hogy olyan lehetőségek sorát kínáljuk, melyből a hallgatók igényeik és szükségleteik mentén differenciáltan választhatnak. Mindehhez implicit módon járulnak hozzá további szakkollégiumi tevékenységek és lehetőségek: a közösségépítés a magabiztosabb megjelenést, a különböző kompe-

⁸ www.romologiafolyoirat.pte.hu

⁹ Híves Tamás – Varga Aranka – Schäffer János (2004, szerk.): *Ablak a világra* – tanulmánykötet. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.

tenciafejlesztő-kurzusokon elsajátítottak a tudományos megszólalást, a hallgatói portfólió a tudatos fejlesztést, a tutor és a mentor a személyes támogatást segíti.

A TUDOMÁNY SZAKKOLLÉGISTA SZEMMEL

A következőben egy kérdőíves kutatás¹⁰ és az azt kiegészítő fókuszcsoportos beszélgetés eredménye alapján vizsgáljuk, hogy a WHSZ diákjainak a tudományos életbe való bekapcsolódását mennyire segítették az előzőekben leírt célzott tevékenységek.

2014 májusában a szakkollégisták 90%-a kitöltött egy kérdőívet, összesen 27 fő, a fiú/lány arány megközelítőleg azonos. A kérdőívet kitöltők mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű (sokuk halmozottan hátrányos helyzetű) fiatal. Döntő többségük valamelyik roma/cigány csoporthoz tartozik. Legtöbben BA képzésen tanulnak (67%), de van felsőfokú szakképzésben, illetve mesterképzésben résztvevő is. A szakokat nézve a bölcsészet és a természettudomány 40-30%-ban oszlik meg, illetve vannak műszaki és egészségtudományi karosok is. Az önkitöltős kérdőívet egy szakkollégiumi konferencia végén kapták meg a hallgatók. A fókuszcsoportos megbeszélésre a következő hallgatói pályázatra való felkészülés adott lehetőséget szeptemberben. Itt 9 olyan fiatal vett részt, aki már végzett pályázattal támogatott szakkollégiumi kutatást.

A kérdőívet kitöltők többsége (23 fő) azóta szakkollégista, amióta a tudományos életben való aktív részvételt segítő komplex támogatások (kutatási pályázat, konferenciák, publikációs lehetőségek) a Roma Szakkollégiumi Projekt keretében

elindultak. Azt feltételezzük, hogy a választókból elsősorban a tervezett és célzott, a tudományos inklúziót szem előtt tartó cselekvések hatásáról kapunk képet. Tudjuk, hogy a másfél éves fejlesztés eredményét tudjuk még csak mérni, de a rövid szakasz ellenére kíváncsiak vagyunk az elmozdulás mértékére.

A kérdőívben arra vártunk feleletet, hogy a válaszadó hallgató részt vett-e már valamilyen konferencián és tudományos kutatásban, illetve, hogy tervez-e a későbbiekben ilyen jellegű tevékenységeket. Az egyes témacsoportnál a részvétel formája is kérdés volt, illetve hétfokú skálán annak az értékelése, hogy mennyire fontosnak, hasznosnak stb. érzi a hallgató ezt a tevékenységet. Az eldöntendő és skálával megadott kérdéseket kiegészítik a témára vonatkozó kifejtendő válaszok. A fókuszcsoportban a kutatási tapasztalatokról beszéltünk, annak előnyeit és nehézségeit összegyűjtve.

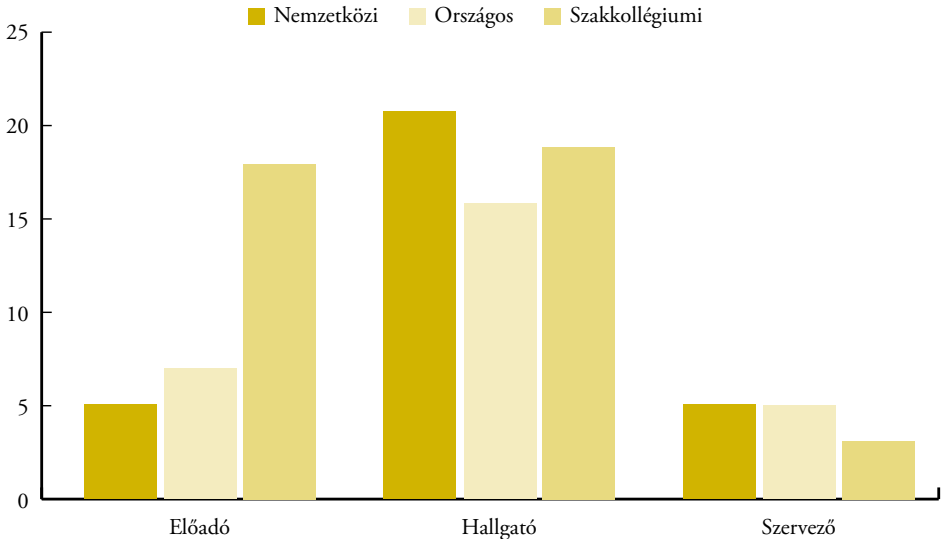
Elsőként a konferencia-részvételeket tekintettük át a kérdőívek válaszai alapján. Egy hallgató kivételével mindenki volt már konferencián, ami talán nem meglepő az egyetemisták esetén, még ha jórészt BA-s hallgatókról is beszélünk. A számosság már jobban jelzi a célzott odafigyelést erre a tevékenységre: átlagban 4,8 konferencia-részvétel – egynegyede nemzetközi, a többi hazai (közte a szakkollégiumi) – jelenik meg, kis szórással. Fontos kiemelni, hogy az első konferencia-részvétel éve a válaszadók döntő többségénél (24 fő) megegyezik a szakkollégiumba belépés évével, ami legtöbb esetben a vizsgált Roma Projekt időszakát is jelenti.

Az 1. ábra a konferenciákon való részvétel mikéntjét mutatja. Látható, hogy elsősorban a szakkollégium saját – a hallgatói ku-

¹⁰ A kérdőívek feldolgozásában *Kőszegi Sándor* szakkollégista segített.

1. ÁBRA

A szakkollégisták eddigi konferencia-részvétele (n=27)



tatásokat bemutató – konferenciáján próbálhatják ki magukat a diákok előadóként is, de vannak olyanok, akik nagyobb konferenciákra is eljutottak. A hallgatóként való részvétel magas arányát, illetve a szervezői feladatok vállalását segíti, hogy a szakkollégium mögött álló tanszék és doktori iskola mint támogató partner szervez saját konferenciákat, amelyekbe a szakkollégisták bátrabban mernek bekapcsolódni.

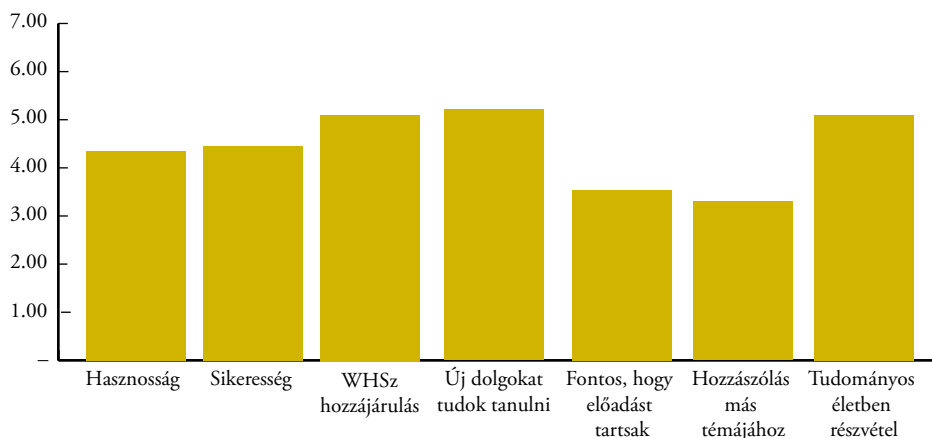
A szakkollégisták többségének (21 fő) vannak jövőbeli konferencia-tervei. A tervek a részvétel módjáról az előadói és hallgatói területen nem különösen tértek el az eddigi arányhoz képest, bár pozitív, hogy mindkét érték meglehetősen magas volt eddig is. Az inkluzivitás mértékének növekedését tehát nem az adott tevékenység számossága jelzi, hiszen a szakkollégiumban alapvető elvárás a konferencia-részvétel, a személyes tapasztalatszerzést célozva.

Ez a tapasztalatszerzés inkább a nagyobb bevonódáshoz, a belsővé válás növekedéséhez vezetett, ami abban mérhető, hogy a szervezést a válaszadók több mint fele bejelölte tervezett tevékenységként. Ez az aktivitás nemcsak arra utal, hogy a konferenciákat egyre jobban magukénak érzik a szakkollégisták, hanem azt is jelzi, hogy a különösen kedvelt közösségi tevékenységek sorába egyre több szakkollégista számára bekerül a tudományos konferencia szervezése is.

Érdekes rátekinteni arra is, hogy a tudományos konferenciákat különböző szempontok szerint miként értékelték a szakkollégisták egy 1–7-ig terjedő skálán (2. ábra). A szakkollégium hozzájárulása jelenik meg nagy arányban (5,2-es érték a hétfokú skálán) a konferencián való részvétel lehetőségében, ami fontos visszajelzés a program számára. Látható az is, hogy a

2. ÁBRA

A szakkollégisták eddigi konferenciáinak értékelése (átlag, n=27)



szakkollégisták nagyobb arányban (szintén 5 fölötti értékkel jelölve) érzékelik, hogy ennek segítségével új dolgokat tanulhatnak, és a tudományos életbe bekapcsolódhatnak. Némiképp alacsonyabb értékű (4,4–4,5) mindezek hasznosságának és sikerességének megítélése, ami arra utal, hogy ezt a tevékenységformát még nem érzik teljesen mindennapjaik részének a válaszadó diákok. A legalacsonyabb értéket (3,5–3,2) az előadási és hozzászólási szándék kapta, ami azt jelzi, hogy még nem szereztek kellő gyakorlottságot és bátorságot a diákok a tudományos megmérettetésnek ezen válfajában. Fontos azt is kiemelni, hogy az értékelés rendkívül nagy szórást mutat a legtöbb kérdésnél. A válaszadó csoport heterogén összetétele pedagógiai lehetőségeket rejt a nagyobb mértékben bekapcsolódott diákok megerősítésével, mintaadásával.

A szöveges kifejtések a konferenciárészvétel motivációjával kapcsolatban szintén sokfélék: az ismeret- és tapasztalatszerzés mellett már a saját tudás megmutatása

is megjelenik. A leggyakrabban szereplő válaszok a „szakmai fejlődés, ismeretségek kötése, előadói rutin kialakítása, szervezői tapasztalatok gyűjtése, érdeklődés a téma iránt”. Ez a felsorolás azt láttatja, hogy a hallgatók képesek megfogalmazni, milyen előnyökkel jár a tudományos konferenciákon való aktív részvétel. A hallgatók elsősorban olyan előnyöket emelnek ki, melyek valóban a tudományos gondolkodást és részvételt erősítik. Érdekes, hogy megjelenik távlati cél is az indokok között: „szeretnék bejutni az értelmiségi elitbe...”. E mellett a személyes teljesítmény nyújtása is felbukkan „leginkább a gyakorlatszerzés, hogy valamit lerakhatok az asztalra”. Mindezek egyértelműen a tudatosság felé való elmozdulást jelzik.

Most pedig nézzük a tudományos életbe bevonódás másik szakkollégiumi területét, a hallgatói kutatásokat. A válaszadó hallgatók nagyobb része (21 fő) már részt vett kutatásban. Ez magas aránynak mondható a BA szakon felülreprezentált

hallgatói csoport esetén. Számosságát tekintve több az egyetemi szakhoz köthető egyéni kutatás, mint a WHSZ-en belüli. Ez azonban csak a hallgatók egyharmadát érinti, és a szövegesen kifejtett témák körülhatárolják azt a néhány kurzust, melyekben kutattak. Jóval többen vannak (17 fő) azok a diákok, akik a WHSZ-ben (is) végeztek kutatást. Itt is találhatunk olyanokat, akik több alkalommal is kutattak. A szöveges

magyarázatokat elolvasva azt látjuk, hogy az egyetemi szakokhoz kapcsolódóan jó-részt a kötelező (kurzusokhoz tartozó) kutatások jelennek meg. Ezzel szemben a szakkollégiumi kutatási pályázatot mint lehetőséget látják a hallgatók – ezzel is bevonódva egyfajta közösségi tevékenységbe. A „Miért ezt a kutatási területet választottad?” kérdésre adott szöveges kifejtések között a WHSZ kutatásaira vonatkozóan kiugróan jelenik meg a „mert ezek a témák érdekelték leginkább” válasz. Ez rendkívül fontos, hiszen belső tudományos késztetést, és nem egy külső elvárást jelöl. E mellett a legtöbben még azt emelték ki, hogy a választott téma „aktuális a jelen helyzetre”, illetve „személyes az érdekelttség, érintettség”, mely válaszok a belső motiváció különböző mozgatóit mutatják. Láthatóan a vizsgált téma kiválasztásában alapvetően szerepet játszik az az élethelyzet, amelyben a hallgatók jelenleg vannak. Megjelenik benne egy sajátos kettősség: a diák-kutatók mindennapjainak szerves része és egyben tudományos érdeklődésük tárgya az a szociális és kulturális háttér, melyből a felsőoktatásba érkeztek. Ugyan-ez megfigyelhető azokban a válaszokban, ahol a kutatás elvárt eredményei jelentek meg motivációs tényezőként: „be akartam mutatni, hogy léteznek muncsán/beás mesék”, „fontosnak és érdekesnek tartom

a hátrányos helyzetű települések lakóit, és kíváncsi voltam, hogy mennyire sikeres ez a komplex program”. Érdekes és tanulságos látni azt a folyamatot, amikor a szakkollégisták a tudomány eszköztárának segítségével értő módon reflektálnak saját élményeikre, és a személyességet megtart-

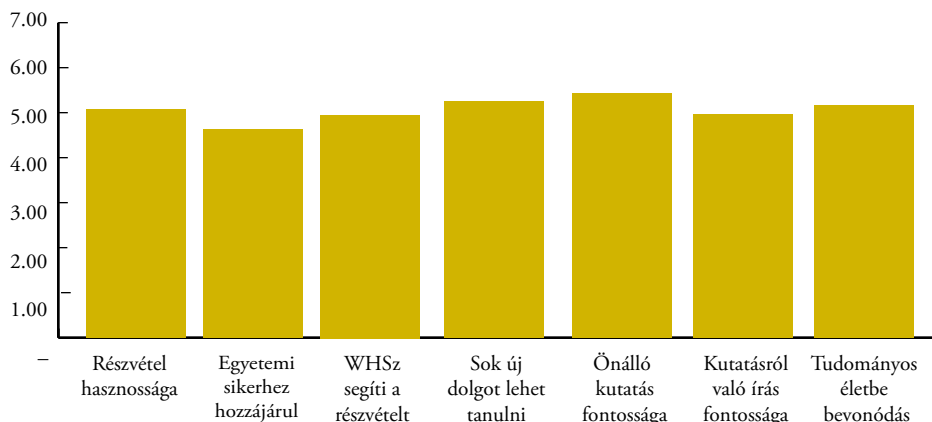
va mozdulnak el az általános megközelítés felé. A válaszadók egy része számára továbbra is inkább a szakkollégium közössége, mint-

sem a téma a meghatározó a kutatói munkában, erre utalnak a témaválasztás miéttjére adott válaszok közül: a „közös megfigyezés része volt a többiekkel”, illetve „a tutorom ajánlotta”.

Jövőbeli kutatási tervet az eddigi arányokhoz hasonlóan jelölték a diákok. Érdekes látni azonban, hogy a tervezettek között az önálló kutatás növekedett – első-sorban a diplomamunkához kapcsolódóan –, ami jelzi, hogy a hallgatók a szakkollégiumi lehetőséget már be tudják építeni az egyetemi elvárások közé, illetve már kellően magabiztosnak érzik magukat a többiek támogatása nélkül lebonyolítani egy tudományos kutatást. A jövőbeli kutatási motiváció szöveges kifejtésében egyre inkább az előzőekben részletezett belső motiváció jelenik meg a külső (például szakdolgozat-írási) elvárás mellett. Mindemellett érdekes látni azt a sokszínűséget, ahogy az alakuló bekapcsolódás során szinte minden mozgatórugó fellelhető a külső elvárástól a bizonyításvágyon keresztül a tudományos sikerekig: „szakdolgozat”, „tanulás”, „tudásvágy és fejlődés”, „szakmai előremenetel”, „szeretnék egy szakterület legjobb ismerője lenni és apró lépésekkel el is kezdeni”, „bejutni az értelmiségi elitbe”, „kíváncsiság és alkotóvágy”, „siker-kereső ember vagyok”, „a kihívás, hogy meg tudom csinálni”.

3. ÁBRA

A szakkollégisták véleménye a megvalósított kutatásaikról (átlag, n=27)



A kutatásokkal kapcsolatos további részletekre ismét hétfokú skálán megadott értékelésekkel vártuk a válaszokat (3. ábra). Az értékelésből az látható, hogy átlagban minden kérdésben az *inkább igen* felé mutatnak a számok – sokkal inkább, mint a tudományos konferencia esetén. Úgy véljük, hogy a hallgatói kutatások, a főként kiscsoportban megélt, közvetlenebb és hosszabb kapcsolat a tudományos élet egy szegmensével (kutatás) mélyebb beivódást eredményezett.

Ezt a megállapítást alátámasztotta a szakkollégiumi kutatásokat pályázati keretben megvalósító hallgatók fókusz-csoportos megbeszélésén elhangzottak sora, mely szinte minden olyan területet érint, mely a kutatás folyamatában felme-

rülhet. A „Milyen kutatási tapasztalataid vannak?” kérdésre a kutatás tartalmát érintően több „aha-élményük” is volt a hallgatóknak. Volt, aki arról beszélt, hogy a kutatás során olyan dolgokat tapasztalt, amire egyáltalán nem számított.¹¹ Hallhattunk beszámolót arról is, hogy az eddig ismeretlen „kincsekre” rátalálás jelentette az igazi sikert.¹² Mindezek a tudományos élmények megélését tették lehetővé a hallgatók számára, melyek erőteljesen hatnak a bevonódásra, a motiváció hosszabb távú fenntartására. Mindemellett a kutatási tapasztalatok olyan felismerések felé vitték a szakkollégistákat, amelyek minden kutató átesik, és amelyek megalapozzák a későbbi gyakorlottságot.¹³ És nem utolsósorban a személyes élmények sorában

¹¹ „Izgalmas volt látni, hogy mennyire különbözőek a reklámok a fiú és lány mosdóban.”

¹² „Az volt jó, hogy olyan beás mesét gyűjthettem, ami még nem volt leírva sehol.”

¹³ „Hasznos volt megtapasztalni, hogy az előre eltervezett kérdéseket nem értették az interjúalanyok, így közben kellett újrafogalmazni őket.”

„Elég hamar kiderült, hogy nagyon sokat terveztünk, és nem tudjuk elvégezni a teljes feladatot.”

„Ott volt végig a dilemma, hogy úgy figyelünk meg embereket, hogy ők azt nem tudják, de ha előre bejelentjük, akkor biztosan másként kezdték volna viselkedni.”

megjelent a közösségi viselkedés ebben a sajátos – tudományos – szituációban is. Megtapasztalhatták azt is a diákok, hogy az emberi kapcsolatok éppen úgy működnek a tudományos életben is, mint bármely más területen.¹⁴ A közös erőfeszítések, sikerek, konfliktusok, melyeket végig kellett élniük a hallgatóknak a kutatás minden pontján, életközébe tudták hozni a kezdetben nagyon távolinak vélt tudományos munkálkodást is.

A kérdőív záró kérdésére adott válaszban azt jelezhetők a szakkollégisták, hogy a diplomaszerezés után szeretnének-e még a tudományos életben részt venni. A válaszadók kétharmada adott igenlő választ. Ez fontos visszajelzés, hiszen a tudományos életbe való jelenlegi és a tervezett bekapcsolódás mindaddig, amíg szakkollégista a hallgató, értelmezhető külső elvárásként is. Látna azonban, hogy az egyetemről kilépve alig csökken a tudományos életben való részvételi szándék, a belsővé válásra utal. Így van ez akkor is, ha a diákok által kevésbé hasznosnak ítélt konferencia-részvétel jelenik meg a diploma utáni időszakban leginkább. Talán a könnyebb elérhetőség vagy az egyszerűbb teljesíthetőség miatt jelölték ezt a szakkollégisták. A másik ok vélhetően, hogy még nem kellően vált belsővé (hihetővé), hogy a tudományos életben való sokoldalú részvétel része lehet az egyetem utáni mindennapoknak is. Igaz, hogy már vannak olyanok is a szakkollégisták között, akik kutatni és publikálni szeretnének az

egyetem után is (egyötödük), illetve olyan is, aki PhD tanulmányt tervez.

ÖSSZEGZÉS

Az előzőekben azt vizsgáltuk, hogy a felsőoktatásban tanuló, szakkollégiumi közösségbe tartozó hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok számára miként válik egyre inkluzívabbá a tudományos élet. Egy célzott program gyakorlati eredményeit kérdőíves kutatás és fókuszcsoportos beszélge-

tés segítségével értelmeztük. Azt láttuk, hogy az érintett egyetemisták jórésze a szakkollégium segítségével tervezett és célzott tevékenységek során kapcsolódott be egy olyan világba, amely helyzetükből adódóan számukra – és

vélhetően környezetük számára is – eddig ismeretlen volt. A vizsgálat eredményei azt is megerősítik, hogy a tudományos életben való részvétel az egyes szakkollégistáknál különböző mértékű, így szükség van az egyénre szabott támogatásra ezen a területen is. Láthatóvá vált, hogy a sajátélményt nyújtó tudományos lehetőségek minél intenzívebbek és hosszabb idejűek, annál mélyebb bevonódást eredményeznek mindenki számára. A szakkollégisták szöveges válaszai azt is jelzik, hogy a tudományos életben való részvételt sokuk esetében önmaguk, saját csoportjuk és társadalmi retegük iránti érdeklődés motiválja. A fókuszcsoportban elhangzottak a kérdőívekben

¹⁴ „Tanulságos volt a csoportban dolgozás, mert nem mindenki egyformán vette ki a részét a munkából.”

„Nehéz volt a csoportkutatásunkban összehangolni a találkozókat, közös kutatási alkalmakat, mert mindenki másként volt elfoglalva az egyetemen.”

adott válaszokat megerősítették. E mellett rámutattak arra, hogy a tudományos élet milyen típusú személyes élményeken keresztül vált egyre életközelibbé a hallgatók számára. Ezek között meghatározónak látszik a kutatás során megélt „aha-élmény”, illetve azok a megtapasztalt élethelyzetek, melyek egyre inkább a mindennapok természetessége felé tolják számukra a tudomány világát.

Mindezek azt is láthatóvá teszik, hogy a vizsgált projekt hosszabb távú célkitűzései, vagyis a támogatott csoport bevonódása a tudományos életbe reálisak, és az elemzett eszközök sikeresen segítik ezt a folyamatot. Az is világossá vált, hogy a széleskörű tudományos lehetőségek megnyitása mint esélyegyenlőségi momentum jelenik meg a projektben, és a személyre szabott támogatás az egyéni érdeklődés kiaknázásával, a személyes segítők bevonásával mint méltányossági forma járul hozzá

a sikerességhez. Vagyis a felkeltett hallgatói érdeklődésre épülően, a személyes indítást felhasználva és az egyéni tapasztalatokat figyelembe véve egyre inkább segítheti a szakkollégium a diákjait a tudományos életbe belépni és ott egyre aktívabban, alkotóként részt venni.

A kutatás egyben rámutatott, hogy a tudomány területén is lehetségesek olyan célzott cselekvések, melyek kialakítják és fenntartják az inkluzivitást, és így a kizáródással veszélyeztetettek – esetünkben a hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok – számára valódi esélyeket kínálnak. Más oldalról tekintve elmondhatjuk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmény elindult Inclusive Excellence fogalmával jelölt környezet kiépítése felé. A sokrétű tevékenységekben tettenérhető kölcsönös befogadás segítette, hogy a tudomány területéhez is lehetősége legyen minden résztvevőnek alkotó módon tudása legjavával hozzájárulni.

IRODALOM

- Atkinson, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 42. sz. 625-643.
- Bauman, G., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, C. és Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities Letöltés: http://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/bauman_et_al.pdf (2014.11.06.)
- Claiborne, L. B. és Cornforth, S. (2013): Supporting Diversity, Difference and Inclusion in Higher Education. In: Vanessa Green, Sue Cherrington (szerk.): *Delving into diversity: An international exploration of issues of diversity in education*. Nova Science, 255-263.
- Cooper, M. (2010, szerk.): *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. European Access Network, London.
- Cooper, M. (2012, szerk.): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London.
- Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2. sz. 199-203.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó. 265-298.
- Forray R. Katalin (2013): Colleges for Roma in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 3. 1. sz. Letöltés: <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> (2014.10.20.)
- Forray R. Katalin (2014): A diploma felé. *Iskolakultúra*, 9. sz. 72-86.

- Giambona, F. és Vassallo, E. (2013): *Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries*. Springer Science – Business Media Dordrecht. 269-293.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. sz. 354-361. Letöltés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (2014.11.08.)
- Milem, J., Chang, M. és Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Washington D. C.: Association of American Colleges and Universities Letöltés: http://siher.stanford.edu/AntonioMilemChang_makingdiversitywork.pdf (2014.11.06.)
- n. a., (2005): Making excellence inclusive series. Association of American Colleges and Universities – Washington, DC. Letöltés: <https://www.aacu.org/programs-partnerships/making-excellence-inclusive> (2014.10.11.)
- Pecy-Smith, J. (2000, szerk.): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-13.
- Policy Guidelines (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO, Párizs.
- Potts, P. (2002, szerk.): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London, New York.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest. 231-245.
- Varga Aranka (2013a): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE, Pécs. 11-15.
- Varga Aranka (2013b): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1. sz. 60-72.
- Varga Aranka (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 5. sz. 28-34.
- Williams, D., Berger, J. és McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities. Letöltés: http://www.aacu.org/inclusive_excellence/documents/williams_et_al.pdf (2014.11.06.)



Karacs Ferenc Múzeum Tagintézmény, Püspökládány – Mitoszok és tévhitek – kísérletezz velünk! – Két unokámmal vettem részt a rendezvényen. Palyáné Berki Éva és Palya Tamás, a helyi középiskola két kémia tanára, bevonva a gyerekeket, látványos kísérleteket mutatott be, egyebek között szárazjéggel. Készült elefánt-fogkrém, titkosírás. Az unokáimnak annyira tetszett a kísérletezés, hogy másnap otthon is folytatni szerették volna.

Petőné Papp Margit, középiskolai tanár, Püspökládány



Kerekasztal-beszélgetés a magyar közoktatási rendszer digitalizációjáról

RÉSZTVEVŐK¹: DR. CSERNOCH MÁRIA, GOMBOS SZILÁRD, JUSZTIN TAMÁS, PÖLÖSKEI GÁBORNÉ, SZALAY SÁNDOR, VESZPRÉMI ATTILA, VÍGH SÁNDOR

A beszélgetést vezette Tóth Teréz közoktatási szakértő,
az Új Pedagógiai Szemle munkatársa

MŰHELY

AZ ÚJ KÖZOKTATÁSI PARADIGMÁRÓL

– Az infokommunikációs technológiák és eszközök térnyerésének köszönhetően paradigmaváltás zajlott le az oktatásban is: az ismeretszerzés és a kommunikáció új módja mindent – a tudásról alkotott képzeiteinket, a gazdaságot, az életmódunkat, a munkavégzésünket, a tanulást –, áthatóan megváltoztatott. Az, hogy most itt ülünk egy asztal körül, s jelen vannak a gazdaság, a kormányzat, a kutatás és a pedagógia gyakorló képviselői, ezt a változást jelzik szimbolikusan. Mit jelent Önöknek ez a paradigmaváltás?

Pölöskei Gáborné: – A környezetünkben olyan digitális forradalom zajlik, amely az iskola világában nehezen követhető. De ezzel nemcsak az intézményekben dolgozó pedagógusok, hanem sok esetben a szülők is így vannak. Szembesülnünk kell az új generáció nyitottságával és többlettudásával is a digitális világ területén. Nehéz, mondhatnám lehetetlen versenyezni a pedagógusoknak azzal az információmennyiséggel, amely ma a gyerekeket éri. Mindezt figyelembe kell venni a mai nevelés-oktatás során.

Gombos Szilárd: – Az oktatás világa és a munka világa informatikai szempontból kettészakadt. A munka világában ezeket

¹ Dr. Csernoch Mária, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, Könyvtárinformatika Tanszék, Gombos Szilárd, igazgató, Stratégiai Projektek, T-Systems Magyarország, Jusztin Tamás, stratégiai presales menedzser, T-Systems Magyarország, Pölöskei Gáborné, a köznevelési intézményrendszer fejlesztéséért felelős helyettes államtitkár, Szalay Sándor, az OFI szakmai minőségbiztosítási munkatársa, Veszprémi Attila, pedagógus, Budapest, Vígh Sándor, pedagógus, igazgatóhelyettes, Puskás Tivadar Távközlési Technikum, Budapest. A beszélgetésre a T-Systems Magyarország Zrt. meghívására, a vállalat központjában került sor Budapesten, 2014. október 16-án.

az informatikai eszközöket készségszinten használjuk, munkaeszközként. Papír alapon nem történik jószerivel semmi.

Informatikai rendszereken, wifi-hálózaton keresztül hozunk létre értéket, eszközként laptopot, táblagépet, okostelefont és személyi számítógépet használva. Az iskolában az oktatás viszont nem digitális alapokon történik, ott nincs meg ezeknek az eszközöknek a készségszintű használata. Az iskolai

informatikaoktatás és az eszközök használatának készségszintű elsajátítása hasonló ahhoz a helyzethez, mint amikor valaki tud autót vezetni, s használja a járművét, és van az autószerelő, aki ért az

autóhoz. Az informatikaoktatás olyan, mintha autószerelőnek képeznénk mindenkit, de ahhoz, hogy valaki autót vezessen, nem kell autószerelőnek lennie. A jövőben társadalmi szinten fontos lenne megcéloznunk, hogy a tanulási-tanítási folyamat során az informatikai eszközöket készségszinten használja pedagógus és diák egyaránt, hogy a digitális írástudás képességét ezen keresztül szerezzék meg. Alapeleme legyen az informatikai eszközök használata a tudás megszerzésének.

Szalay Sándor: – A célszerű eszközhasználat kialakulása is fontos lenne. Ennek viszont alapfeltétele, hogy ezek az eszközök elérhetőek legyenek tanár és diák számára egyaránt az iskolában is. Ne adjon okot a kifogásra sem a tanárnak, sem a diáknak, hogy gyenge a sáv szélesség, nem érhető el az internet, tízéves gépeket használ, amik vagy működnek, vagy nem.

Dr. Csernoch Mária: – Az eszközök megjelentek az iskolákban, de nem történt meg a paradigmaváltás. A gyerekek és a tanárok

is csak a felületi kezelést végzik, nem igazán tudják, hogy egy-egy műveletsort *miért* hajtanak végre. Miért pont azt a műveletsort hajtja végre, hogyan lehetne ezt hatékonyan csinálni: hiányzik a rendszerből a számítógépes gondolkodás, hiányzik belőle az algoritmus. Márpedig az összes számítógépes tevékenység akkor lesz igazán hatékony, ha ott van mögötte az algoritmus,

mivel számítógéppel kommunikálunk. Ahhoz, hogy megtörténjen az említett paradigma-váltás a közoktatás rendszerében, először a tanárképzésben kell lépni, hogy legalább a frissen kikerült tanárok felkészülten érkezzenek az is-

kolába, majd utána átadják a gyerekeknek ezt az új szemléletet. De ez nem csak az informatikatanárnak lenne a feladata. Minden tanárnak meg kellene tanítani a számítógépes gondolkodást. A gyerekek digitális írástudásának és a számítógépes gondolkodásának fejlesztése csapatmunka kellene, hogy legyen, nem *egy* tanár feladata.

Vígh Sándor: – Vannak azért pozitív előjelek. Lehet látni, hogy betört az informatika az oktatásba. A diákok a leckéket már az okostelefonokon keresztül egyeztetik, és megosztják egymással. Az, hogy ezt minél jobban kihasználjuk, a mi feladatunk, tanároké.

Veszprémi Attila: – Egyfelől tényleg nem történt *tudatos* paradigmaváltás. Ugyanakkor szerintem mégis megváltozott körülötünk minden – az oktatás világában is –, csak kevesen veszik tudomásul. Egy ősrégi holisztikus modellt kaptunk vissza, amelyben a valóságot „csupán” átéljük. A mi kultúránk ezt a modellt sosem fogadta el *komolyan* máshogy, csak ha előbb

átgondolhatta, elemezhetette. Így azonban rendre be is helyettesítette önmagával. A mai, digitális bennszülöttek – akárhogy is értékeljük ezt – arra kaptak (virtuális) teret, hogy visszaszerezzék az átélést. Megosztott figyelmük, érzékszervi fixációik, infantilizmusnak bélyegzett jelenidejűségük annak jelei, hogy ez valahol sikerül is.

A baj az, hogy ezt *védekezés*ként kell tenniük. Ügyes vagy ügyetlen

digitális túlélési technikáik és kiszolgáltatottságuk egyaránt ebből erednek!

Az iskola még ma is többnyire menekülésre, rejtőzködésre készíti az átélést,

a digitális csatornákon pedig ez a menekülés és rejtőzködés minden eddigénél könnyebb.

(Persze vannak társadalmi csoportok, akik még hagyományos útvonalakon menekülnek.) Rengeteg konfliktust okoz az, hogy a diákok digitális eszköz-használatának menekülés-jellege a pedagógusokban nem tudatosodik. Meg kéne próbálni leállni a nyílt vagy burkolt üldözéssel, a digitális eszközöket és a gyerekek holisztikus élményvilágát pedig *minden* értéktulajdonítás nélkül, partneri viszonyban fogadni be az iskolába. Az élményalapú, holisztikus tudásban óriási tudásszerző potenciál van – de üres neurózissá torzul, ha csak menekülnie szabad.

Gombos Szilárd: – Jobb gazdasági háttérrel rendelkező családokban a gyerekek használják az informatikai eszközöket, készségi szinten kialakul bennük a használatuk, szegényebb körülmények között élő gyerekek viszont nem jutnak hozzá, mert nem központosított rendszerszinten kapják az eszközöket, ez pedig a társadalom polarizálódását segíti elő. A leszakadók még jobban leszakadnak, digitális szakadék képződik a társadalom különböző rétegei

között. Részben van paradigmaváltás, viszont a társadalom bizonyos szegmenseiben ez nem tud megtörténni, hiányoznak hozzá az alapfeltételek.

Dr. Csernoch Mária: – A tanár és diák közötti digitális szakadék, amit mi most annak nevezünk, csak az eszközök felületi kezelésében jelenik meg. A gyerek sokkal gyorsabban nyomkodja azt a bizonyos eszközt, mint a tanár, aki vagy nem tudja, mert nincs neki, vagy nem is akarja olyan mértékben használni. Ami azonban ennek az eszköznek a tudatos használatához

kellene, sajnos ugyanúgy hiányzik a gyerekeknél is, mint a tanároknál. Nem történt meg ez a váltás. Csak eszközhasználati szinten van jelen.

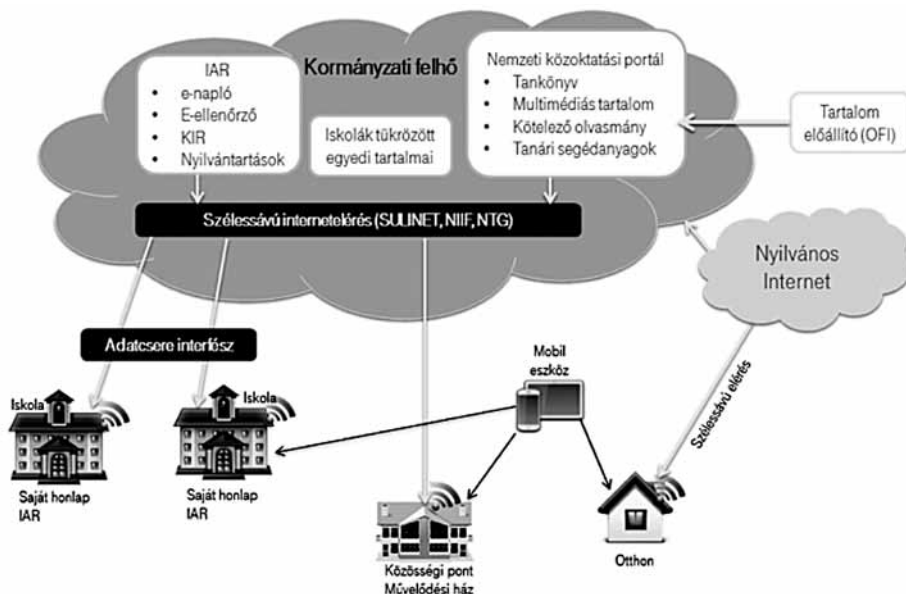
A JÖVŐ DIGITÁLIS

– Orbán Viktor, Magyarország miniszterelnöke és Timotheus Höttges, a Deutsche Telekom vezérigazgatója partnerségi együttműködési megállapodást (Partnerségi

Együttműködési Megállapodás a Digitális Magyarorszáért) írt alá 2014. február 21-én az EU digitalizációs programjához kapcsolódóan Magyarország digitalizációjáról. Ebben célként fogalmazták meg, hogy 2018-ra minden magyar háztartásban elérhetővé kell tenni a szélessávú internetet. A Digitális Magyarország jövőkép-építésének része a közoktatás digitalizációja is. Célja az emberek életminőségének, az ország versenyképességének és a vállalkozások hatékonyságának javítása. Milyen speciális, a közoktatás rendszerében felmerülő fejlesztési igényeket elégíti ki a T-Systems javaslata?

1. ÁBRA

A magyar oktatási rendszer digitális alapokra helyezése



Jusztin Tamás: – A Telekom Csoport, ezen belül a T-Systems Magyarország nem szeretne pedagógiát fejleszteni, mi a háttér-infrastruktúra megteremtésében kívánunk részt venni. A javaslat lényege egy országos hálózat kiépítése, és az ehhez kapcsolódó különböző informatikai rendszerek integrálása. Méretünknel fogva ezt országos szinten is meg tudnánk valósítani. Az elképzelésünk három fő elemet tartalmaz. Be is mutatom ezt az ábrán. (Lásd fent! – *a szerk.*)

Egyrészt az iskolákban szükséges kiépíteni egy helyi hálózatot, vezetékest és vezeték nélkülit egyaránt. Az okostáblákat vezetékes hálózatra érdemes bekötni, hiszen nem kell, hogy hordozhatóak legyenek. A vezeték nélküli wifi-hálózat kiépítése szintén lényeges a mobil eszközök, telefonok, táblagépek, laptopok iskolai térhódítása miatt.

A helyi hálózaton keresztül tudjuk az internetelérést, valamint az adatbázisokhoz való hozzáférést biztosítani, mind a diákok, mind pedig a pedagógusok vagy az adminisztratív személyzet részére. Ez az oktatáshoz nélkülözhetetlen.

Másik fontos eleme a javaslatunknak a szélessávú internet-hozzáférési hálózat kiterjesztése, aminek bizonyos részei már ma is léteznek. Létezik a Sulinet, létezik a Nemzeti Távközlési Gerinchálózat, ami egyre jobban kiépül. Gyakorlatilag az összes járási központba el fog jutni egy-két éven belül. Ezek azok a backbone (gerinc) infrastruktúrák, amelyeknek az alapjai nagyjából megvannak különböző sávszélességgel és különböző minőségben. Ezeket kell továbbfejleszteni ahhoz, hogy tényleg eljussanak valamennyi iskolába, és biztosítani tudják a szélessávú internet-hoz-

záférést. A célkitűzésünk a 30 Megabit/sec minden háztartásban. Ez valószínűleg az iskolákban nem elegendő. Ott legalább egy 100-150 megabit/sec sávszélességű elérési hálózatra lenne szükség az országban mindenhol. Nem biztos, hogy optikai kábelre kell bekötni az iskolákat: ma már vannak olyan mobil rendszerek, amelyek ezt az elérhetőséget meg tudják teremteni olyan, a forgalomból kieső vagy határ menti helyeken is, ahova igen költséges lenne optikai kábeleket kiépíteni. A technológiai háttérrel mind mobil, mind vezetékes téren mi meg tudjuk teremteni. A lényeg, hogy juttassuk el a szélessávot az iskolákba.

A harmadik fontos eleme a rendszernek egy felhő alapú tárhely. A Nemzeti Infokommunikációs Szolgáltató által fejlesztett Kormányzati Felhő használata, amely összevág a jelenlegi kormányzatnak a központosított rendszer kialakítása felé irányuló lépéseivel. Felhőalapú szolgáltatásokra gondoljuk feltenni az alkalmazásokat, adatbázisokat, nyilvántartási rendszereket, hiszen különböző terhelési szintjeik vannak ezeknek a rendszereknek, viszont a felhőalapú megoldások nagy és rugalmas tárhely-kapacitással rendelkeznek. A *felvi.hu* jó példa erre: felvételi időszakban hatalmas terhelésnek van kitéve, más időszakokban viszont alig használják. Bizonyos rendszerek a nyári szünet idején szinte nulla terheltségűek. Teljesen felesleges ezekre külön, drága szervereket fenntartani. Mi úgy gondoljuk, hogy a felhőalapú infrastruktúra nagyon fontos, és a jövő megoldása.

– *A kormányzati felhő-megoldásnak milyen biztonsági, és személyes adatok védelmével összefüggő implikációi vannak?*

problémás lenne, ha olyan felhőalapú megoldás tárolná több millió magyar állampolgár személyes adatait, amelyet nem a magyar állam felügyel, és nem a magyar állam területén van

Jusztin Tamás: – A mindenkori magyar kormány által felügyelt felhőalapú infrastruktúra a Kormányzati Felhő. Ezek a szervertermek itthon léteznek, itt vannak Magyarország területén, védett környezetben, elérhetőek. Ezekben lehet helyet szorítani, és kiépíteni az oktatási tartalmak számára. Gondolhatunk itt a belügyminisztérium által felügyelt adatfelhőre, vagy

Győrben az Educatio által létesített szerverparkra, amelybe szintén elhelyezhető a felhőalapú infrastruktúra. Mi úgy gondoljuk, hogy mindenképp a magyar kormányzat felügyelete alatt kell, hogy legyen, hiszen olyan adattartalmakat töltenek fel rá, amelyek a

magyar állampolgárok egyharmadát érinthetik. A közoktatás rendszerében lévő diákok, szüleik adatai, a tanárok, alkalmazottak adatai is belekerülnek ebbe. Szerintünk problémás lenne, ha olyan felhőalapú megoldás tárolná több millió magyar állampolgár személyes adatait, amelyet nem a magyar állam felügyel, és nem a magyar állam területén van. Fizikailag is, és logisztikailag is.

A kormányzati felhőben alapvetően három fő rendszer működtethető. A ma már létező, de szigetszerűen elhelyezkedő adminisztrációs rendszerek, nyilvántartások, amelyek egyelőre még nem tudnak jól kommunikálni egymással. Vagy nem biztos, hogy mindig naprakészek. Ezeket a problémákat lehetne a felhővel feloldani.

A másik fő rendszere a felhőnek a nemzeti közoktatási portál. Mi a portált az Apple Appstore-jához hasonlóan képzeljük el. Tartalmakat lehet feltölteni, multimédiás tartalmakat, nem csak pdf-alapú tananyagokat természetesen. Lehetnek benne

kötelező olvasmányok és azok filmverziója. Alapvetően ingyenes lehetne, de bizonyos tartalmak akár fizetősek is lehetnének. Tanári és diák segédanyagokat is fel lehetne tölteni, tesztek megoldókulcsokkal stb. Az ügyfélkapuhoz hasonló elven működne: minden diák az OM-azonosítójával tud belépni a rendszerbe, és bármelyik eszközére le tudja tölteni a kívánt tartalmakat.

A harmadik elem az iskolák tükrözött egyedi tartalmai, a már ma is létező iskolánkénti egyedi tartalmak, honlapok, levelezőrendszerek is felkerülnének ebbe a kormányzati felhőbe.

– *A T-Systems-javaslat mit tartalmaz, hogy technológiai változások esetén is működőképes legyen a rendszerük? Az általuk felvázolt javaslat mennyire platform- és eszközfüggetlen?*

Jusztin Tamás: – Eszköz tekintetében mi azt gondoljuk, hogy lehetne osztani a gyerekeknek meg a tanároknak is mobileszközt. El kell döntenünk, hogy laptopot vagy tabletet adunk, vagy ki tudja, még mi jöhet a jövőben. De ezeknek az eszközöknek platform- és rendszerfüggetlen eszközöknek kell lenniük. Szinte mindegy, hogy melyik gyártó által készített eszközt adjuk a diák kezébe. Ezen keresztül le tudja tölteni azokat a tartalmakat, amelyekre neki a tanuláshoz szüksége van. Mi azt gondoljuk, hogy ezeknek a rendszereknek alapvetően *gyártó-függetleneknek és szoftver-függetleneknek* kell lenniük, és a *platformoknak átjárhatóknak*. Mindegy legyen, hogy ez egy Android, IOS vagy Windows-rendszerű eszköz, köztük teljes átjárhatóságot lenne célszerű biztosítani a felhasználói oldal igénye szerint. Mi ebben a rendszerintegrációban tudunk részt venni, és tudunk segíteni a megvalósítás során.

– *Hogyan épül be a T-Systems által javasolt fejlesztési elképzelés a kormányzat köznevelési irányelveibe?*

Pölöskei Gáborné: – Kormányzati szinten három nagyobb program létezik a digitális Magyarorszáért. A *Digitális Megújulás* 2010–2014 között fogalmazódott meg, és ezt az időszakot öleli át. A második a *Nemzeti Infokommunikációs Stratégia*, és a harmadik az *EU 2020 Digitális Menetrend*. Ezek azok a stratégiai dokumentumok, amelyekhez a köznevelés megújításakor

próbálunk illeszkedni. A különböző ágazatoknak párbeszédet kell folytatni. A térségi különbségek igen nagyok. A T-Systems ábráján illusztrált elképzelés maximálisan egybevág azzal, ami a közoktatás számára fontos. Induljunk ki először a szélessávú internetelés fontosságából. Az a célunk, hogy minden iskolának azonos szélessávú internetelése legyen. Ma jelenleg még nincs így. Ezen a kormányzat és az oktatási kormányzat is elkezdett dolgozni, bevonva a T-Systems munkatársait is. Ennek az eredménye jelenleg az, hogy nagyjából a köznevelési intézmények egyharmadához kiépítették a szélessávú internetelést. A másik egyharmadnál vegyes a kép, elindult a kiépítés, de az intézmények ragaszkodnak régi szerződéseikhez, akár csak megszokásból is, vagy egyéb alternatív megoldásokkal élnek. Van egy harmadik harmad, ahol nincs szélessávú internet. Sőt, vannak olyan intézmények is, ahol semmilyen internetelés nincs, mert egyszerűen nincs lefedettség. Ahhoz, hogy hosszú távon és egységesen tudjunk gondolkodni mind az adminisztrációban, mind pedig a köznevelés fejlesztésében, elengedhetetlen, hogy mindenütt azonos internetelés és lefedettség, valamint azonos

hardver- és szoftverállomány legyen. Amíg ez nem érhető el, addig elég nehéz elvárni azt, hogy az e-napló kötelezően bevezethető legyen, bármennyire is praktikus lenne tanári és fenntartói szempontból. Információ-áramoltatás szempontjából az is lényeges kérdés, hogy a szülőknek van-e olyan eszköze, amellyel az e-napló elérhetővé tehető.

Ahhoz, hogy a központi nyilvántartások is jól használhatóak legyenek, és egy egységes adatbázist lehessen kialakítani, elengedhetetlen, hogy maga az adminisztrációs rendszer mindenütt azonos lehetőséggel rendelkezzen. Ma a központi nyilvántartással megbízott háttérintézmény az Oktatási Hivatal. Ahogyan az elmúlt években a közoktatásban megjelentek a feladatok, azokhoz mindig egy nyilvántartás kapcsolódott, és ehhez egy szigetszerű fejlesztés készült. Ezek a fejlesztések nem átjárhatóak, vagy csak nagyon ritkán, de ha átjárhatóak, akkor is félő az adatvesztés. A kormányzati felhőben lehetséges a jelenleg szigetszerűen működő rendszerek integrációja.

Az infrastrukturális rész ma már adott, viszont a bázisát meg kell teremteni, vagyis az iskolák ellátását, ami egyelőre vegyes képet mutat. Az első sulinetes programban 2006–2007 körül elindult az informatikai megjelenés az iskolákban. Később a szakközépiskolák tudtak könnyebben fejleszteni a decentralizált alapról: háromévente gépeket cseréltek vagy valamit újítottak az informatikai rendszerükön. A decentralizált alapnak a centralizáltba való helyezésével ez a lehetőség jelentősen csökkent. Ma napság a TÁMOP- és a TIOP-fejlesztések nyújtanak lehetőséget az iskoláknak. A statisztikák azt mutatják, hogy az intézményeknek az egyharmada tudta követni a változásokat, és tudott fejlesztéseket vég-

rehajtani. Kétharmaduk nem volt ennyire dinamikus. Jelenleg általános fejlesztésen gondolkodunk hardverszinten is. Fel kell mérni azt, hogy az utóbbi évek fejlesztéseiből valójában ki mennyit nyert, és ezt is számításba kell vennünk a jövőben.

A pedagógusok ma még az informatika „rabjai”, az informatikát nyűgnek érzik sok esetben, nem tekintik, nem használ-

ják eszköznek. Ennek fő oka a nyilvántartási rendszerek működtetésében, a fejlesztések – már említett – szigetszerűségében van.

Amíg nem helyezzük új

alapokra az egészet, amíg nem alakítunk ki egy oktatási anyakönyvi rendszert, addig ezt nem fogjuk tudni megoldani. Úgy kellene történnie, hogy a gyerek, amint belép a közoktatási rendszerbe, megkapja az OM-azonosítóját, s ezzel egyúttal belép az informatikai adatrendszerbe is, feltöltik az alapadatait, majd ettől kezdve folyamatossá válik az adatok feltöltése, az e-napló adataitól a szociális támogatásokig. Az Oktatási Hivatal jelenlegi adatbázisa az egészségügyi biztosítóval is össze van kötve. Ha az alapjaitól kezdem fejleszteni ezeket a rendszereket és felduzzasztani adatokkal egy biztonságos, zárt rendszerbe, a kormányzati felhőbe, akkor valóban új alapokra helyezzük az egész nyilvántartási rendszert. A nemzeti közoktatási portál esetében is az a cél, hogy a pedagógusok látogassák azt, mert ott sok információt meg fognak találni egy helyen.

Veszprémi Attila: – Vannak ehhez képest sokkal egyszerűbb problémák is. Például sok iskolában, ahova ma már eljut a szélessáv, nem működik jól a wifi-rendszer, mert annak idején pályázati pénzekből olcsó eszközöket vettek, tönkrementek a jelismétlők vagy épp túl hosszú rosszul

a nemzeti közoktatási portál
esetében is az a cél, hogy a
pedagógusok látogassák

csatlakoztatott kábeleket húztak ki az épületben. Új eszközöket pedig vagy nem tudnak venni, vagy az informatikatanárok és a rendszergazda nem értenek eléggé a dologhoz. Lehet, hogy aztán előbb-utóbb megveszik megint a gyenge minőségű „vasakat”, amelyek fél év múlva megint tönkremennek. Hiába vinné be – márpedig bevinné – az online, dinamikus tudásforrásokat a tanár az

osztályterembe, ha nincs hálózati kapcsolat. És most az öreg számítógépparkról nem is ejtek szót.

Gombos Szilárd: – Ez valóban így van. Az iskolában olyan eszközöket kell kiépíteni, amelyek napi szinten nagy terhelésnek vannak kitéve, és bírják is a terhelést. Egy központi üzemeltető szervezetnek proaktívan kell látnia, ha valamely baj, fennakadás fenyegeti a rendszer működését, figyelnie kell a kapacitásokat, a torlódást. Ezt professzionálisan kell felügyelni, nem a tanár vagy a rendszergazda feladata. Ez a technológia viszont ma már adott, és működik.

Pölöskei Gáborné: – Ez a folyamat már elindult a Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet (NIIF) részéről. A jövő évben megvalósulhat a 100%-os lefedettség. Tehát a szélessávú internet elérhető lesz minden iskolában, ígéretük szerint már 2015 első negyedévében. Utána érdemes az eszközfejlesztésnek nekiállnunk.

Gombos Szilárd: – Kérdés, hogy azok az eszközök, amelyek az iskolában megjelennek, és használják majd a diákok, iskolai

vagy személyes eszközök legyenek, amit a diák hazavisz? Ha az eszközök az iskolában maradnak, és osztottan használják azokat a diákok, akkor a gyerek nem tudja otthon megmutatni az e-ellenőrzőjét, mert nincs mivel. Ha személyes eszközöket használunk, akkor ez csatorna tud lenni a nemzeti közoktatási portál, a kormányzati felhő, a diák, a tanár és a szülő között.

Szalay Sándor: –

Az eddigi fejlesztéseknek – szinte kivétel nélkül – volt egy komoly hibája: kezdetben, amikor elindultak, még a rendszerszintű gondolkodáson alapultak, viszont mire az intézményekhez eljutottak, ott fizikailag megvalósultak, elveszítették

ezt a jellegüket, ami összességében minőségi romláshoz vezetett. Olyan eszközök beszerzése valósult meg, amelyek nem bírják a nagy igénybevételt, de akkor éppen erre volt forrás, vagy ezek voltak ismertek. Ha ezen a problémán túl tudnánk lépni, akkor lenne érdemes arról beszélni, hogy kié legyen az eszköz, amit használunk. Azt az igénybevételt, amit a sokszor szerény, más-kor akár párszáz gépből álló eszközpark jelent egy iskolában, általában ki tudja szolgálni a helyi informatikai rendszer, de amikor megjelennek a gyerekek (és a tanárok) az okostelefonjaikkal és a tabletekkel, azt a terhelést már nem bírja el a háttér. Mit csinál az iskola erre? Korlátozza a hozzáférést. Ha az újonnan kiépülő infrastruktúra alkalmas lesz ekkora terhelés megbízható kiszolgálására, akkor nem lesz technikai akadály annak, hogy bárki behozza akár a saját eszközét, és azon érje el azt a tartalmat, amire egy adott feladat

megoldásához szüksége van. Egy ilyen környezetben számos – jelenleg technikainak minősíthető – probléma magától megoldható lenne. Ha a korábban említett sziget-szerű fejlesztések, források egy-egy helyre csöpögtetése tovább folytatódik, akkor ugyanoda jutunk, mint az oktatási adatbázisok esetében: mindenki megcsinálta magának úgy, hogy neki megfelelően működjön, az adatszolgáltató pedig tízszer viszi fel ugyanazt az adatot, mert ide is, oda is meg kell adnia. Jelen esetben a hibák lehetősége is nagyobb, mintha csak egyszer kellené egy adatot rögzíteni a rendszerben.

DIGITÁLIS TUDÁS – A MÁSODIK DIGITÁLIS SZAKADÉK MEGNYÍLÁSÁNAK VESZÉLYE

A PISA 2009 beszámolót készítő kutatók egy második digitális szakadék megnyílásának veszélyére hívják fel a figyelmet: ez azok között a diákok között keletkezik, akik rendelkeznek digitális tudással, képességekkel, hogy éljenek az infokommunikációs technológia nyújtotta lehetőségekkel, és azok között, akik nem.

A mért adatok az OECD-országok közoktatási rendszerében beszédeseek: 2009-ben a 15 éves populáció otthoni internet-hozzáférése, otthoni számítógép-ellátottsága hiába igen magas (OECD-átlag 94,3%, illetve 88,9%); a digitális szövegértési képességskálán a legmagasabb, négyes skálán mindössze 7,8%-a található a tanulóknak (OECD-átlag), a legalacsonyabb képességskálán viszont a tanulók 16,9%-a! (OECD-átlag). Ez azt jelenti, hogy a gyerekeknek kevesebb mint 10%-a képes önállóan, iránymutatás nélkül tájékozódni digitális szövegben, kritikusan elemezni, értékelni a szöve-

get; a 16,9% egyszerű információ lokalizálására képes csak, valamint elemi navigációra – iránymutatás mellett. (Magyar adat: 4,8%, illetve 26,8%.) A többség a második és harmadik képességskálán helyezkedik el, tehát a szórás jelentős, az eszköz- és internet-ellátottság nem eredményez automatikusan magas szintű digitális képességeket, tudást. Mik a tapasztalatai a gyakorló pedagógusoknak ezen a területen?

a legnagyobb gond, hogy magyarul keresik, és nem találnak semmit. Angolul meg sem próbálják

Vígh Sándor: – Én úgy tapasztalom, hogy a mai felhasználók három csoportba sorolhatók, a digitális analfabéták, a digitális bevándorlók, és a digitális őslakosok csoportjába.

A digitális analfabétáknak általában a környezete olyan, hogy nincs lehetőségük, alkalmuk az eszközök használatára, az idősebb generáció nem ebbe nőtt bele, és később sem volt lehetősége behozni ezt a lemaradást. A fiataloknál, akik még ebbe a kategóriába esnek, jobb a helyzet, rájuk lehet hatni, föl lehet hozni őket egy bizonyos szintre. A bevándorlók jól kezelik a gépet. Egy-két alkalmazást is tudatosan használnak, a diákok körében csekély a számuk. A mai fiatalok jellemzően a harmadik kategóriába tartoznak. Ők az eszközt profin, de nem céltudatosan kezelik. Csetelnek, játszanak a gépen, letöltenek sok mindent, de nem töltenek föl szinte semmit. Nem alkalmazzák, egyszerűen élvezik a lehetőségeket. Hiányzik a tudatos kommunikáció. Ez kiderül akkor, amikor egy egyszerű feladatot adunk nekik, amit az interneten kell megkeresni, és nem találják meg. A legnagyobb gond, hogy magyarul keresik, és nem találnak semmit. Angolul meg sem próbálják. Holott az internet nyelve az angol. Mi a Puskás Tivadar Távközlési Technikumban azt tapasztaljuk, hogy a gyerekeink csak magyarul, egy beszűkült világban gondolkodnak. Itt nagyon sok dolgunk van.

A második kategória fölött átsiklottam, de oda tartoznak a tanárok. Ők bevándorlók, nem ebbe a világba születtek, nem is tudják jól kezelni a gépeket. Céltudatosan alkalmazzák, viszont nem kreatívak. Ezen nehéz változtatni, többnyire a hajlandóság sincs meg hozzá. Tanítják az informatikát, de nem az anyanyelvük. Alapvető alkalmazásokat tudnak kezelni, adminisztrációt elvégezni, prezentációt kivetíteni, de igazából nem tudnak otthonosan bánni a géppel. A diákok ezzel szemben sokszor 20-30 alkalmazást tartanak nyitva. Sokszor nem értjük a nyelvet, amit beszélnek. A digitális szakadékot sokszor a tanár és a diák között nagyobbnak érzem, mint diák és diák között. És a tanár az, aki nem tud fölkapaszkodni oda, ahol a másik fél, a diák van. Hiányoznak bizonyos képességei. Továbbképzésre, önképzésre és persze anyagi forrásra is szükség van ennek a megoldására.

Veszprémi Attila: – Amikor a gyerekeket tanítjuk, felmérjük, teljesítményüket vizsgáljuk, és rossz eredményeket látunk, annak az az oka, hogy ők életmódjukból fakadóan kevésbé azonosulnak a tőlük elvárt tudás jellegével. Míg ezt a különbséget nem tudatosítjuk, addig a diákokat is a magunk világában legitim elvárásokkal mérjük. Az analitikus világ értéktulajdonításai szerinti teljesítményt: strukturális, lineáris, kritikai és „kreatív” teljesítményt várunk el tőlük, de ezt nem fogjuk megtálatni. Abban a világmodellben, ahol ők élnek, nem így kell élni. Hanem élményből, élvezetből, átélésből, sőt: felejtésből! – s közben az analitikus elvárások állandó terhes üldözésében. Ez utóbbi okozza a torzulásokat is. Nem az elvárások formáját kell újrastrukturálni. Ki kellene próbálni, mi

történik, ha az elvárással felhagyunk, és helyébe léptetjük az érdeklődést a diákok *meglévő* tudása felé. Vajon, miközben terük nyílik azt átadni nekünk – egymásnak –, nem születik-e meg bennük az analitikus tudásmodell képzete mint örömforrás? És nem születik-e ugyanaz bennünk is újjá? Szerintem így történne.

a digitális szakadékot sokszor a tanár és a diák között nagyobbnak érzem, mint diák és diák között

– *A PISA azt méri, hogy mennyire, milyen képességszinten birtokolja a 15 éves diák a globális munkaerőpiacon sikert ígő tudást. Ez minden PISA-mérés közös eredője, füg-*

getlenül attól, hogy digitális készségeket, szövegértést vagy természettudományos képességeket mér. A nemzeti oktatási rendszerek eredményességét a tudásalapú társadalom, a munkaerőpiac elvárásaival veti össze.

Veszprémi Attila: – Ez nem áll ellentétben azzal, amit én gondolok. Az ember akkor tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon, ha jól van, mert ha jól van, örömmel képes teljesíteni – vagy épp kreatívan felülmúlni – a munkaerőpiac elvárásait, akár mint tanuló, akár később, mint munkakereső. Tudom, nagyon egyszerűen hangzik, de így van. Az iskolában is el kell fogadni, hogy világunkban újra erős egy jellemzően képi, érzékszervi, holisztikus befogadás, ami nem a relaxáció jellegű eseti kikapcsolódást, hanem a folyamatos „bekapcsolódottságot” jelenti nagyon sokaknak. Ha ennek jellemző tere, formája jelenleg digitális, akkor az. Ez nem akadály, hanem lehetőség. Be lehet kapcsolódni, és odabent találkozni. A diákokkal együtt, *partneri viszonyban, közös eszközhasználat*tal minden tudásfajtát sikerrel lehet fejleszteni. Egymás *ellenében* azonban nem fejleszthetők és nem tudatosíthatók. Ameddig a digitális eszközök jellemzően a menekülés terei, addig nem lesz változás.

DIGITÁLIS TUDÁS – SZÁMÍTÓGÉPES PROBLÉMA MEGOLDÁS

Dr. Csernoch Mária: – A 2009-es *Students On Line* PISA-mérés során azt vizsgálták, hogy a gyerekek hogyan értelmezik digitális szöveget és hogyan

navigálnak hiperlinkes környezetben. A mi gyerekeink sajnos jóval az átlag alatt teljesítenek. Ugyanebben a mérésben megnézték azt is, hogy milyen kapcsolat van a gyerekek digitális szövegértési képessége és az iskolai számítógéphasználat között.

A magyar tanulóknál egy rendkívül erős negatív kapcsolat tapasztalható; azaz hiába magas az iskolák eszközellátottsága, ez a digitális képességskálán nem eredményez magas értékeket. Bent van az iskolákban a rendszer, ott vannak az eszközök, de hiányzik a tanulók értő problémamegoldása.

Felismerve ezeket a hiányosságokat, a hatékony számítógépes problémamegoldás három szintjét és azok egymásra épülését fogalmazza meg a 2013-ban megjelent ACM (Association for Computing Machinery) jelentés is. A jelentés első szintre helyezi a koncepció megértését, másodikra az eszközhasználatot, az alkalmazást és a harmadik szintre azt, amikor a felhasználó képes több különböző lehetőség közül azt kiválasztani, ami a feladatnak, a probléma megoldásának legjobban megfelel. *Ezzel szemben nálunk az informatikaoktatásban gyakorlatilag kihagyjuk az első szintet, és csak arról beszélünk, hogy ha mindenki tudja használni az eszközöket, elég lesz az.* Az egyik probléma ezzel a megközelítéssel, hogy ha nem ért-

jük a koncepciót, nem tudjuk, hogy miért használunk egy eszközt, akkor sokkal kisebb hatékonysággal dolgozunk. Még súlyosabb probléma azonban, hogy ha nem értjük a koncepciót, akkor a harmadik szint elérésére már esélyünk sincs!

sükség van az informatikaoktatás olyan átgondolására és átdolgozására, amelyben kiemelt szerepet kap a számítógépes gondolkodás fejlesztése tradicionális és nem-tradicionális környezetekben is, szakítva a felületi metakognitív megközelítésekkel

A Debreceni Egyetemen elkezdtek vizsgálni, hogy mi lehet ennek az oka. Megnéztük, hogy milyen módszerekkel közelítik meg a tanulók a számítógépes problémákat. A méréseink során azt tapasztaltuk, hogy szemben a hatékony, mély metakognitív megközelítésekkel,

a diákok elsődleges problémamegoldási módszerei felületi megközelítések, és mint ilyenek, nem alkalmasak a problémák megoldására, csak arra, hogy eljussunk egy eredményhez.

Vizsgálatainkat kiterjesztve a hazai felsőoktatási intézményekre is, az elsőéves informatikushallgatók tesztelése során azt tapasztaljuk, hogy rendkívül alacsony algoritmikus készséggel rendelkeznek – különösen igaz ez a nem tradicionális programozási környezetekben –, szegényes a terminológia-használatuk, és összességében alacsony szintű a számítógépes gondolkodásuk.

A Neumann Társaság 2012-ben publikált eredményei összhangban vannak a debreceni mérések és az ACM jelentés eredményeivel. A Neumann-mérések egyértelműen mutatják, hogy óriási veszteséget okoz a cégeknek a felhasználók alacsony szintű problémamegoldási képessége. Pénzben kifejezhetőek az idő- és emberi, gépi erőforrás-veszteségek, amelyek a dokumentumok előállításához és

értelmezéséhez szükségesek. Mindezen eredmények, eredménytelenségek azt mutatják, hogy szükség van az informatikaoktatás olyan átgondolására és átdolgozására, amelyben kiemelt szerepet kap a számítógépes gondolkodás fejlesztése tradicionális és nem-tradicionális környezetekben is, szakítva a felületi metakognitív megközelítésekkel.

Vizsgálataink továbbá azt is mutatják, hogy az informatikaérettségi eredményei alapján nincs szignifikáns különbség az informatika szakokra felvett hallgatók között, tehát ez alapján nem tudjuk megállapítani, hogy milyen ismeretekkel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat a hallgatók. Próbáltunk tehát olyan mérési módszereket kidolgozni, amelyek alkalmasak a hallgatók megkülönböztetésére tudásszintjük, problémamegoldási képességük és számítógépes gondolkodásuk alapján. A teszt feladatait és a hallgatói eredményeket felhasználva négy tudásalapú klasztert sikerült megkülönböztetnünk. Az első klaszterbe azok a hallgatók tartoznak, akik hibátlanul vagy közel hibátlanul, míg a negyedikbe azok, akik egyáltalán nem tudták megoldani a feladatokat. A két közbülső csoport viselkedése azonban rendkívül érdekes. Az egyik csoport hallgatói véletlenszerűen jelölték meg válaszaikat. Ebben a klaszterben teljesen nyilvánvaló az algoritmikus gondolkodás hiánya. A másik köztes klaszterben azt tapasztaltuk, hogy egyszerű bemeneti feltételek esetén a legjobb klaszterhez közel azonos teljesítményt nyújtanak, mihelyt azonban a probléma eltér a szokásostól, a szűkös eszközkészletüket használva próbálnak menekülési útvonalakat találni. Erre a csoportra jellemző tehát egy rendkívül

limitált tudás. A határ eléréséig remekül teljesítenek, utána viszont egyértelmű a káosz. A diákok megtanulnak létező algoritmusokat, amíg ezeket lehet használni, meg tudják oldani a problémákat, azon túl viszont semmilyen probléma megoldására nem képesek. Módszerük tehát a felületi megközelítések csoportjába tartozik, és

mint ilyen, nem alkalmazható hatékonyan valódi problémamegoldásra.

A méréseink alapján egyértelmű, hogy a hazai informatikaoktatás célja, az eddigi gyakorlattal szemben,

az kell, hogy legyen, hogy csökkentsük a digitális analfabéták számát, valamint az, hogy úgy fejlesszük a tanulók számítógépes gondolkodását, hogy képesek legyenek hatékony problémamegoldásra számítógépes környezetben. Ezen célok eléréséhez napjainkra megszülettek az eszközök. A következő lépés ezek bevezetése és alkalmazása az iskolai informatikaoktatásban, első osztálytól kezdődően, mivel az említett készségek és képességek fejlesztése egy hosszan tartó folyamat.

DIGITÁLIS TUDÁS – TANKÖNYV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

– *A tanárokat felkészítjük-e arra, tudatosítjuk-e bennük, hogyan fejlesszék a gyerekekben az alapvető, a digitális térben való tájékozódáshoz nélkülözhetetlen készségeket elsőtől tizenkettedik osztályig? Vajon a mai magyar tananyagfejlesztésben tudatos-e a digitális készségek fejlesztése kontextusában azon kognitív készségek fejlesztése, amit a digitális szöveg természete megkíván? A tankönyvekben még mindig gyakori, hogy*

szorgalmi feladatként, kutatómunka gyanánt adnak fel „nézd-meg-az-interneten” típusú feladatokat, anélkül, hogy követnék a gyerek útját az információ eléréséig, értelmezéséig, a tanuló előzetes tudásába beépítéséig, kritikai értékeléséig, az irreleváns vagy hiteltelen információk kiszűréséig. A digitális tankönyvek, tananyagok segítik-e ezt a fajta fejlesztést?

Szalay Sándor: – Választ adni a kérdésre két okból is nehéz. Eddig megszoktuk, hogy a könyvek megbízható tartalmat hordoznak. Megírja a szerző, aki a szakterület elismert képviselője, a lektor ellenőrzi, a szerkesztő is hozzájárul a szakmai pontossághoz, így jön létre egy referenciaként használható tudásforrás. Az informatikai tudással szemben elvárt követelmények teljesítéséhez a tankönyv szerkezetének is sajátos elemekkel kellene kiegészülnie. Ez egy hagyományos tankönyvben nem jeleníthető meg, digitális tananyagban igen. Ugyanis, ha arra akarunk valakit rászoktatni, hogy megtanuljon válogatni, akkor olyan tananyagot kell adni számára, amiből válogatni lehet. Tankönyvből is lehetne válogatni (bár ez a könyvek szerkesztési elveit alaposan felforgatná), de digitális tartalmakban egyszerűbb, ráadásul kevesebb helyet foglalnak, könnyebben aktualizálhatóak és számos más jó tulajdonságuk is van. A felhő alapú megoldások elég nagy teret biztosítanak, tehát ott bőven el is férne. A Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztési tervei koncepciószinten ezt tartalmazzák, a megvalósítás jelenleg folyamatban van. Természetesen készülünk arra is, hogy a tanárok is föl legyenek erre készülve, tudjanak élni a lehetőségekkel.

elméletileg a tanuló többé-kevésbé el tudja mondani, hogy mi az a „HA-függvény”, de hogy azt hol és mikor lehet használni, már nem, mert ritkán találkozik olyan problémahellyel, amelyikben ezt alkalmaznia kell

A beszélgetésünk elején említett technológiával összefüggő problémák mellett tartalmi problémák is vannak az azal kapcsolatban, hogy a digitális áttörés nálunk még nem történt meg. Különböző elemzések készültek a Sulinet digitális tudásbázis kapcsán arról, hogy miért használják olyan kevesen ezt a felületet. Úgy tűnik, hogy nálunk a tanárok jelentős része nem szívesen válogat. Szereti készen megkapni az eredményeket: ez – nagyon leegyszerűsítve – a tananyag elmondásából és számonkéréséből áll. Nem problémát oldatnak meg egy diákkal, hanem tudást várnak tőle.

Elméletileg a tanuló többé-kevésbé el tudja mondani, hogy mi az a „HA-függvény”, de hogy azt hol és mikor lehet használni, már nem, mert ritkán találkozik olyan problémahellyel, amelyikben ezt alkalmaznia kell. Valószínűleg ez is tükröződik Csernoch Máriaék mérési eredményeiben.

Gyakori tanítási tapasztalat, hogy miután a diák megkapja a feladatot, a tanártól várja a megoldást is, amit majd ő, a diák, megtanul, megjegyez. Beépíti a tudásába. Nem igazán jellemző az önálló problémamegoldás a mai magyar diákokra. Bármely tantárgynál jellemzően ez a helyzet. Ma a magyar pedagógus leginkább a tankönyvhöz kötődik, abból szeret tanítani. Mert abban le van írva, hogy mit kell tanítani, azt elmondja, és azt vagy visszamondják a tanulók, vagy nem. Nyilván a Közoktatási Portál nem lesz képes ilyen szolgáltatásokat nyújtani, mert nem tankönyv-alapú lesz. Kapcsolódik a tankönyvekhez, hiszen az új fejlesztű tankönyvek ott lesznek, azok minden tartalma megtalálható lesz a portálon,

végiglapozható formában is, de nem csupán ilyen formában. A tanár tesztek, feladatokat találhat benne, a saját tanmenetéhez igazíthatja. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben is azon dolgozunk, hogy a tanárképzésben olyan tanulási módok terjedjenek el, ahol nemcsak elméletileg tanulják meg a pedagógusjelöltek, milyen módszerek vannak, hanem azokat ki is próbálják, és amikor kikerülnek az iskolákba tanítani, alkalmazni fogják ezeket. Ugyanakkor a vitatkozó-elemző, problémamegoldó mentalitás nem lesz életképes, ha csak az iskolák falai között jelenik meg, hosszú távon nem lehet az oktatás ellentmondásban a való élettel. A szülők, a családi környezet és az iskola együttműködése nélkül nem lehet eredményes a váltás.

Az együttműködésre nevelést az is jelentős mértékben tudja fejleszteni, ha például a különböző tantárgyakat tanító tanárok is együttműködnek – mondjuk a célszerű eszközhasználat megvalósításában.

– Mit tesz a kormányzat a második digitális szakadék csökkentésére? Hogyan lehetne a tanítási, tanulási módszereket hatékonyabbá tenni, anélkül, hogy bűnbakokat keresnénk?

Pölöskei Gáborné: – Abból indultunk ki, hogy eszközfejlesztésre szükségünk van. Utána eljutottunk oda, hogy ezt az eszközt hogyan használjuk. Végül érintettük a tanár szerepét, ami nem váltható ki semmivel, még a mai digitális korban sem. Fontos, hogy a tanár segítségével a diák milyen mélységben, mennyire gyakorlati oldaláról oldja meg a problémát. Frontálisan tanítja a tananyagot, vagy

kérdésről kérdésre: a gyerek haladjon, és találjon rá maga a válaszra. Ez szemlélet kérdése, ennek kialakításában a tanárképzésnek van roppant nagy szerepe. A tanárképzésünk jelenleg nem gyakorlat-központú. A gyakornoki időnek az egyetemi időn belül kellene lenni. Nem a képzési idő letelte után engedni először a tanárjelölteket gyerekek közelébe!

Másik fontos értelmezési keret, hogy a digitális tananyag és tudás milyen mértékben hasznosítható, és hatását befolyásolja-e a

különböző szociokulturális környezet. Miskolcon régóta elindítottak egy folyamatot, a Digitális Középiskola projektet, ami rendkívül sikeresnek bizonyul. A statisztika is egyértelműen kimutatja, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek, illetve a középfokú végzettséggel nem rendelkező, mélyszegénységben élő felnőttek a digitális középiskolában magasabb számban jutnak el az érettségiig, mint a hagyományos iskolarendszerben.

A tananyag-kérdéshez fontos megjegyezni: nagy hiba, ha a tankönyveknél a pdf-formátumú könyveket tartjuk digitálisnak. Az újgenerációs tankönyvek esetében, amelyek készülnek, vagy már el is készültek, sok szempontból új szisztéma érvényesül. Itt a tankönyv készítésének a módja (is) új. Eddig egy szerző vagy szerzőpáros megbízás alapján egy évfolyam számára elkészített egy adott tantárgyból egy tankönyvet. Most van egy 5-6 főből álló szerzői csapat, amelyik a kerettantervi kétéves vagy alsó tagozatban négyéves fejlesztési ciklusra készít el egy tankönyvet. Összeköti, egymásra építi a tananyag-elemeket. A gyakorlatba ültetése is újszerű, hiszen a tanárok visszajeleznek, és ezeket a visszacsatolásokat figyelembe veszik.

Ezekhez a tankönyvekhez témakörönként digitális tananyagokat kell elkészíteni. Vannak olyan kerettantervek, ahol kísérletezhetünk azon, hogy nem készül nyomtatott tankönyv, hanem csak digitális anyag készül. De azt nem hiszem, hogy minden tantárgynál és minden évfolyamon ezt egységesen kellene alkalmaznunk, mert jó, ha az első osztályos gyerek első olvasókönyve kézbe fogható, könyvformátumú, nyomtatott. Az aranyközéputat kellene megtalálni. A digitális tananyagoknak a valós, gyakorlati élethez, pontosabban a tanításhoz való hozzákapcsolása rettentően fontos. Azokat egy tárhelyen elhelyezni szintén lényeges, ez a közoktatási portál. De a portált ki kell nyitni, ezt pedig már a pedagógusnak és a tanulónak kell megtennie.

Eddig is voltak innovatív iskolák. Jelenleg is vannak futó projektek. Módszereket dolgoznak ki, ezeket fölteszik a világhálóra. Ha lenne *szándék, akarat, nyitottság*, számtalan innovatív módszert át lehetne venni egyébként, amit az oktatási kormányzat eddig is támogatott. *Pedagógusfüggő, hogy ki mennyire nyitott az új dolgokra.* Fontos, hogy a szabályozókkal, eszközökkel és támogatásokkal továbbra is az innovatív megoldások mellé álljon az oktatási kormányzat. De a pedagógus motivációja, hivatástudata nélkülözhetetlen, semmivel sem pótolható. Ha ez nincs, nem fog jól működni az iskola, bármilyen eszközzel is látjuk el. Én hivatástudattal rendelkező pedagógusokat kívánok mindannyiunknak, mert ők fogják kinyitni az alkalmazásokat, ők fognak odamenni a gyerekekhez, kérdéseket feltenni nekik, és várni kíváncsian a válaszaikat. Nem pusztán a feleletüket, hogy tudnak vagy sem.

DIGITÁLIS TUDÁS – PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Dr. Csernoch Mária: – A 2013/2014-es tanévben indított osztatlan tanárképzésben digitális modul nincs. Hiába tettünk meg érte mindent, nincs. Szükség lenne ún. e-tárgyakra a tanárképzésben! Vannak témakörök, amiket most az informatika kerettanterv tartalmaz, ezeket ki kellene onnan „szervezni”, mert nem oda valók, csak néhány példa: a tipográfia, a

képkezelés, a videó és az animáció mehetne a vizuális kultúrához, hiszen az informatikatanár nem ért hozzá. Nyelvhelyességi témakörben a magyartanárnak a dolga, hogy például megtanítsa, kell-e a vessző elé szóköz. Az idegennyelv-tanár tanítsa meg, hogy a franciában van szóköz a kettőspont előtt, a magyarban pedig nincs. Könyvtárismeretet is mi tanítunk, informatikatanárok. Ne higgye azt a kerettanterv, hogy mi vagyunk a 21. század polihisztorai! Ehhez az óraszámunk nagyon alacsony. Nekünk az lenne az elsődleges feladatunk, hogy az algoritmikus készséget fejlesszük! Minden egyéb az egyes szakmák dolga lenne. Tanulják meg a gyerekek a szakmát más tantárgyból, és mi majd megmutatjuk, hogy hogyan lehet azt algoritmussal kezelni, hogyan lehet azt a számítógépnek elmagyarázni.

Szalay Sándor: – Természetesen nagyon jó lenne, ha az informatikából kikerülne mindaz, ami nem oda tartozik, csak először el kellene dönteni, hogy mi az az informatika. Annak viszont nem örülnék, ha az algoritmizálást csak informatikából tanítanák, mert például a matematikában –

és szinte minden más tanórán – is ott a helye. Addig, amíg diszciplínákban gondolkodunk, és nem *együttműködésben*, amíg arról szól a tanítás, hogy benne van a tankönyvben, kerettantervben, ezt ott meg kell tanítani, addig nehéz lesz eljutni akár milyen digitális eszközzel odáig, amiről a beszélgetés elején szó volt. A Nemzeti Közoktatási Portál úgy

építkezik, hogy a tantervi követelményeket elemeire bontjuk, majd egy struktúrába rendezzük, hozzáfűzve ezután a tartalmakat, vagyis a tankönyvnek minden egyes leckéjét, így készült az a tankönyv is, ami nyomtatásban megjelent, de föl lehet építeni egy teljesen más tankönyvet is, ha az adott pedagógiai környezet úgy kívánja. A tantervi követelmény az egyetlen olyan kapocs, ami alapján ki kell alakítani mindent. Ez a szerkezet nem egy tankönyvhöz kötődik; akárhány tankönyv felfűzhető ebbe a struktúrába, illetve a követelmények változásával könnyen megadható, hogy mely részek szorulnak módosításra. E módszerrel a portál képes lesz befogadni, és a követelmények alapján rendszerezni mindazokat a digitális tananyagokat, kereszttantervi vagy valamely diszciplínához tartozó fejlesztési eredményeket, amelyek korábban, jelentős anyagi ráfordítással készültek. A portál nemcsak számítógépen lesz elérhető, hanem mobil eszközökön is.

Pölöskei Gáborné: – A pénzügyi körökben ma egyre erősebb az igény, hogy a pénzügyi ismeretek oktatása kerüljön be a tananyagba. A kerettanterv alapján látható, hogy a pénzügyi ismereteket kiszervezték a különböző kerettantervekbe: informatika, matematika, földrajz. Most már az a feladat, hogy e három tantárgyat tanító pedagógusokat egy továbbképzésen együtt

képezzük, hogy ez az ismeret koherenssé álljon össze.

Vígh Sándor: – Mi is fontosnak tartjuk egy központilag létrehozott egységes nyilvántartási rendszer működését, a tananyagok elérését lehetővé tevő portál kialakítását. Nálunk a Puskásban a belső

szervereken már fent vannak, és a diákok, tanárok számára elérhetőek a tananyagok, a műszaki tankönyvek letölthető formátumban. Nálunk a tanulók már

használják a tabletjüket, néha még dolgozatíráskor is.

Szalay Sándor: – Akkor lesz igazán nagy előrelépés, ha nem azon kell gondolkodnunk, hogy melyik az a tankönyv, amelyben benne van a tananyag, hanem elérhetővé tudjunk tenni a követelmények szerint strukturált ismeretek egyre bővülő tárházát, ahonnan ki lehet válogatni azt a tananyagot, amely biztosítja az adott tanulók közösség számára az elvárt tudás megszerzését. Választani kelljen, és tudja eldönteni tanár, diák, melyik a releváns ismeret. Amíg a tanárok bármilyen kis hányada a tankönyvekben gondolkodik, addig ők a kész eredményt várják, azt próbálják átadni és számon kérni a diáktól. Amíg ez így marad, nem sikerülhet az az ambíciózus elképzelés, amiről ma itt szó esett.

Pölöskei Gáborné: – Nekem fontosak voltak ezek a jelzések, én ezt a mai beszélgetést ugyanis annak vettem. Köszönöm. Megerősített engem abban, hogy amit mi elképzelünk, az jó irány strukturális és pedagógiai értelemben is. De nagyon sok munka vár még ránk, és a felsőoktatással együtt kell gondolkodnunk, ez másképp nem megy!

Marcali Múzeum – Múzeumi „Kossuth vacsorán” a marcali óvodai központ óvodapedagógusai – A múzeumpedagógiában is, mint a pedagógia bármely területén, egész kicsi korban kell a gyermekeket érzékenyíteni. Jelen esetben mi lettünk érzékenyítve a különböző bemutatókon keresztül arra, hogy milyen nevelési lehetőségeket kínál a Marcali Múzeum, ami összhangban van pedagógiai programunkkal, és segíti megvalósulását.



A múzeumpedagógus kolléganő tartalmas bemutatóján-előadásán keresztül megismerkedhettünk a Marcali Múzeum olyan tevékenységkínálataival, amelyek az óvodaskorú gyermek számára könnyen befogadhatóak, a néphagyományokra épülnek, és tevékenységközpontúak. Ezt követően múzeumi sétára indultunk. Séta közben a múzeum szakemberei bemutatták a különböző kiállításokat, gyűjteményeket. A bemutatott műtárgyak közvetlen, illetve közeli környezetünkől származnak. Gyermekkori emlékek szóltak meg bennünk egy-egy múzeumi tárgy láttán.



Az élményszerű bemutatókat követően, a „Kossuth vacsora” közben mindenkiben elindult az ötletelés, hogy melyik eseményhez, milyen múzeumi lehetőséget kérjen a szakemberektől. Ami az est folyamán biztosan eldőlt, Márton napi tollfosztás lesz az első tevékenység, amit az adventi mézeskalács sütése követ. Szeretnénk kipróbálni a kézi kötélverést is, kis karköröke, nyakékek készítése során. Óvodai nevelési programunkhoz kiválóan illeszkedik a gyógynövényekkel való ismerkedés, az agyaggal való foglalatosság, a farsangi népszokásokkal kapcsolatos tevékenységek, a húsvéti tojásdíszítés.

Korcsmárosné Tóth Tünde, igazgató óvónő

Élménypárbeszéd

Húszéves a Pont Kiadó

„...Az új házak szűkre szabott udvarai mind csekélyebb tért engednek a serdülő gyermekek számára (...) Az új lakótelepeken a szabadidős tevékenységek lehetőségei nagyon beszűkültek.”¹

„Ez itt a tenger – mutatjuk a tálcát –, a homokból felépítetted a szárazföldet úgy, ahogy neked tetszik. Itt vannak emberek, növények, állatok, házak, közlekedési eszközök, bútorok. Mindent, ami van a nagy világban, azt itt megtalálod kicsiben. Ezekből építesz egy olyan világot, amilyent akarsz. Ez lesz a te világod.»²

NYAKIG BENNE (MERÜLÉS)

Ez a cikk lassan és nehezen született meg, mert minduntalan abba akartam hagyni az írást, hogy visszatérhessek az olvasáshoz. Nemegyszer pedig cselekedni indultam volna. Játszani, részt venni, élni. Mert közben egyszer csak nagyon fontos lett ez az egész. Amikor valami fontos lesz, én olyankor a *mindent* orrontom. Annál inkább érzem, hogy írni: föltétlen kompromisszumot jelent. Akkora nagyot, hogy az már biztosan mulatságos.

Ha így van, miért ne kötném meg a kompromisszumot? A Pont Kiadó húszéves, a *Fordulópont* folyóirat tizenöt, én pedig ünnepelni jöttem – és ezzel együtt az

alábbi sorokban egyvégtében örülni fogok. Írjak gyerekként, vezessen az öröömöm, így leszek őszinte.

Olyan – most főként pedagógiai illetőségű – szövegek közt üldögélek, amelyek kézbevehetősége a gyermekkultúrát minden oldalról körüljáró, ahhoz beleélő figyelemmel odaforduló, minden felnőtthöz és gyerekhez beszélő, egész intézményeket (játékonnyan) helyettesítő Pont Kiadónak köszönhető. Vicceljünk komolyan: a kiadót Szávai Géza író, újságíró, meseíró, esszéíró és játékpártner alapította feleségével, Szávai Ilnával, 1994-ben, „legelsősorban azért (...), hogy végre nyugodtan adhassa ki saját műveit” (*Bogdán*, 2002). Ugyanebben a pillanatban azonban egyebekről is döntöttek:

¹ Egy 1865-ös Vasárnapi Ujságot és egy 1979-es államilag megrendelt jelentést idéz Kriston Vízi József 2014-ben megjelent játéktörténeti kötetében. (Kriston Vízi, 2014, 43. és 46. o.)

² Polcz, 1999, 61. o.

„Azt publikáltunk, amire egy átmeneti kor-
szakban, rendszerváltozás után, civilizációk
egymásnak feszülése idején, a kultúrák át-
strukturálódásának korában szükség van
(...). A kilencvenes években kialakuló civil
és »segítő szféra« alapkötetait, kézikönyveit
adtuk ki³.» (*Szávai és Szávai*, 2014, 141. o.)
Szávai Ilona a Pont Kiadó „mindenese”, a
Gyermekekről – gyermekekért –
gyermekeknek kiadói program
gondozója, illetve az 1999-től
folyamatosan megjelenő, fő-
ként tematikus számokkal je-
lentkező *Fordulópont* folyóirat
alapítója és szerkesztője. A há-
zaspár az 1980-as évek végén buktatókkal
teli úton érkezett Romániából Budapestre, s
azóta itt élnek. Egy leányuk és három uno-
kájuk van. Személyes élettörténetük fontos
részei (okkal és tartalommal) meg-meg-
csillannak írásaikban, interjúikban – halk
vallomások és megújuló, deklarált lendüle-
tek formájában. A Pont Kiadó mára a gyer-
mekkultúra aktív figyelője és alakítója, de
ezen kívül és ezzel összefüggésben egyéb
magyar és nemzetközi kiadói programokat
is működtet; teret nyújt elsőkönyves írók-
nak, költőknek, irodalmat cserél szomszéd-
jainkkal, sorozatot indított a derű kultúrája,
az élményközpontú irodalomtanítás, a
tanatológia, a gyógypedagógia, a gyermek-
védelem és a fenntartható fejlődés témakö-
reiben, és megszólaltatja a roma történet-
írást. Neve alatt mostanáig közel hatszáz
cím jelent meg. A *Fordulópont* a 63. számá-
nál tart.

Én pedig mostanában Pont-könyveket
olvasok naphosszat. Olyanokat a rengeteg-
ből, amelyeket a magam módján és a ma-
gam örömeire amolyan együttélés-bolygató

a Pont Kiadó mára a
gyermekkultúra aktív
figyelője és alakítója

kézikönyvnek gyanítok. Olvasom *Szávai Géza* mély figyelemmel és élvezettel vilá-
got modellező apa-könyveit, *Szávai Ilona*
nyughatatlanul kérdező, mindent-ölő
kisesszéit, *Françoise Dolto* erős, gyakorlati,
preventív-terápiás kamasz-pszichológiáját,
Alice Miller és *Christiane Olivier* manapság
is vakmerőnek számító pedagógiai siko-
lyait, *Michael Lukas Moeller*
lényeglátó, harmadik szemet
nyitogató párkapcsolati
önsegítő könyvét – és a
magyar terepen összeálló,
többszerzős tanulmányköte-
teket.⁴ Egyiket sem teszem

félre: mindegyik *most* fontos. Nem teszem
félre, vagy azért, mert elsőre nem tudom
„hova tenni”, néha pedig mert nagyon is
kész van a helyük bennem.⁵ A *Fordulópont*
számait lapozgatom – e pillanatban 63
szám közül válogathatok, s ez körülbelül
6000 oldalnyi gondolkodó figyelem. *Vál-
ságban az olvasás?*, *Parttalan kamaszkor?*,
MÁSmilyen iskolák?, *A mese hídszerepe?*,
Vissza a valósághoz? Egyelőre fogalmam
sincsen, mit idézhetnék, mert épp *beszél-
getek* velük. Megvan a magamhoz való
eszem (azaz elmúlt és futó szerepeim
konstrukciói), mely megszoktatott függni
és elutasítani egyaránt (mint bárkit az övéi)
–, de én úgy döntök, hogy beengedek min-
denkit. Legfeljebb vitába szállunk. Ahogy
ők velem, valami borzongatóan fontos kap-
csán. *Tévé előtt – védtelenül?*, *Én ne lennék
tehetséges?*, *Merre, magyar gyermekkultúra?*,
Az olvasás védelmében. Dolgozni jöttem,
helyben vagyok.

Ez a szöveg most nem elemez, hanem ün-
nepel: az olvasás örömről szól. Szépséges-

³ A húsz év alatt megjelent kiadványokról a kiadó honlapján kapunk eligazítást: <http://pontkiado.hu/>

⁴ Minden említett kiadvány pontos címléírása megtalálható az irodalomjegyzékben.

⁵ Ahogy otthonosan és egyre növekvő rokonságérzettel ringatóztam bele *Szávai Géza* apa-könyveibe és regényeibe, éppúgy nem tudtam mire vélni például Burgum Bélus kalandjait (*Szávai Géza*, 1995). Aztán, azt hiszem, rájöttem a dolog nyitjára, de erről másutt.

tudóskodva: jelenlétről, kapcsolatról, ki-mondásról és párbeszédről. Most épp a Pont Kiadó *Gyermekekről – gyermekekért – gyermekeknek* programjának jó pár kötete és a *Fordulópont* folyóirat jó néhány száma miatt. Hibáim, örömeim, hiedelmeim és múltam darabkáival találkozom ezekben: ha odafordulok hozzájuk, meglátom bennük és fölkaparnak. Pont úgy, mint a csoda-videokazetta, „amelyben a szalag megáll, míhelyt elfordítom a tekintetem.”⁶ Végül ráismerek, hogy tévé előtt védtelenül, kötelező olvasmányok fura szorításában és mindenféle-olvasás közben is tulajdonképpen állandóan *egymáshoz* motyogunk-dünyögünk-kiáltozunk. Nincs semmiféle csoda – vagy minden az. Nem vagyunk olyan bonyolultak, csupán egy közös rejtély megfejtésére vágyunk, s ez mindenképp érdemes a figyelemre. Bárhogyan tagadnánk, könnyen félreszervezhető társasutazásainkon is *mindannyian egy párbeszéd résztvevői vagyunk*. Hétköznapi tükreinkben ugyan szeretünk jól elkülöníthető csoportokban, a többiekre gyanakodva „haladni”, kidüllesztett fényképezőgéppel és szerzésre élesített szatyorral látogatni a preferált látványosságokat – hasonszőrűek egymással, jól megépített utakon –, valójában meg nyakig benne vagyunk a párbeszédben, mindig is benne voltunk, és közben hál’Istennek nem is mentünk sehova. A menés, az csak „fotósop”.

Ettől a többszöri, nagyon egyszerű ráismeréstől egyre könnyebbé válok. Meg bátrabbá és lelkesebbé. Így leszek jobb pedagógusává önmagamnak és jobb társá társaimnak. A Pont Kiadó párbeszédeinek preferált közege érezhetően a cselekvő szertet: elmond *mindent*, amit tud, de rám

bízza a döntést. Ez a „minden-pedagógiai” szövegtér a maga lélektani, kultúrtörténeti és generációs nyitottságával úgy fogad be minket, pedagógusokat, szülőket, felnőtt olvasókat – hogy nem akar mássá tenni, mint akik vagyunk. Csupán lehetővé teszi, hogy beszéljünk arról, akik vagyunk, és hallgassunk meg másokat ugyanígy. Egy-más felé fordít minket. Ebben következetes. Egyes megfigyelők mondhatják ezt *harcnak*, de én nem szeretem annak nevezni. Terápia, az már igen. Világjáték.

Forma nélküliből (homokból) és életünk eddig megismert formáiból szárazföldet, lakhelyet építhetünk a vízen. Tologatjuk, helyezgetjük. Nézegetjük, és kérdezzük. „Előnye, hogy a vizsgált személyben játék-, alkotás- és örömlélményt kelt, korosztályra való tekintet nélkül.” (Polcz, 1999, 59. o.) Ezért figyelünk a kérdésre és a válasza egyaránt. Bizonyos elementáris ragaszkodás történik itt a valósághoz, amely belső sémák kivetítése helyett a belső és külső sémákat is befoglaló *létezés* kedveli lakhelyül. E különleges-természetes tér bejárhatóságának forrása saját szabadságom és másoké – a kapuk kítárái és a falak lebontói Szávai Ilona és Szávai Géza. Az építkezők: mi, mindannyian. Végre nem „tanulunk”, hanem „ott vagyunk”.

Tényleg ilyen öröm a Pont-szövegek sokaságával való találkozás. Az alábbiakban élményeket és találkahelyeket osztok meg az olvasóval. Ezeket én éltem át, az én belső térképemen villantak fel – de alighanem megesett ez másokkal is, ezt világosan érzem. A Pont Kiadó jelen van, kapcsolatban van – beszél, hogy beszélni, meghallgat. Gyereket, felnőttet. Pedagógust, szülő, figyelő olvasót. Hagy vitázni, provokál, néha

körülbelül 6000
oldalnyi gondolkodó
figyelem

⁶ Isaac Asimov könyv-allegóriáját idézi Szávai Ilona (Szávai Ilona, 2014, 84. o.)

bocsánatot kér, és soha nem fullaszt önmagába. Nyakig jelen voltam minden tanítóm előtt, de általában kitartottam a fejem: kapjak levegőt. Hát ez most nem ilyen, nem kell kitartanom, lemerülök és lélegzem: otthon vagyok.

JELENLÉT

Szeretnél-e lelkesedni azért, ami már *van*?

Szávai Géza az utóbbi 15 év alatt három felnőtt-gyermeki együttlétezés-dokumentáló könyvet jelentetett meg *Lánc, lánc, Eszterlánc* sorozatcím alatt a Pont Kiadónál. Mindhárom fókuszában lánya és unokái kisgyermekkori és gyermekkori kommunikációja, valamint saját apai-partneri átélő-elemző figyelme áll. A könyv történeteinek, történéseinek tere: gyermek és felnőtt közös jelenléte a gyermeki világban. A három kötet közül az első, *A hazugság forradalma* a valóság és a gyermeki fantázia egymásnak feszülő és egymást életető erőit, a legtágabb értelemben vett mese születését figyeli és veszi nagyon komolyan, a *Ribizlikává* a gyermek nyelvi-nyelvhasználati evolúciójával teszi ugyanezt, a *Lás csodát!* kötet pedig a gyermekrajzzal.

A három kötet egy-egy mesteri „részvétel-regény”. A gyerekekkel közös rajzolás, beszélgetés, mesemondás és mesehallgatás teljes értékű világmodellé növekszik a lapokon – létrejöttével jelezve, hogy itt egy teljes értékű világról van szó. A megőrzött rajzok, versek, alkotás-történetecskék bősséggel sorolt és biztosan besorolhatatlan sokasága félreérthetetlenül mutatja, ami sejthető: „minden megvan”. A manapság (is) nagy erővel tévelygő pedagógiai kommunikáció terepein kevesen mutatkoznak olyanok, akik ilyen magától értetődő át-

éléssel tekintenek a gyerekekre és a gyermeki megnyilvánulásokra. „...Néha arról ábrándozom, hogy egy egész felnőtt társadalom kíváncsi a gyerekekre, és a gyerekkultúrának nevezett intézmény iparosított részlegének iparosai nem tolazkodnak folyton a gyerek és a felnőtt világ közé” – írja a szerző másutt, itt-ott felbukkanó derűs, teli figyelmű gyerek-rajzoltató sorozatának egyikében (*Szávai Géza*, 2013, 44. o.), miután (és mielőtt) a gyerekek spontán rajzaiba mélyed. Az ábrándozás persze pillanatnyi; a valóság anyaga sokkal izgalmasabb. Az Eszterlánc-sorozat kötetei: megelevenedett játszótérek, élő, lélegző, játszó emberekkel. Nem kultúrtörténet: *jelenlét*. Istenek, gyerekek, élet, halál, ember-kalandok és színes, szabad képzetek – firkák, ceruzák, használt papírlapok hátoldala és hűtőmágneseb-tűk. Világnyelvi hangzók, nagyon mélyről, nagyon könnyen feltörő versikék, képzettársítások, szabadító és félbeszakadt kis mesék, holdak négyesével, trükkök, döccenések és összezenetése. Kokolla és ribizlikává.

az Eszterlánc-sorozat kötetei: megelevenedett játszótérek, élő, lélegző, játszó emberekkel

Valójában mindhárom könyv a generációk különbségeit is befoglaló szabadságról szól. A létezésről megillető mély és teljes *figyelem* – gyakorlati döccenővel együtt is – minden pillanatot kitöltő lehetőségéről. A szerző szeret ott élni, ahol a gyermek él, és ez a partnerség megszámlálhatatlan lehetőségét bontja ki. Belemélyedni a spontán született alkotásba. Felnőttként részt venni úgy, hogy nem tanítunk semmit – csupán önmagához segítjük azt, aki velünk van. „A saját rajzolt vagy rajzoltnak vélt világa jobban érdekli a kisgyereket. Amikor sikerült a firkáit egy-két saját vonal-firkával olyasmire kiegészítenem, amit ő is felismert, azzal volt sikerem a kislánynál, mert saját sikerének érezte, hogy rajzoltunk valami felismerhető.” (Uő, 2010, 19. o.)

Egyáltalán: *belemélyedni* valamibe, ami *spontán*... Hányan tesszük ezt? Talán egyre többen. „A logikai műveletek-levezetések, sémák csapdákat rejtegethetnek – felnőtt és gyerek számára egyaránt. Ha számba vesszük a gondolkodás történetének néhány nagy felfedezését (csapdák felfedezéséről van szó), hibaigazítását, felsejlenek az okok: a sémák reflexszerűvé válása, az ellenőrző képzelet lanygulása.” (Uő., 2001, 55. o.) Szávai Géza jelen van, ellenőrző képzelete pedig élvezet- és szeretetalapú. Ezért ajándékozza meg azzal az élet, hogy minden apró részletben – egy firka görbülésében, egy szó felsejlő költészetében, vagy akár egy eltorzult mese árulkodó hiányaiban – megízlelheti a nagy egészet.

A könyvek annak példázatai, ahogy úgynevezett hétköznapiokból – jelenlét lesz. Ha egyszer felismerem, megsejtettem a papírról, meg fogom sejtetni a mindennapjaimban is. Ha egyszer a gyerekemmel szemben elvárásaim jó részének helyébe az érdeklődés lép – ez maga az öröm tere. Ugyanott vagyok, de rájöttem, hogy ahol vagyok, nem börtön, hanem tér. Ez a legfontosabb. Minden tudomány ezen belül élhet csak meg, és itt nincs helye iróniának. Nem viccelünk. A tér hiánya hétköznapi élményünk. Láttam olyat, hogy az apa a tizenkilenc éves gyermeke első, félénken mutatott grafikáját látva azonnal előhozta a sajátját, hogy, na de ezt nézd meg, milyen jó.

Az elemzés gyönyörű játék, de az első a csodálat. A három hónapos Eszterrel világnyelven váltott „á-król, é-kről és ó-król” szólva is ez az alapvetés: „...abban maradtunk (egyeztem ki önmagammal), hogy az ilyen sejtelmes kommunikáció fő tartalma, hogy egyáltalán: létezik.” (Uő, 2009, 20. o.).

Sorjáznak a példák, a történetek. Nem szívesen idézek, mert jobb részt venni *az egészben*. Könnyebbé teszi, könnyebbnek mutatja a létezést – olyannak, amilyen valójában. „Nemcsak megértem Eszter lányom szóteremtőményeit, hanem csodálom is őket, és e csodálat máris költészetelméleti távlatokat villant.” (Uő, 2009, 20. o.) Ha odafigyelünk a gyermeki logikára önmagában (azaz nem azért, hogy „fejlesszük”), a fülünk rögvest nyitottabb lesz a költészet felé is. A tágabb figyelem azt jelzi, hogy az elfogadás szélesebb útjára léptünk rá, mint amit eddig ismertünk. Költészetet (mindenféle költészetet, zenét, rajzot, világtükröt) különben is úgy érthetünk meg, ha először is elfogadjuk és megcsodáljuk.

Különben is: amit szeretek, azt nem hódítom meg, és nem formálom át kedvem-

különben is: amit szeretek,
azt nem hódítom meg, és
nem formálom át kedvemre –
hanem elfogadom és kíváncsi
vagyok rá, ahogy a magam
tükrképére is benne

re – hanem elfogadom
és kíváncsi vagyok rá,
ahogy a magam tü-
körképére is benne.
Az Eszterlanc-könyvek
erőszakmentessége pedig
még a pedagógiai doku-
mentáló irodalomban
is ritka. Nem mintha a
szerző tagadná a nevelés

időnkénti kényszereit (vagy ne vallaná és bánná meg joggal egyes felnőtt-eszterikus kommunikációs eljárásait), hanem mert annyira biztonságosan egész-szerű és otthonos az a világmodell, amit *látása* alapján a gyermekrajzokból, történekekből, szavakból és elhallgatásokból fölépít, hogy önkéntelenül is azt üzeni: *nincs szükség szinte semmi más-ra*. A könyvbeli elemzések, megértési kísérletek sem strukturáló-kategorizáló gesztusok, hanem pont ugyanúgy az átélés izgalmas és tudatos máshogy- és újra-átélései, mint ahogy a gyermekekkel folytatott kreatív tapasztalatcserék bemutatása sem csak demonstráció, hanem az élmények újraének-lése. Rendkívül barátságos, otthonos, nyílt

kommunikatív tér vesz körül minket Szávai Géza Eszterlanc-könyveiben. Egy valóságos, mélyen átélt világ, amelybe a szerző azzal a bizalommal avat be minket, ahogyan lánya és unokái őt. (Újra és újra; a kiadónál mostanában készülődik a három kötet új kiadása *Gyermekvilág trilógia* címmel.)

KAPCSOLAT

Az *eleve adott* szabadság az, melyet szükséges volna felismernünk és megélnünk egymással – főleg azon a terepen, amelyet kultúránk nevelésnek hív. „...A nevelés egy hosszú és bonyolult kompromisszum-kérés Önmagunk és a Másik között.” – idézi *Christiane Olivier-t Szávai Ilona* (Szávai Ilona, 2014, 117-118. o.). Azt hiszem, minden olyan terep nevelés-terep, ahol össze vagyunk zárva. Ahol jelenlétünket meg kell osztanunk egymással. Megoszthatjuk persze hiedelmeinket is ehelyett, de csak a megosztott jelenlét az, amely: figyelem a Másikra. Mégpedig minden „önmaga” figyelme minden „másikra”. Ez a *kapcsolat*. Ha Szávai Géza a jelenlét költője, Szávai Ilona a kapcsolat keresője, fenntartója és kritikusa.

„Minden egyes ember, aki fontosnak érzi a gyermekeink sorsát, kultúráját, hangsúlyosan mondhatja magában/magának: fordul a gyermek felé. Erre egyedül is képes bárki, és nyugtázhatta: ha akár egyetlen ember fordul érdeklődve, értően, távlatos változtatás igényével a gyermekkultúra felé, akkor már ezzel az ő egyedi fordulatával is elkezdődött a FORDULAT.” (Uő, 2014, 9. o.)

Szávai Ilona 2014-ben immár második kiadásban megjelent *Boldog kútásók és állványozók avagy merre, magyar gyermek-kultúra?* című kötetének rövid szövegei a kapcsolatkeresés belső, drámai dokumentumai. Főként jegyzetek, kisesszék, melyek egyben egy-egy külső, „kiterjesztett” társadalmi szinten zajló dráma szinopszisei – s így nagy párbeszéd felütései; nyomukban vagy kíséretükben születtek a Fordulópont sokszerzős tematikus számai olvasáskultúráról, a mesék mélységeiről, médiafogyasztásról, kamaszokról, iskolákról, generációk párbeszédéről. És számtalan formában és megvilágításban arról, hogy mink van és mit veszíthetünk:

„A felnőttek világa [...] a játszma világ. Gyermekeink túlságosan hamar, mondhatni átmenetek nélkül lesznek olyan játszma részesei, amelyek veszélyeztethetik mindazt, amit eddig úgy nevezhettünk: a gyermeki természetes, harmonikus megélése... Amely nélkül nincs harmonikus felnőtt(kor) sem. A valóságot és virtuálist fergetegesen keverő világban kell megte-remtenünk a valóságos gyermekkor esélyét, és vissza kell adnunk a gyermeknek a valóságát.” (Uő, 2014, 115. o.)

Ezt a valóságot Szávai Ilona folyóirata és írásai is sejtető kérdésekben őrzik. A sejtető kérdés mindig drámai, mert a dráma ez: bekövetkezik-e, amit sejtünk?

A dráma akkor is zajlik, ha nem szö-
lünk egymáshoz. Belül sem vagyunk
egyedül – eddigi életünk filmjét vetíti az
agyunk –, és ez, ha nem tudatosítjuk, za-
vart okoz, félelmeket táplál. Azt hisszük:
„ez én vagyok!” Magunknak is története-

ket duruzsolunk. Egyedül a sötétben vagy egy tömeg közepén.

„...Egy sajátos belső beszéd (emlékek, érzelmek, álmok, tervek, képzelgések) nyelvén rögződnek történeteink. Hogy a külvilággal való érintkezést szolgáló konvencionális nyelven az emberi történeésekből mi fogalmazódik meg, és válik „kommunikáció tárgyává” – ez a legnagyobb, legfontosabb közösségi létevények sorába tartozik. Mennyit, mit tud a társadalom arról, ami az egyénnel történik? Az egyén mit épít be (elégé gyakran: mit kényszerül beépíteni) a világ történeéseiből a saját tudatvilágába? Erről szól a történet...” (Uő, 2014, 27-28. o.)

A történetekből azonban bármikor lehetséges felébredni. Ezt sokszor ajándékba kapjuk:

„A kislány elesett, a szék meg rá. Ugrottam, és felsegítettem a keservesen zokogó Pannit. [...] – Nagyon fáj? Semmi baj, Panni, mindjárt elmúlik, megverjük ezt a rossz székét... De nem volt időm ráverni a székre (ahogy évszázadok óta püfölik a felnőttek a tárgyakat, amelyeknek a kicsinyek fájdalmasan nekiütköznek), mert az édesanyja rendkívül nyugodtan, derűsen közbeszólt: – Nem verünk meg senkit! Én meglepődtem, a kislány nem. Akkor érzékeltem, hogy számára inkább az én „bosszúállási javaslatom” volt meglepően szokatlan [...]

Beidegződéseink átgondolása [...] időnként (és koronként) több szempontból, több oldalról is szükségessé válik. A dolgok mögötti kapcsolatok feltárása vagy feltárulkozása néha meglepő következtetésekhez vezet.” (Uő, 2014, 27-28. o.)

Így lesz a kimondatlan belső történetből kimondott külső történet. Látszani kezd. Ez az ébrenlét. A *Szávai Ilona* által húsz éve újra és újra kivirágozni segített, lombosan szerteágazó, karcolódó és gabalyodó átélésben – ezen a nyugodt, de örökké izgalmas önfejlesztésre alkalmas munkaterepen, amely a gyerek-kultúra valódi lakhelye – jó *fölébredni*. Mivel a tér a kapcsolat tere – hamar megszereted, és hamar választod lakhelyül. Ahol jó lenni, ott az ember örömmel dolgozik és örömmel van ébren. A tér persze mindig is létezett. Az emberek – gyerekek, felnőttek – jelenléte és ebből fakadó kapcsolata mindig is létezett. Ez ugyan elég volna otthonnak, de mi mégis folyton építünk – házat, életutat, társadalmat. Tesszük ezt meglévő kapcsolatainkról mit sem tudva – és nem azokból táplálkozva. „Világjátékunk” így elidegenítő, magányos, gyanakvással teli: sosem tölt el boldogsággal. A *dolgok mögötti* kapcsolatok a *mi* valódi kapcsolataink, de mert ezt nem ismerjük fel, veszélyt szimatolunk bennük. Talán ebből fakad, hogy nincs olyan intézményrendszerünk, amely magától értetődő természetességgel gondozná a gyermek-kultúrát. A „gyermeki harmónia” egyáltalán nem romantikus lözung: olyan alapvető harmóniából fakad, amelynek már létezése is kétségbe vonja a hatalmi történetek és hagyományok által legitimált együttélés-modellek helyességét.

A kapcsolat tudatának betegítő hiánya tehát fennáll, *Szávai Ilona* pedig következetes és korszerű terapeuta. Sosem tagad (sem téged, sem magát, sem kétségeid, sem az övéit), nem mindig vigasztal, a létező válaszokat mindig kérdésként fogalmazza újra, és úgy él, hogy figyel. A sosem-tagadás a biztosíték, a többi az öröm lehetősége. Ha

kapcsolatot teremtünk és kapcsolatban maradunk a gyerekeinkkel, akkor a mi személyiségünk és az övék egyaránt kiterjed, kitágul. Így lennénk *mi*, mindannyian. Bár különböznénk, mégis *mi* lennénk: gyerekek és felnőttek. Aligha volna tagadható ennek hatása kamaszkori, szülői, munkavállalói, munkaadói, cégvezetői, párkapcsolati szerepeinkre. Szerepeinkkel való (nem) azonosulásunkra. Ezért kell annyi apróságot megbeszelnünk a közös életünkről. Csecsemőről, kamaszokról, családokról, mesékről, iskolákról, médium-hatalomról – és persze a halálról. Korántsem mindegy, hogy valaki mennyire tudatos *én* ezekben a szerepekben. Nem éppen haszontalan a nem-specifikus tudás. A gyerekkor természetes harmóniája. A szabad térélmény. Éppen hogy szükséglet. Nem megélhetési – létezési.

Szávai Ilona és *Szávai Géza* mozgalma úgy közeledik szerzőik, olvasóik és együttgondolkodik felé, hogy az áradó információk, számok, tények, kultúrtörténeti elemzések zakatolásában valahogy mindig ott az a csöndes hely, ahol kimondható a fenti igény. Talán ez a legfőbb titka annak az örömmek, ami rendre kioldódik a Pont-olvasóban. A csöndes tér, amely – odaforulásként, figyelemként – ott érezhető a különböző szövegek minden mondata körül.

KIMONDÁS ÉS PÁRBESZÉD

A célszerűsége és örökítésre programozott emberi társadalom sem a jelenlétet, sem a kapcsolatot nem becsüli, és erre a becstelenségre tanítja tagjait is – ezt hívjuk normálisnak. Sokan nem ismerjük fel, mit

művelünk egymással ebben a világban, felnőttek és gyerekek. Együttélésünk kultúrája az eltagadás és az önbecsapás kultúrája – igyekszik tagadni azt, ami van, és a figyelem,

átélés helyett a tér közös szabadságát megfojtó értékítéleteket, technikákat, normákat és elvárásokat gyárt. Még akkor is, ha ezek látványosan nem vezetnek semmiféle boldogság felé – illetve akadályozzák azt. Márpedig az életünk – az idő szintjén – gyakran olyasféle történetekből áll, amelyek e megfosztottság tudatos vagy öntudatlan megélésének történetei. Ezért, ha baj van, beszélni kell. Ez a legfontosabb. „Ameddig [a szorongás] tudattalan marad, saját életét éli” – utal *Alice Miller* az emberiség legfőbb betegségére (*Miller*, 2002, 34. o.). A hallgatás, az elnyomás romos életeket generál, megértetlen, szorongó kamaszok és fiatalok százezreit. 2014-ben is háttorzongatóan hétköznapi relevanciájú kijelentés: azzal, ahogy tagadunk, elhallgattatjuk egymást is.

A *Fordulópontot* vagy bármely más Pont-kiadványt forgatva lépten-nyomon arra nyílik esély, hogy megtörjük a hallgatást. A kiadó kommunikációja a *kimondás* és *párbeszéd* tere. Ilyen széles alapról el sem kell ugornunk, hogy szót érthessünk egymással. Van, hogy ez nagyon egyszerű. *Fűzfa Balázs* esszéjében (*De mi lesz velünk az olvasás után?*) olvasom ezeket a sorokat:

„Miért idegenkedünk mi, idősebbek, de az egész magyar oktatási rendszer attól, hogy azt a beszédmodot, amelyet ifjaink a mindennapokban anyanyelvként beszélnek, egyáltalán észrevegük? [...] Ma már aligha kétséges, hogy az emberi civilizáció alapvetően valamiféle – egyelőre jobb szó híján „képolvasás”-nak nevezett – erősen vizualizált és „egészleges” információszerezési módszer felé tart. [...] „...azt az érzéki-szellemi-érzelmű örömet, melyet a megnyert verseny után legördülő könnycsepp reszketése vagy a végtelenbe ívelő tekintet csillogása okoz egy új meteor felfedezésekor, melyet egy színházi előadás katarzisa, egy Vörösmarty-vers borzongató megértése a hátgerincben, egy Móricz-regényben való elmerülés boldogsága hoz létre, továbbra is csak úgy érhetjük el, ha „olvasni” tudunk. Ám elsősorban talán nem is a betűkben, hanem a végtelen égbolt csillagainak és a közeli porszemek egymáshoz képest való létezésének viszonyrendszereiben. Egymás tekintetében.” (Fűzfa, 2010, 165. o.)

Igen, így válik az olvasás tiszta, közös cselekvéssé – kiürül és emlékművé válik a harctér.

Minden Pont-könyv és *Fordulópont*-szám, amit valaha kézbevettem, a dolgom nehezebbé tette, engem pedig könnyebbé. Nem kacsintott velem össze, hanem adott valamit, aztán hagyta, hogy tegyem a dolgom: döntsek (vagy inkább ne). Mondom, most nem a dolgom könnyebb, hanem én.

Nehezebb feladatokat végzek könnyebben, mint azelőtt. Akár *Bárdos József* szövege avatja újjá bennem a kései Arany-balladákat és a Pom Pom-meséket egyaránt (*Bárdos*, 2011), akár *Csermely Péter* készlet látókörszélesítésre nagy magabiztossággal a tehetség ügyében (*Csermely*, 2013). Ahogy *Komáromi Gabriella* tündérmese-vizsgálatában búvárkodom (saját gondolataim visszhangját keresve) (*Komáromi*, 2010), ahogy *Fűzfa Balázs* – előbb idézett – hiedelem-temető olvasás-esszéje készlet rokon érzésekre, vagy épp *Szvetelszky Zsuzsanna* tudósítását olvasom egy ezredfordulós németországi médiapedagógiai brosúra (akkor) kétségbeejtő tartalmáról (*Szvetelszky*, 2010). Ez a szövegvilág olyan tér, amelyben kérdések formájában nyugodtan (hosszasan, siettetés nélkül, saját erőim tudatra ébredéséig stb.) önmagam lehetek. Vannak sokkal bonyolultabb és kínzóbb elvárásokat támasztó terek, melyek „kellenek a létfenntartáshoz”⁷ – most azonban máshol vagyunk. Egy egészen könnyed, de annál fontosabb szóban is össze lehet foglalni azt, amit a Pont Kiadó képvisel, ébreszt, támogat és fenntart: a *lelkese*dés. Kevésbé valami ellen, és sokkal inkább valamiért. Lelkese

Pár ezer év alatt rengeteget *tanultunk* egymástól. Kár volna most azt írni: „de nem mindegy, hogy mit”. Szelíden állítom: de, mindegy. A tartalom kevésbé fontos, mint a fölismerés: nem egymástól tanultuk, hanem attól, akiknek hisszük magunkat. Ez ma már fölismerhető. Megszokott, szokás-

⁷ John Keating tanár úr szavai az osztályához a *Holt költők társasága* című filmben.

sá vált tudástartalmaink és megoldhatatlannak tűnő problémáink jórészt e hamis „saját magunkba” vetett bizalom szükség-szerű kudarcairól, a kudarcok eltagadásáról, valamint menekülési útvonalainkról tanúskodnak. Gyönyörűen, félelmetesen, hatalmasan, szívszorítóan. Amit tehát tanultunk, az mind elég izgalmas, még sok is. Amire ma szükségünk van, az nem a válogatás és az értékelés kánonja, hanem az a tér, ahol a tanultakat bántatlanul *ki lehet mondani úgy, ahogy azok vannak*. Minden szépet és szörnyűt ki lehet mondani – nem esik *több* bántódásod, mert immár nem ker-
verjük össze a tudást: veled!

Ez volna a tudatosan vállalt párbeszéd. Megállni az úton, letérni a mezőre és körülnézni. Kijönni a várból. Letenni a fegyvert. Megnézni, mit építettünk, és az építmények helyett végre egymáshoz beszélni. Aligha van ez utóbbinál fontosabb. És alighanem ez vezet el majd bizonyos harcok végéhez.

A Pont Kiadó segít: tükröket kínál ideiglenes lakhelyül. A tükröben pedagógiai, pszichológiai, kulturális vagy épp politikai gondolatok, tudásformák, rend-sejtelmek és érzelmek kavarnak. Valódi információk tengere. A tükrökben gondolati ki- és bejáratok nyílnak. Pont-könyvet,

amire ma szükségünk van, az nem a válogatás és az értékelés kánonja, hanem az a tér, ahol a tanultakat bántatlanul ki lehet mondani úgy, ahogy azok vannak

Fordulópontot olvasni általában merülés (vagy fejesugrás!) valamibe, amiről már gondolkodtál, amivel kapcsolatos hiteidet féltve őrzöd, vagy épp feladni készülsz azokat. Olyasmibe, amit már megszenvedtél, de nem tudod. Vagy tudod, sejtjed, de e tudásról, sejtésről sokan próbálnak lebeszélni. A Pont Kiadó létrehozói a

létező gyermekkultúra és a létező gyermekiség átélésében, láttatásában és tudatosításában teremtetek otthont. Így lehet, hogy a gyermekkultúrához kapcsolható írások mind – még a statisztikázó kutatások is – a tekintélyvelvet külön

figyelmeztetés nélkül negligáló élmény-pedagógia anyagai. Ha mindig a gyerek felé fordulunk: mi mások lehetnénk, mint élménypedagógusok? Át akarom élni újra. Eszményi felnőttképzés.

A rengeteg átnyújtott-beavató információ közegeben ez az igazi ok, amiért jól érzem magam a gyermekkultúra régi és új tükröit kínáló-mosdató Pont-kiadványokkal. És ha jól érzem magam, bármi jóra képes vagyok, sőt, erről még tudok is. A Pont és a *Fordulópont* befogadó és kitárulkozó tere egy magyar demokratikus iskola, ahová felnőttként szívesen járok. Míg bútorai tükrök, falai ablakok: *ismerd fel, ami megvan, aztán fordulj oda, és nézd meg magad.*

IRODALOM

Webhelyek: www.pontkiado.hu, www.fordulopont.hu, www.szavaigeza.hu

Bárdos József (2011): *A megváltozott kommunikációs helyzet hatásának megjelenése Arany kései balladáiban, illetve Csukás István Pom Pom meséi című sorozatában*. In: Lipóczi Sarolta (2011, szerk.), 63–81.

Bogdán László (2002): Határok nélkül a Pont Kiadóról és elképzeléseiről, *Háromszék*, szept. 14. Letöltés: http://pontkiado.hu/magyar/visszhang_egesz.php?vh_id=11&id=76&nyelv=magyar (2014.11.03)

Csermely Péter (2013): *Mikor értékes valaki, ha fiatal?* In: Szávai Ilona (2013, szerk.), 13–24.

- Dolto, Françoise (2012): *A kamaszkor védelmében, avagy a homár drámája*. Ford. Böhm Judit és Erdélyi Ágnes. Pont Kiadó, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010): *De mi lesz velünk az olvasás után?* In: Szávai Ilona (2010, szerk.) (1) 153-165.
- Komáromi Gabriella (2010): *Hogyan tanítanak élni a tündérmesék?* In: Szávai Ilona (2010, szerk.) (1.) 135-144.
- Kriston Vízi József (2014): *Kő, papír, olló. Játék-írások a 21. század elejéről*, Pont Kiadó, Budapest.
- Lipóczi Sarolta (2011, szerk.): *Gyermekkönyvek vonzásában. Esszék, tanulmányok Komáromi Gabriella 70. születésnapjára*. Pont Kiadó, Budapest.
- Miller, Alice (2002): A serdülés kihasználatlan esélye. *Fordulópont*. 4. 16. sz. 31-37. (Részlet a szerző *Kezdetben volt a nevelés* című, 2014-ben immár harmadik kiadásban megjelent művéből (Pont Kiadó, Budapest)
- Moeller, Michael Lukas (2003): *Párkapcsolat és pár-beszéd*. Ford. Kornya István. Pont Kiadó, Budapest.
- Olivier, Christiane (2004): *Az agresszív gyermek és a szülők*. Ford. Puskás Gyöngyi. Pont Kiadó, Budapest.
- Polcz Alain (1999): *Világjáték. Dinamikus játékdinamika és játéktérápia*. Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Géza (1995): *Burgum Bélus – a mesterdetektív*. Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Géza (2001): *A hazugság forradalma, A kisgyermek és a valóság*. Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Géza (2009): *Ribizlikávé – A gyermek nyelve és világa*. Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Géza (2010): *Láss csodát! A rajzban gondolkodó gyermek*. Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Géza (2013): *Mulatságos szellemképek*. In: Szávai Ilona (2013, szerk.), 37-44.
- Szávai Ilona és Szávai Géza (2014): Kétszeregy. Szávai Ilonával és Szávai Gézával beszélget Nádor Tamás. In: Szávai Ilona: *Boldog kutasok és állványozók, avagy merre, magyar gyermekkulturája?* Pont Kiadó, Budapest. 138-144.
- Szávai Ilona (2009, szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. (2., javított kiadás.) Pont Kiadó – Pontfix Kiadó, Budapest.
- Szávai Ilona (2010, szerk.) (1): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatási tanulmányok*. (2. kiadás.) Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Ilona (2010, szerk.) (2): *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*, Pont Kiadó, Budapest.
- Szávai Ilona (2013, szerk.): *Én ne lennék tehetséges?* Pont Kiadó, Budapest, 2013.
- Szávai Ilona (2014): *Boldog kutasok és állványozók, avagy merre, magyar gyermekkulturája?* (2. kiadás.) Pont Kiadó, Budapest.
- Szvetelszky Zsuzsanna (2010): *Tanuljunk tévezni! A médiapedagógia távlatai*. In: Szávai Ilona (2010, szerk.), 56-63.



Matrica Múzeum, Százhalombatta – Tóth Zsuzsanna múzeumpedagógus tárlatvezetésével végigjártuk a Terek, emberek, évezredek című állandó kiállítást. Pihenésképpen Petró Magdolna kézműves segítségével bronzkori típusú ékszerek készítésével próbálkozhattunk. Balpataki Katalin régész egy készülő kiállításának (Földindulás 1914 – Emlekezés az első világháborúra) tervezési titkaiba és a megvalósítás folyamataiba avatott be minket. Az est végén dr. Páli Judit pedagógiai szakpszichológus előadása után terápiás játékokat próbálhattunk ki. Közben azok a tanítványaink elevenedtek meg előttünk, akiket ezekkel a játékokkal, gyakorlatokkal hatékonyabban tudunk majd fejleszteni.

Nédermann Tünde, pedagógus, Százhalombattai Eötvös Loránd Általános Iskola



Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

ELTE RADNÓTI MIKLÓS GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS
GYAKORLÓ GIMNÁZIUM MATEMATIKA MUNKAKÖZÖSSÉGE

Gondolatok a matematika tanításáról és taníthatóságáról

*„Így jutottunk oda, hogy mai nap csaknem minden különvált szak
helyt nyert az iskolában – de nincs tanár,
aki meg volna elégedve a térrel,
melyet tantárgya az iskola keretében elfoglal,
az órászámmal, mely rendelkezésére áll.”*

Az alábbi írással kísérletet teszünk arra, hogy Radnóti Katalin és Nagy Mária: A matematika szerepe a természettudományos képzésben című cikkére reagáljunk,² néhol kiegészítsük azt, indokolt esetben pedig ellentmondjunk annak.

A MATEMATIKATANÍTÁS FOLYAMATA

A kerettantervvel összhangban úgy véljük, a matematikai gondolkodásmódot emelke-

dő spirális felépítésben érdemes kialakítani, a fogalmakat és összefüggéseket az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten tárgyalva. A felső tagozatba lépő tanulók még csak konkrét tevékenység elvégzésére, tapasztalatok gyűjtésére képesek. A felső tagozaton megpróbáljuk felkelteni bennük a bizonyítás iránti igényt, hogy tapasztalataiknak már ne csak következményeit, hanem okait is megpróbálják feltárni. Ez együtt jár az elvonatkoztatás fejlődésével is.

A fokozatosan erősödő absztrakciós képességnek köszönhetően a középisko-

¹ Kármán Mór (1874): A tantervek elméletéhez. *Magyar Tanügy*, 3. 97-103.

² Radnóti Katalin – Nagy Mária (2014): A matematika szerepe a természettudományos képzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 89-102.

lába lépő tanulók egyre inkább képesek pontos definíciók elfogadására, kimondására, ismeretek rendszerezésére. Az elvonatkoztatásnak csak egy újabb szintjén válnak képessé a matematikai összefüggések, tételek bizonyításának megértésére, majd azok elvégeztetésére.

Csak az érettségit közvetlenül megelőző néhány évben lesznek képesek a tanulók arra, hogy formalizálják ismereteiket, majd azokat transzferálják, azaz újszerű helyzetekben, más problémákkal szemben is alkalmazni tudják.

A fogalmi fejlődés csigaház-modellje, a tanterv spirális elrendezése szolgálja azt a célt, hogy a diákokban fokozatosan, életkori sajátosságaiknak megfelelő szinten alakuljanak ki a fogalmak. Az előbb leírt folyamatot lehet jól vagy kevésbé jól véghezvinni, kibontakozását segíteni, de siettetni, a folyamatban köztes lépéseket átugrani már nem. Ez csak felületes ismeretekhez, az elmélyült tudásrendszer hiányához vezetne, ami – az idézett cikkel egyetértésben – lehetetlenné tenné a matematikai ismeretek eszközként való kezelését, a transzfert a természettudományok területéhez.

A MATEMATIKA ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI

Radnóti Katalinnal és Nagy Máriával egyetértve általános problémának tartjuk, hogy a természettudományok sok esetben a szükséges matematikai apparátust előbb követelik meg a tanulóktól, mint ahogy az matematikaórán elhangozna. Ilyenkor a természetismereti tárgyat tanító pedagó-

gus, mivel szüksége van az adott ismeretekre, általában összefüggéseiből kiragadva gyorsan elhadarja azokat, képlet formájában. A mögöttes tartalom hiánya miatt a tanulók „jó esetben” is csak a képletbe való behelyettesítést, a mechanikus műveletvég-

zést sajátítják el mind a természettudományos tárgyból, mind matematikából, lényegi ismeretet azonban mindkettőből csak keveset kapnak.

A természettudományt tanító pedagógus pedig eközben úgy érzi, hogy a tantárgyára fordítható – amúgy is kevésnek ítélt –

óraszámából jelentős időt matematika tanítására kell fordítania. Ebben a helyzetben mindenki csak veszít.

Megoldást jelentene-e a problémára a matematikai ismeretek korábbi életkorban való tanítása? Úgy véljük, hogy az ismeretanyag siettetése, az életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyása a tanulóknál csak a meg nem értést és a matematika iránti ellenszenvet erősítené. Miközben valószínűleg nem sokat javulna a természettudományos tárgyakban a matematikai apparátus használata, addig a matematikai tudásuk is a képlethasználat szintjére süllyedne.

Szerintünk is szükség lenne arra, hogy a természettudományos tárgyak és a matematika tanításában szorosabb egység jöjjön létre, de nem ezen az áron. Könnyen lehet, hogy a megfelelő matematikai eszköztudás birtokában sem lenne könnyebb az adott természettudományos ismeret tanítása, mivel a diákok sok esetben nem elég érettek arra az ismeretre. Egy új tudáselemet akkor érdemes tanítani, ha a tanuló az adott fejlettségi szintjén azt már képes a helyén kezelni, a képlet mögött látja, hogy miért épp azt, akkor és úgy használtuk.

A TANANYAGTARTALOM BŐVÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

Radnóti Katalin és Nagy Mária cikkükben amellett érvelnek, hogy a matematika tananyag bővítésre szorul, hiszen a 20. század elején például még olyan ismeretek – konk-

rétan a differenciál- és integrálszámítás – is szerepeltek a tankönyvekben, amelyeket ma már nem tanítunk, legalábbis középszinten, minden tanuló számára kötelezően nem. Az elmúlt száz év során azonban az iskolákban a matematika tanítására fordított óraszám egyértelműen csökkent, amit a tananyagnak is követnie kellett.

1. TÁBLÁZAT

A matematika tanítására előírt minimális heti óraszám (1879, 2014)

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Reáliskola (1879) – matematika és mértani rajz	6	5	5	6	7	7	6	5
Gimnázium (1879) – matematika és rajzoló geometria	7	7	6	6	4	4	4	3
Felső tagozat és gimnázium (2014) – matematika	4	3	3	3	3	3	3	3

A csökkenő kötelező óraszám ellenére a tantervbe eközben olyan, korábban nem tanított és a mindennapi élet megértéséhez szükséges témakörök kerültek bele, mint a halmazelmélet, a matematikai logika, a kombinatorika, a gráfelmélet, a valószínűségszámítás és a statisztika. A mai és a 20. század eleji matematika-tananyag összehasonlítása már csak a követelmények és lehetőségek megváltozása miatt sem célszerű.

Az előző indokok alapján nem látunk arra lehetőséget, hogy a szerzők által kért differenciál- és integrálszámítást az utolsó két évfolyamon mindenki számára kötelezően tanítsuk. Lehet ugyan rövid idő alatt, néhány esetből általánosítva a diákok számára „használható” képleteket átadni, elmondani, és megmutatni például, hogy a hatványfüggvény vagy a trigonometrikus függvény grafikonjának adott

pontjában az érintő meredekségét hogyan számoljuk ki, de a témakör matematikai alapjait a tanuló így nem fogja megérteni. Ismeretei elszigeteltek lesznek, nem pedig egy rendszer részei, így maga a cél, a megkívánt transzfer sem válik lehetővé. A matematikatanításról vallott koncepciónkba sem illik bele, hogy a hosszú időn át érlelt bizonyítások iránti igényt átlépve, indoklás nélküli „késztermék” fogyasztására neveljük diákjainkat.

A differenciál- és integrálszámítás tanítása bizonyos fokú – mind matematikai, mind életkori – érettséget kíván. Iskolánkban még az utolsó két tanévben a matematikát fakultációs tárgyként választó, így azaz heti hat órában foglalkozó tanulókkal is csak közvetlenül az érettségi előtt jutunk el odáig, hogy fizikai és geometriai problémákat a differenciál- és integrálszámítás eszközeivel oldjanak meg.

FELKÉSZÍTÉS AZ EGYETEMI MATEMATIKÁRA

Az idézett cikk szerzői is megállapítják, hogy az érettségit szerző tanulóknak ma már nem 10%, hanem 40% körüli aránya tanul tovább a felsőoktatásban. Így tehát ma az érettségit szerzők további olyan 30%-a folytatja tanulmányait egyetemen vagy főiskolán, akiket korábban nem találtak arra elég felkészültnek. Ugyanazt a szintet elvárni a tömegoktatásban, mint ami az elitképzésben teljesült, a belépő hallgatók hozott ismereteit figyelembe véve sem reális. A kevésbé felkészült tanulók felsőoktatásba való beengedéséhez az egyetemek és főiskolák csak lassan alkalmazkodnak. Nem ésszerű, hogy a korábban a legjobb tudású 10% számára írt tantervet alkalmazzzák az ettől mindenképpen elmaradó 40%-ra. Nem ésszerű az az elvárás sem, hogy a közoktatás egyik pillanatról a másikra képes legyen olyan szintű tudást átadni a végzősök mintegy felének, mint amit korábban csupán a tizedük birtokolt.

Ha a felsőoktatásba belépő tanulóktól az oktatóik a tudás egy jól meghatározott szintjét várják el, annak csak az lehet a biztosítéka, hogy azt belépési feltételként meg is követelik. Ha a természettudományos képzések felvételi követelménynek írnák

ha a természettudományos képzések felvételi követelménynek írnák elő matematikából az emelt szintű érettségit, akkor megoldódna többek között a differenciál- és integrálszámítás hiányának problémája, mivel az a középiskolai matematika fakultáción kötelező tananyag

elő matematikából az emelt szintű érettségit, akkor megoldódna többek között a differenciál- és integrálszámítás hiányának problémája, mivel az a középiskolai matematika fakultáción kötelező tananyag. Másrészről a minimum ponthatár emelésével, annak egyetemenként változó megszabásával az is elérhető lenne, hogy adott szakra csak olyan felvételiző kerülhessen be, akit az egyetem vezetése és az oktatók arra felkészültnek, érdemesnek tartanak.

ÖSSZEGZÉS

A matematika nemcsak önálló tudomány, hanem más tudományok segítője is. Radnóti Katalin és Nagy Mária véleményéhez

hasonlóan a matematika tanítása során tekintettel kell lennünk az utóbbi megállapításra, ahogyan a természettudományt tanító pedagógusoknak is figyelembe kell venniük a matematika önálló voltát. A hazánkban régóta hangoztatott mérnökhiany megoldása csak a

természettudományok iskolai szerepének erősítésével megoldható. Ezek hatékony és sikeres oktatásának egyik nagyon fontos feltétele, hogy a ma látható tendenciával ellentétben a matematikaoktatás is nagyobb térhez, magasabb óraszámhoz jusson.

GOMBOCZ JÁNOS – HAMAR PÁL

Test és nevelés – egészségnevelés?

Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról

PROBLÉMAFELVETÉS

A hazai pedagógiai szaksajtó elfelejtette, elhagyta egy korábban gyakran használt szakkifejezését, a testi nevelést. Helyette, pontosabban szólva hasonló szerepben egy más szót használ, az egészségnevelést. Az elkopott, elhasználódott szavak cseréje nem ritkaság a tudományos nyelvben, így a neveléstudományban sem. A folyamatosan változó gyakorlat, s annak az annál is gyorsabban változó elméleti reflexiója nem fejezhető ki a korábban használt nyelvi eszközrendszerrel, újra és újra módosulnia kell a szakmai szókészletnek. Ennek a fejlődés diktálta nyelvi változásnak nem szabad, nem is lehet gátat emelni.

Mi, akik évtizedek óta testnevelő tanárok és edzők képzésével foglalkozunk, olyan szakembereket készítünk elő pedagógiai munkájukra, akiknek majdani szakmai tevékenységében központi szerepet játszik a test fejlesztése, a testi nevelés. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ők döntően testi (pszichomotoros) tevékenységeken keresztül fejlesztik majd tanítványaik személyiségét. E tanári szakma elnevezése is egyértelműen utal arra a tevékenységyalábra, amely a testnevelők esetében a fejlesztő munka centrumában áll (testne-

velő), s egyúttal arra az általános felelősségre is (tanár!), mely az egész személyiség fejlesztésében való illetékességet és hatékonyságot feltételezi. A testnevelő tanárok képzésével és tevékenységével foglalkozó szakmai nyelv nem nélkülözheti a testi nevelés terminus technicust, ezért a testnevelés- és sporttudomány elég következetesen ragaszkodik hozzá. Véleményünk szerint az általános pedagógiai közbeszédben és a neveléstudományban helyette fölbukkanó egészségnevelés kifejezés nem helyettesítheti a száműzött szakszót.

Vajon a testi nevelés terminus technikus kútba ejtésének volt-e valamilyen gyakorlat-diktálta vagy elméleti megfontolásokkal indokolható oka? Vajon az elhagyott szó pótlására megfelelőt talált-e

a neveléstudomány az egészségnevelés hadrendbe állításával? Ezzel a kérdéssel foglalkozik tanulmányunk.

A mindennapos iskolai testnevelés rendszerének törvény-előírtta bevezetése a pedagógiai

a testnevelő tanárok képzésével és tevékenységével foglalkozó szakmai nyelv nem nélkülözheti a testi nevelés terminus technicust

szaksajtó figyelmét is ráirányította a felnövekvő ifjúság testi fejlesztésének problémáira, s ehhez kapcsolódóan az egészség és az életmód egymással összefüggő kérdéseire. Írásunk közvetlen apropóját is ez a meg-növekedett érdeklődés adja, pontosabban az Educatio folyóirat Egészség és Oktatás című tematikus számában (2013. Nyár)

megjelent Meleg Csilla: *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája* című tanulmánya.

A TESTI NEVELÉSRŐL

A testi nevelés mint főfeladat a korábbi évtizedek pedagógiai felfogásában a testtel akcentuális kapcsolatban álló, célirányosan szervezett tevékenységek gyűjtőfogalma volt, melyek eredményeképpen az egész személyiség fejlődését remélni lehetett, de különösképpen a nevelt testi fejlődése volt ezektől elvárható. A test mint fejlesztő tevékenységek célpontja viszonylag jól körülhatárolható. Éppen úgy, mint az ember kognitív szféráját reprezentáló értelem, az értelmi nevelés célpontja. Hasonlóképpen beszédés az erkölcsi nevelés kifejezés is. Jól érthetően kijelöli a nevelés teljes ingerzuhatagából azt a tevékenységnyalábot, amely az erkölcsi döntéseinkért és azok következményeként a viselkedésünkért felelős jellem működését fejleszti. Az esztétikai nevelés célpontja a személyiségen belül kevésbé könnyen különíthető el, leírása körülményesebb, mint az előző

három főfeladaté, maga a tevékenységrendszer azonban ebben az esetben is világos: esztétikai üzenetek dekódolását és alkotását kell gyakorolni. A szocialista pedagógia maga szülte nevelési fő-

feladat gyermeke, a politechnikai képzés az egyetlen az egykori ötös fogatból, mely némi magyarázatot igényelt tartalmi szempontból és elnevezését illetően egyaránt. A nevelés legfontosabb tennivalóinak öt, úgynevezett főfeladatba sorolását

az egészségnevelés különböző tudományokat képviselő kutatói közül egyedül nála találunk törekvést és igényes gondolatmeneteket a probléma átfogó pedagógiai értelmezésére, gondolati struktúrába való elhelyezésre

sok bírálat érte már a hetvenes években is. A kritikák leggyakrabban azt kifogásolták, hogy a felosztás nem egy-alapú, hogy keverednek benne kulturális dimenziók és emberi-személyiségbeli vonatkozások. Ennek a problémának a megoldására a hazai neveléstudományban több kísérlet is történt, azonban mindegyik sikertelennek bizonyult.

A múlt század utolsó évtizedében a neveléstani, nevelésméleti tankönyvek zöme már nem tárgyalta a nevelési célok részletező kifejtésére korábban használt feladatstruktúrát, a legutóbbi pedagógiai lexikon (*Báthory és Falus, 1997*) pedig már címszóként sem említi az egyes feladatokat.

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS „IDŐARCAI”

Forrásmunkák

Meleg Csilla professzor asszonyt a pedagógiai szakirodalmat olvasók az egészségneveléssel kapcsolatos írásai alapján ismerhet-

tik. Ezek ugyanis nem csupán egy szűkebb szakmai körben olvasott, a specialisták számára készült, a szakma periferiáján elhelyezkedő folyóiratokban jelentek meg, hanem a neveléstudomány központi orgánuma-

iban is, mint amilyen például a Magyar Pedagógia (*Meleg, 2002*) vagy az Új Pedagógiai Szemle (*Meleg, 1999*). A 2006-ban, *Az iskola időarcai* címmel megjelent könyvében (*Meleg, 2006*) foglalja össze a tanulmányaiban már korábban közölt gondo-

latmeneteinek lényeges üzeneteit, s mutatja be jelentős iskolai szervezetfejlesztési kísérletét. Az egészségnevelés kutatója nem lett hűtlen korábbi témájához, éppen ellenkezőleg, eddigi egészségnevelési kutatásait összegzi. Erre a könyvre utal vissza az Educatio folyóiratban megjelent tanulmány, s viszi tovább az ott abbahagyott gondolatmenetet. Azért fordulunk különös érdeklődéssel Meleg Csilla munkái felé, mert az egészségnevelés különböző tudományokat képviselő kutatói közül egyedül nála találunk törekvést és igényes gondolatmeneteket a probléma átfogó pedagógiai értelmezésére, gondolati struktúrába való elhelyezésre.

Mint ahogy a könyv lényegi mondanivalójával egyetértettünk, de bizonyos állításait vitattuk, a most megjelent írást is figyelemre méltónak tartjuk, a továbbépített gondolatot az előzményekhez méltóan színvonalasnak ítéljük, néhány kérdésben azonban vitatkozni kívánunk vele. Tekintve, hogy a tanulmány csak a könyv ismeretében érthető, s a tanulmánnyal kapcsolatos fenntartásaink is csak a könyv néhány, szerintünk kritizálható pontjának bemutatásával láttathatók, az alábbiakban *Az iskola időarcai* című könyv bemutatásával foglalkozunk.

A furcsa cím könnyen értelmezhető. A szerző szociológus, s a szociológiában – miként a közgazdaságtudományban is – gyakran alkalmazott megoldás az idő síkjaiban elemezni a vizsgált folyamatokat. Erről van tehát szó e könyvben!

Vajon jogosult-e ez a kívülről hozott szempont? Vajon ad-e az iskolai egészségneveléssel kapcsolatban új válaszokra lehetőséget?

Történeti háttér

Mielőtt a konkrét esetre vonatkoztatnánk kérdésünket, érdemes körülnézni tudományunk gyakorlatában, hogy vannak-e ilyen példák, s ha vannak, szolgálták-e a pedagógia fejlődését.

A kérdés majdnem költői, hisz valamennyien ismerünk eseteket, méghozzá lelkesítő pozitív példákat. A más tudományban kialakult szemléletmód pedagógiai alkalmazására és gondolatokat kiváltó, megtermékenyítő voltára klaszszikus példa Comeniusnak a szenzualista elv – miszerint „nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu”¹ – érvényesítésére tett sikeres kísérlete az oktatási folyamatban (*Comenius*, 1953). Herbart az asszociációs lélektan megteremtésében nyilvánvalóan támaszkodott a tizennyolcadik századi mechanikai gondolkodásra (a lélekreálék cikázása és összeütközése), de hogy időben közelebbi példát is idézzünk, említsük meg Claparède munkásságát, akinek pedagógiai gondolkodását végigkísérik a biológiai szempontok. Maga az autonómia elv is minden bizonyosan biológiai gyökerű – az ebihal-hasonlat pedig az egész pedagógiatörténet leglátványosabb, legszemélyesebb hasonlata!² A reformpedagógiainál is újabb példa a rendszerszemlélet érvényesítése a pedagógiai folyamatok elemzésében, melyben a programozott oktatás képviselői szereztek elvitathatatlan érdemeket.

A más tudományból átvett szempont az új szemlélet lehetőségét teremti meg, előrelendítheti a pedagógiai gondolkodást. Persze egyáltalán nem olyan könnyű

¹ Semmi sincs az értelemben, ami nem az érzékek által jutott oda.

² „Egy gyermek önmagában véve nem valami tökéletlen lény, nem félig kész felnőtt, hanem önállósággal rendelkező egyén. Egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes, mint a békáé; nem tökéletlen, nem elégtelenül működő béka tehát.” (*Claparède*, 1977)

új szempontot találni a tények szemléletére és elemzésére. Ha szabad a tudományon kívüli világból, sőt egyenesen a labdarúgásból példát meríteni, akkor ezt Esterházy Péter szavait idézve tesszük, aki az *Utazás a tizenhatos mélyére* című könyvében a szépirodalmi élmény szintjén fogalmazza meg a más szemlélet alkotó erővé válását:

(Az író egy szülők-gyerekek iskolai focimeccsen a nagy Hidegkuti csapattársa volt. Az aranycsapat játékos a nagyapáként, az író apaként volt tagja a felnőttek csapatának.)

„Ő akkor már túl volt a hatvanon, de még így is tátott szájjal lehetett figyelni, amit csinál. Egyébként semmi különösét nem csinált, hanem mást. Amikor én a magam, már említett nivójú, de valóságos futballista rutinjával láttam, hogy erre, meg erre lehet mozogni, mert az adott helyzetben ez a legjobb, akkor ő mondjuk, lépett egyet hátra, épeszű ember, aki ért a futballhoz, egy unsereineren ilyent nem csinált volna, csak egy Hidegkuti, és teremtett ezáltal egy másik, új teret, amelynek új esélyeit azután már én is fölismertem, vagyis csak oda kellett neki passzolnom és gól. Erről egy lépéssel előbb nem volt szó.” (Esterházy, 2006)

A példa valószínűleg jó, még akkor is, ha itt egy kicsit másról van szó, nem a kívülről hozott, hanem a zsenialitásból adódó más szemléletről. Az azonban már Meleg Csillára vonatkozó valóságos dicséret, hogy érvényesíthető és láttató új szemléleti pontot találni a pedagógiai folyamatok elemzésére nem könnyű. Márpedig Szerzőnk, semmi kétség, ilyet talált.

Idősíkok

Az idődimenzió megjelenítése a pedagógiai gondolkodásban önmagában nem újdonság, ez – így is fogalmazhatnánk – mindig is benne volt a neveléstudományban.

A „nevelési folyamat”, az „oktatási folyamat” terminológiai fordulatok ezt a pedagógiai gondolkodás lényegéhez tartozó időszemléletet tükrözik. A pedagógikumban a mindig átélhető kezdet, majd a cél elérésében kifejeződő vég és a köztük feszülő folyamat mint megvalósuló teleologikus szerkezet a legstatikusabban gondolkodó pedagógiai elemzőt is bizonyos fajta időszemlélet érvényesítésére kényszerítette, kényszeríti

szerkezet a legstatikusabban gondolkodó pedagógiai elemzőt is bizonyos fajta időszemlélet érvényesítésére kényszerítette, kényszeríti. (Ezért – nyilvánvalóan akaratán kívül történt – kicsit sértőnek és igazságtalannak érezzük a Szerző egy megjegyzését, miszerint: „a pedagógusok tudattalanul ugyan, de egy normál időtartamú zónába helyezik az »átlagos tanulók« virtuális csoportját, akikhez képest a lassúnak minősítettekiet siettetni kell.” A bírált gyakorlat a pedagógiai tervezés alapja és egyedüli lehetséges megoldásmódja: az életkori átlagos teljesítményt figyelembe véve lehet tervezni!) De nem csak ilyen értelemben jelenik meg az időtényező a pedagógiai szemléletben. A fentebb említett Comenius például tetszetős elméletet is gyártott az iskola működésének időbeli kezeihez (Comenius, 1953). Témánkhoz különösen illik a dolog, hiszen a tanév kezdő és végpontjának pontos meghatározása, a nyári szünet és általában a szünetek kijelölése, A munkanapok tanórára és szünetekre

bontása egy fontos testi nevelési elv érvényesítése érdekében fogalmazódik meg: ahhoz, hogy neveltünk megérhesse az Isten által számára biztosított százhusz esztendő, a munkálkodás és pihenés helyes arányainak betartására van szükség az iskolában is. (Csodálkozunk azon, hogy Szerzőnk nem ütötte le a számára Comenius feldobra labdát!)

Meleg Csilla természetesen nem a hagyományos időszemléletet viszi bele az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos gondolkodásba, hanem a modern tudományosság új elemekkel bővült időszemléletét: a lineáris idő és a ciklikus idő struktúrái adják a gondolkodás valóban új kereteit.

De vajon mit vizsgál a Szerző ezzel a – pedagógiában eredetinek tekinthető – nézőponttal? Vizsgálja az iskolai egészségnevelés elméleti kereteit, továbbá egy konkrét iskolai egészségnevelési program megvalósulását. Ez utóbbi egy szervezetfejlesztési módszerrel kapcsolódik össze. Szépen átgondolt vizsgálati terv, s valódi eredményeket ígérő, az értelmezést segítő új nézőpont.

Az egészségnevelés értelmezése

Minket személyes érdeklődésünk két ponton különösen érdekeltté és érzékennyé tesz a vizsgálat gondolatmenetével kapcsolatban. Először is arra vagyunk kíváncsiak, hogy az idő értelmezési keretében változik-e az egészségnevelés korábban már megismert koncepciója, megszüntethetők-e válnak-e az idődimenzió bekapcsolásával azok a gondolati buktatók, melyek miatt az egészségnevelés mind a mai napig alig-alig tud beszervesülni a nevelésméleti gondolkodásba? (A második különös érdeklődéssel várt terület az alapvetően mentálhigiénés eszközökkel segített

szervezetfejlesztés. Noha érdekes és tanulságos tapasztalatokra jut a Szerző, ezzel a kérdéskörrel itt nem foglalkozunk.)

Fordítsuk figyelmünket az egészségnevelésre! Sajnos e gondolatmenet terjedelmi (műfaji) keretei nem engedik meg álláspontunk részletes kifejtését. A „nevelési feladatok” gondolatköre – mint azt írásunk bevezető részében már érintettük – a célértékek kezelhetetlenül nagy számából, gazdagságából ered. A pedagógiai gondolkodás kénytelen volt homogén értékcsoportokat kialakítani, hogy azokba rendezze a szétszaladni kész célértékeket, s az egyes (viszonylag) homogén értékcsoportok pedagógiai megvalósulása érdekében tervezett tennivalókat elnevezték a nevelés fő feladatainak. A célpiramis értékfelosztása az emberszemlélet hagyományos felosztását követte: önálló osztályba kerültek az értelemmel kapcsolatos értékek. A lélekkel kapcsolatosak két (vagy három), egymástól jól elkülöníthető csoportba jutottak, így jött létre az erkölcsi és az esztétikai (egyházi iskolában a vallási) nevelés feladata. A testtel akcentuális kapcsolatban lévő értékvilág egy önálló rubrikát kapott, s az itt található értékek megvalósulásáért felelős a testi nevelés. Ez a hagyományos értékfelosztás a változó világban értelemszerűen sokat változott. Rengeteg jogos és kevésbé jogos bírálat is érte. E felosztás reformkísérletei látványos kudarctörténetek. Lásd a szegedi Ágoston-féle félbevágott értékpiramist (*Ágoston*, 1970), vagy a pécsi kísérletet, amelyben Gáspár az ember fő tevékenységeit teszi a felosztás alapjává (*Gáspár*, 1977).

A hatvanas évek második felében a neveléstudománytól függetlenül, az orvos-egészségügyi gondolkodás műhelyeiben létrejött az egészségnevelés koncepciója. Az új ötlet gazdáit erről a kérdésről – anélkül, hogy egy pillantást vetettek volna arra, hogy az iskola világa miként gondol-

kodik – nekiálltak „felfedezni Amerikát”. Mintha az terra incognita lett volna. El is követték a felfedezők összes baklövését. Mindezt azonban egy igen nagy tekintélyt élvező tudomány, az orvostudomány védelmet nyújtó (és hatékonyságot növelő) árnyékában tették. Mára azonban megszélidült, konszolidálódott a dolog. Ma az

egészségnevelés hívei, az új nemzedék, többé-kevésbé ugyanazt mondják – a fejlettebb társadalomnak és a fejlettebb tudományosságnak megfelelően – mint amit a hagyományos „testi nevelés” feladatrendszerében megfogalmaz a pedagógia. Akkor

végeredményben mindegy – mondhatnánk megnyugodva – hogy melyik elnevezést használjuk. A helyzet azonban korántsem így áll! Egyáltalán nem csak terminológiai különbségekről van szó! A testi nevelés a teljes pedagógiai célérték-piramis felosztásában keletkezve, elfogadja helyét. Pedagógiai képviselői tudják, hogy egy alapértéket szolgálnak az egészség fejlesztésével. Az egészségnevelés mozgalmának képviselői viszont nem vesznek tudomást a személyiségkiteljesítő értékekről, az értékpiramis csúcsára helyezik az egészséget, szelídebben szólva: egészségszemléletük nincs értékelméleti szempontból beillesztve a pedagógiai gondolkörbe.

Maga Meleg Csilla is, aki pedig figyelemreméltó tapasztalattal és igen nagy érzékenységgel közelít a pedagógikumhoz, elmarasztalható ebben. (Még akkor is, ha ebben a könyvben egy jól megírt alfejezettel rámutat az egészségnek az értékrendszerek hálózatában elfoglalt helyére. Úgy lehetett volna ez a fejezet igazán hasznos, ha a Szerző nem csupán általában ír az

az egészségnevelés mozgalmának képviselői viszont nem vesznek tudomást a személyiségkiteljesítő értékekről, az értékpiramis csúcsára helyezik az egészséget, szelídebben szólva: egészségszemléletük nincs értékelméleti szempontból beillesztve a pedagógiai gondolkörbe

értékrendszerekről, hanem az iskolai nevelőmunka kijelölt értékvilágára is vet egy pillantást. Sajnos ez nem történt meg.) Így fogalmaz: „...az egészségnevelésre nem tekinthetünk úgy, mint az egyik megoldandó feladatára, hanem azt az iskola oktatási-nevelési rendszerét átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként értelmezzük.”

(Meleg, 2006, 52. o.)

Minden nevelési feladat átfogó! A pedagógiai terminológia a feladat differencia specifikájának tekinti azt, hogy átfogó! A feladatértelmezésben ebben a könyvben több bizonytalanság is megtalálható; ez a

probléma valószínűleg abból adódik, hogy a Szerző nem szakkifejezésként, hanem köznyelvi szóként értelmezi a feladatot. Például: „A tantárgyak általi közvetítés következtében ... a nevelési feladat ismeretátadássá kezdett transzformálódni. Ez a folyamat teremtette meg a precedenst arra, hogy az ismeretátadás és nevelés közé egyenlőségelet (is) lehet tenni.” (Meleg, 2006, 53. o.) A nevelési feladat bizony nem kezdett el ismeretátadássá transzformálódni, még akkor sem, ha a rossz iskolai gyakorlatban – volt erre példa – a verbalizmus „megette” az élményt. Amikor az irodalom tanára az esztétikai kódrendszer tanítását erőlteti az irodalmi élmény helyett is, akkor valami nagy hiba történik, de a nevelési feladat marad, ami volt, csak ügyetlen mester kezében. A második idézett mondat sem szerencsés. Akkor sem, ha Herbartra (nevelőoktatás!) gondolunk, s akkor sem, ha a mai alapfogalom-meghatározásokra. Minden oktatási tevékenység – az ismeretfeldolgozás is – nevelés, a fogalom bármely definíciója szerint.

De térjünk vissza az egészségnevelésre! A Szerző (szakirodalomra hivatkozva) úgy véli, hogy a tizenkilencedik század második felétől bekövetkezett változások nem kedveztek az egészségnevelés addigi egységének. „Az egészségnevelés ettől az időszaktól kezdve elsősorban a test nevelésével és a közegészségüggyel kapcsolatos problémává szűkül, az oktatásügy különböző szintjein lelki nevelésről már alig esett szó.” (Meleg, 2006, 54. o.) Az 55. oldalon közölt ábra (Meleg, 2006, 55. o.) az egészségfogalom iskolai szétesését és fragmentálódását kívánja bemutatni. Itt az egészségügy oldalára esik a betegség, a köznevelés oldalára a test szelekte, a lelki nevelést pedig ne keressük, mert sehol sincs. Az nem lehetséges, hogy az ábra a hibás? Hogy tudniillik a Szerző egyszerűen levágta a köznevelésnek a további nevelési feladatokban szolgált céltartalmait? Vagyis az iskolát híven bemutató ábra egy részét látjuk csak, azt a részét, amelyik igazolja a Szerző gondolatmenetét! S így valóban hiába keressük, nincs a lélek sehol!

Félreértés ne essék, a bíráló szavunkkal nem védeni akarjuk az iskolát! Sem a múltbelit, sem a mait. Legalábbis a rosszat semmiképpen sem. De emlékezetünkben fölragyognak egykori irodalomórák fényei, a lélekemelő példák, a mindenkire eljutó biztatások. A történelemórák megihitt légköre, a matematika- és latinórák teljesítményre sarkalló, biztató levegője, a testnevelésórák mindent idézőjelbe tevő, összekacsintó szigorúsága és utánoszthatatlan, játékos jókedve. Ott talán nem a lélek formálódott?

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a Szerző iskolakritikájának igazát nem kívánjuk, nem is lehet elvitatni, de úgy véljük, hogy a nevelésméleti gondolko-

a Szerző igen alaposan átgondolta az iskola valamennyi aktorának szerepét az egészségfejlesztésében

dás kínálta utakat bejárva elkerülhetett volna bizonyos üresjáratokat, tévutakat. Az irodalomjegyzék igazolja föltevésünket: egy par excellence nevelésméleti kérdés földolgozásának szakirodalmi előkészületei nem követhetők ott nyomon, ugyanis az

elmúlt száz év egyetlen összefoglaló neveléstani műve sem szerepel a jegyzékben! Pedig érdekesekek a régi gondolatmenetek, s vannak új megoldások is. Például Bábosik kiiktartja a feladatrendszert, s helyette majdnem ugyan-

azt a pedagógiai tartalmat a szükségletek fejlesztéseként mutatja be (Bábosik, 1999). Zrinszky viszont egyszerűen fölveszi a testi nevelés feladata mellé az egészségnevelést is (Zrinszky, 2002).

Megismételjük kritikai észrevételünk lényegét: az egészségnevelés koncepciója továbbra sincs beillesztve a neveléstani gondolkodás kereteibe, noha a Szerző többször is hivatkozik arra, hogy: „Ez nem csak tartalmában, és a nevelési rendszer egészébe való beágyazottságában ... különbözik az előzőektől...” (Meleg, 2006, 67. o.) Ezt a tényt még akkor is hangoztatnunk kell, ha közben teljes elismeréssel fogadjuk, hogy a Szerző igen alaposan átgondolta az iskola valamennyi aktorának szerepét az egészségfejlesztésében. Különösen érdekesnek tartjuk az e cél érdekében történt sikeres szervezetfejlesztési próbálkozást. A mentálhigiéné kínálta eszközök az iskola hatékonyabbá tételének valódi erőtartóelemei jelentik. Kiváló ötlet az egészségfejlesztés konkrét iskolai programját a tanárok egészségét (is) szolgáló eszköztárra építeni. Egyértelmű, hogy a jobb hangulatú munkahely jobb közérzetet, nagyobb munkakedvet eredményez. Egy pedagógiai műhelyben – mint amilyen az iskola – meg sokszorozódnak ezek a pozitív hatások

és valódi, működő nevelő erővé válnak. Hatásuk éppen az egészség fejlesztése területén jelentős.

Az Egész-ség program szervezetfejlesztési kísérlet modellértékűségét elfogadjuk. Az előbb említett mentálhigiénés eszközök hatékonyságát – a mentálhigiénés szakemberképzés elkötelezett oktatójaként – magunk is valljuk. Azt is tapasztaljuk azonban, hogy a hatékony eszközhasználat jelentős terheléssel jár. Ezért szerencsésnek tartottuk volna, ha a Szerző legalább utalásszerűen kitér arra, hogy milyen körülmények között, milyen módon szervezve látja követhetőnek a modellt.

Egészségnevelés és testnevelés

Meleg Csillának valószínűleg nincs jó véleménye az iskolai testnevelésről. Ezt ugyan expressis verbis sehol nem mondja ki, mégis átüt az egész munkán, hogy kevés megértést mutat iránta. Azt jól értjük, hogy tartalmi kérdéseket nem tárgyal, hiszen ezek túlságosan megterhelnék a gondolatmenetét. Mivel azonban döntően a lelki egészségről esik szó a gondolatmenetben, azt mégsem szabadott volna szó nélkül hagyni, hogy a sport nem csupán a muszklit fejleszti, hanem a lelket, s ezen az úton (is) az egészséget is! Amint azt Szent-Györgyi Albert megjegyezte: „A sport, az nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legértelmezesebb és legnemesebb nevelő eszköze.” (Szent-Györgyi, 1930) Egy nem sportos példával élve: ha az énekórát csak a hangképzés fejlesztésében betöltött szerepe alapján elemeznénk, akkor az *A csitári hegyek alatt* közös élenklésének lehetősége

pedagógiai hatását nagyon szűken értelmeznénk!

A testnevelés- és sportkultúra iskolai képviselői mindig is a jövőben gondolkodtak, mindig is a tanulók jövőendő életminősége volt a célszempont. Szakmai gondolkodásuk egyik kiindulópontja, hogy nem tudja mesterséges feladathelyzetekben jól lakatni a motóriumot felnőtt korában az, aki nem szerezte meg a mozgástanulás szenzitív korában a szükséges kompetenciákat. (A mai élet sajnos

természetes feladathelyzeteket nem kínál a motórium működtetésére!) S mivel ez a felkészülés nagyon hatékonyan szolgálja a lelki egészséget, ezért érdemes vele (is) foglalkozni.

Azt írja a Szerző, hogy „Az iskolai egészségnevelés vonatkozásában a testnevelés az egyetlen olyan tantárgy, ami még csak lehetőséget sem ad arra, hogy ismeretek megtanításával történjék meg a felmerülő problémákra való válaszadás.” (Meleg, 2006, 56. o.) Ez bizony tévedés. A testnevelők nagyon sok ismeretet dolgoznak föl óráikon, s általában hatékonyan meg is tanítják őket. S nem csupán a sportágak balesetvédelmi-, taktikai-, technikai- és szabályismereteire kell gondolnunk, hanem a test fejlesztésének, karbantartásának tudnivalóira is. Márpedig ezek is ismeretek!

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁJA

A Szerző Educatio-beli tanulmányának az alcíme is mutatja (*Az egészségnevelés példája*), hogy az egészségnevelésről ír. Magunk azonban úgy látjuk, hogy továbbra is az

egészségnevelésnek csak egyik szempontjáról értekezik. Semmi kétség, egyik fontos szempontjáról. Az is egyértelmű, hogy gondolatmenete színvonalas, igényes, éppen úgy, mint a röviden bemutatott könyvében.

A tanulmány első két oldalán az egészségnevelés pedagógiai értelmezésével találkozunk, a minket leginkább érdeklő kérdéssel. A fővezető

néhány mondatban a Szerző az egészségneveléssel foglalkozó tudományokra való kitekintést mint lehetőséget értelmezi, ahol a probléma megoldódik, s „...rendszerszinten nyeri el valódi jelentőségét és értelmét...” ... „Az interdiszciplináris szemléletmód elméle-

tek, kutatási tapasztalatok kerekasztala, ahol az egymásra figyelés dialógusában izgalmas kölcsönhatások, új paradigmák és interpretációk gazdagíthatják a tudományos gondolkodást.” (Meleg, 2013) A Szerzőnek ez a nyelvi is igen jól megfogalmazott, láttató mondata valószínűleg túlságosan is nagy várakozásokat ébreszt az olvasóban. A következő sorokból ugyanis az derül ki, hogy az egészségnevelés kérdéskörét Meleg Csilla itt csak az életminőséghez való hozzájárulás (korlátozó) szempontjából vizsgálja.

Megállapítja, hogy „...az egészségnevelést olyan komplex és az iskola működési rendjéhez illeszkedő tartalommal ruházzuk fel, mely az egészségneveléssel is foglalkozó tudományágak egyikében sem található meg együttesen a diszciplináris hangsúlyok különbözősége következtében. Így tulajdonképpen diszciplinák felettívé tágitjuk az iskolai egészségnevelés értelmezési tartományát, melyben az egészség fogalma

is a valamikori holisztikus tartalmak hordozójává válik...” (Meleg, 2013) Nehezen érthető számunkra ez a megállapítás. Mi ugyanis azt gondoljuk, hogy az iskola célértékei, a célértékek feladattá alakítása és a pedagógiai munka kivitelezésének minden mozzanata a neveléstudomány illetékességi körébe sorolható. Mi nem úgy látjuk, hogy az egészségnevelés pedagógiai értelmezése

csak a „diszciplinák feletti értelmezési tartományban” lehetséges!

A tanulmány főszövegének címe (*Magatartásformáló szervezeti tudás*) utal *Az iskola időarcai*ban bemutatott iskolai szervezetfejlesztési kísérletre. A kiindulópont az egészséggel kapcsolatos iskolai

Azt gondoljuk, hogy az iskola célértékei, a célértékek feladattá alakítása és a pedagógiai munka kivitelezésének minden mozzanata a neveléstudomány illetékességi körébe sorolható. Mi nem úgy látjuk, hogy az egészségnevelés pedagógiai értelmezése csak a „diszciplinák feletti értelmezési tartományban” lehetséges

tudás fragmentálódása, szaktanári kompetenciába kerülése, a nevelési feladat ismeretátadásá váló transzformálódása. „A feltárt problémára az iskola nevelési rendszerének újragondolása kínálta a választ, mégpedig a lelki egészség hangsúlyos fejlesztésével.” [...] „...egészségnevelési feladatként definiáltuk az iskola minden napjainak tartalmát és kapcsolatrendszerét.” (Meleg, 2013) Ez a támpont jelentette a szervezetfejlesztés alapját. E lehetőséget továbbra is fontosnak tartja a Szerző, ezért az interdiszciplináris szakirodalom kínálta új lehetőségek felé fordul. A szervezeti tudással kapcsolatos közgazdasági modellek nyomán érdeklődését a hallgatóságos tudás foglalkoztatja. Nevezetesen az a probléma, hogy „Milyen értékeket és hagyományokat tartalmaz ... az iskola hallgatóságos szervezeti tudása, hogyan lehet ezekre alapozva a jelen iskolájában meglévő szakértelemmel a szervezeti kultúra fejlesztéséhez hozzájá-

rulni?” (Meleg, 2013) A hallgatóságos tudás explicitté váltásához (Nonaka modellje alapján) a tudásváltást tartja szükségesnek, melynek alapján iskolai egészségtérkép rajzolható.

Meleg Csilla szerint „...a tudásváltás első megjelenési formája, amikor a hallgatóságos egészségtudás lelki egészségvédelemként dokumentált tudássá alakul”, az „...átrendeződő társas erőter kapcsolja össze a pedagógiai szakértelmet az iskolaszervezet magatartás- és viselkedésformáló erejével.” (Meleg, 2013) A lelki egészségvédelemnek ebben a tudományos alapú víziójában a boldog pedagógus, a boldog gyermek és a boldogító iskola vonzó képe rajzolódik ki. Magunk is hiszünk abban, hogy erre minden lehetséges erő mozgósításával törekedni kell. Úgy véljük azonban, hogy a tanulmányban bemutatott lehetőségek valódi pedagógiai ereje kisebb a Szerző által vártnál.

KONKLÚZIÓK

Meleg Csilla tanárnő *Az iskola időarcai* című könyvében és a *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz* című tanulmányában új szempont, a korszerű szociológiai időszemlélet néhány új fogalmának fölhasználásával elemzi az iskolai egészségnevelés tennivalóit.

Az új nézőpont jó keretet ad a gondolatmenetnek, de az egészségnevelés problematikáját továbbra sem illeszti be megnyugtatóan a nevelői gondolkodás egészébe. Úgy érezzük, hogy a hagyományos értékelés és a belőle levezetett feladatrendszer kezelhetőbb a pedagógiai

tervezésben, ellenőrzésben és értékelésben – még az egészségnek, mint fontos célértéknek a szolgálatában is – mint a pedagógia világán kívül született egészségnevelés-felfogás. (Ezt vitatni nem lehet az iskola gyakorlatának bírálatával. Azaz a gyarló gyakorlat nem feltétlenül az elmélet kritikája a pedagógiában.) Csakis az elmélettel való konfrontáció és az abból adódó következtetések levonása adhat választ. Itt azonban a nevelésméleti gondolkodásnak egyik koncepciójával sem történik konfrontáció.

A Szerző színvonalasan elemzi az Egészség programot, és meggyőzően bizonyítja annak modellértékű voltát. Különösen fontos új tudományos eredménye, hogy a szervezeterfejlesztést, mint működő pedagógiai erőt hitelesen láttatja elméleti szinten és egy konkrét iskola gyakorlatának bemutatásával. Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy e program sem kínál kész megoldást minden iskola számára, mivel „ami az egyik iskolában jól működik, megvalósítható pedagógiai program, az a másik iskolában megbukhat.” (Meleg, 2013) A beválás leglényegesebb kritériumának – általunk is támogathatóan – a tantestület motiváltságát és elkötelezettségét tartja.

Mi ennél kissé még tovább bontanánk a pedagógiai hatótényezők körét, s azt mondanánk, hogy a leglényegesebb kritérium a pedagógus személye. Az alapvető nevelőintézményben, az iskolában hivatás-szerűen dolgozó szakemberek – tanítók, tanárok, fejlesztő pedagógusok, szociálpedagógusok, szabadidő-szervezők stb. – máig őrzik hármas eredetük jellegzetes vonásait.³ Meglátásunk szerint a Meleg Csilla által vizionált iskolai munkába hatékonyan integrált egészségnevelés (testi nevelés) leg-

³ „Különböző ötvözetben érvényesül bennük az Atya (a lelki vezető, a bizalmas), a Mester (a szaktudás birtoklója) és a Hivatalnok (a közösség nevében hivatalosan értékelő, a továbbhaladásról döntő) szerepe. Olykor a Csendbiztos (fegyelmző, rendfenntartó) szerepköre is hozzárendelődik e hármas jelleghez.” (Gombocz, 2004)

főbb biztosítéka nem lehet más, csak a huszonegyedik század kihívásaira pedagógiai-
ilag és szakmailag egyaránt magas szinten
felkészített és felkészült testnevelő tanár.
Egy olyan testnevelő tanár, aki az egyre
bővülő és a korábbiaknál tágabb értelme-
zést nyelő oktatási tartalom jegyében képes
tanítványainak közvetíteni azt, hogy a test-
nevelés tantárgy ma már nem elsősorban a
tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától
távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást
jelent, hanem egy olyan műveltségi terüle-

tet jelöl, amely más műveltségi területekkel
(tantárgyakkal) karöltve igyekszik megol-
dást találni korunk globális problémáinak
ráeső részére. A testnevelés a mozgásmű-
veltség és a motoros képességek fejlesztése
mellett többek között szerepet vállal a testi
és lelki egészség egyensúlyának megterem-
tésében, az egészséges életmódra nevelés-
ben, a káros szenvedélyek elleni harcban,
a helyes higiénés és szexuális szokások
kialakításában, valamint a rekreáció és a
rehabilitáció területén is. (Hamar, 1998)

IRODALOM

- Ágoston György (1970): *Neveléelmélet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 91.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Comenius Amos János Nagy oktatástana. Fordította: Geréb György (1953). Akadémiai Kiadó, Budapest. 225-229.
és 287.
- Claparède, Eduard (1974): *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest. 77.
- Esterházy Péter (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére*. Magvető, Budapest. 15.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gombocz János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialog-Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 147.
- Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 48-56.
- Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 64-75.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 11-29.
- Meleg Csilla (2006): *Az iskola időárcái*. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Meleg Csilla (2013): Pedagógiai probléma – Szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája. *Educatio*, 2. sz. 213-223.
- Szent-Györgyi Albert (1930): *Az iskolai ifjúság testnevelése*. Előadás. Országos Testnevelési Kongresszus, Szeged.
- Zrinszky László (2002): *Neveléelmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.



Tanárok Éjszakája – „A lámpás én vagyok”

Helyszíni beszámolók¹

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Kajári Gabriella² írja a Múzeumok Őszi Fesztiválja honlapján: „A hat héten át zajló kulturális fesztivál egyik kiemelt eseményének számító Tanárok Éjszakájának nem titkolt célja, hogy hidat verjen, vagy a már kiépített hidakat megerősítse az iskolák és a múzeumok között. A múzeumok inspirációforrásként kívánják megmutatni magukat az oktatási szakemberek számára, és az is a nem titkolt hosszú távú céljaik között szerepel, hogy az innovációra fogékony pedagógusok közreműködésével kineveljék a jövő múzeumlátogatóit.”³

Indokoltnak gondoltuk tehát a beszámolót erről az eseménysorozatról, amelynek jelentőségét talán a számok is bizonyítják: a programba idén 82 múzeum kapcsolódott be, 27 budapesti és 55 vidéki intézmény. Vagyis alighanem többszáz pedagógus vett részt egy olyan sajátos továbbképzésen az októberi péntek délutánon, estén, ami nem volt kötelező, pontokat sem lehetett érte kapni, a portfólióba sem lehet beírni, viszont akár komoly elkötelezettséget, megerősítést eredményezhet, alapos felkészülést adhat a diákok múzeumba csalogatásának tervéhez, e tekintetben is nyitottabb pedagógus-magatartáshoz.

Azt gondoltuk, hogy beszámolókat fogunk kérni a lezajlott eseményekről, bár későn fogtunk hozzá, lényegében az adott nap délutánján. Írtunk harminc múzeumnak, és kellemes meglepetésünkre majdnem mindenhol jött válasz, s így több mint húsz tanári, múzeumi munkatársi beszámoló érkezett, s természetesen képek is.

A beszámolók hangvétele határozottan jó benyomásokról tudósít, noha volt egy-két hely, ahova nem érkezett látogató, vagy nagyon kevés. A beszámolók egy részét képekhez csatoltuk, a képek nélkül érkező írásokból készült összeállításunk pedig az alábbiakban következik. A beszámolókat megszervező, író, küldő kollégák munkáját megköszönve, azt állapíthatjuk meg, ez egy olyan kezdeményezés, aminek alighanem komoly jövője van, kellene, hogy legyen, s talán komolyabb elemzést, számvetést is érdemelne; a magunk részéről ehhez is kínálunk anyagot. Meg persze mindennek-előtt tájékoztatásképpen és múzeumlátogatási kedvet ébresztőnek, mert a pedagógiának már rég nem csak az iskola az egyetlen hiteles helye, s a múzeumpedagógusok alighanem a pedagógusok családjának legfiatalabb, de máris nagyra hivatott tagjai.

¹ Az összeállítást készítette és a bevezetőt írta: Takács Géza

² A szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ munkatársa.

³ <http://www.oszifesztival.hu/tanarok-ejszakaja-2014-ben-ujra.html>

SZENTENDREI SZABADTÉRI NÉPRAJZI MÚZEUM

Az Én tankönyvem, avagy hogyan lépünk Pósa bácsi nyomdokaiba?

A tavalyi *családlátogató tanösvény* után idén *Pósa bácsi nyomdokaiban* indulhattak el „az éjt nappallá tévő” óvónők és iskolai pedagógusok az észak-magyarországi faluban, a „Palócföldön”.

100 évvel ezelőtt halt meg a Nemesradnóton született *Pósa Lajos*, a gyermekirodalom megteremtője, *Az Én Újságom* című gyermeklap szerkesztője és Benedek Elek munkatársa, Dankó Pista nótáinak szövegírója, Móra Ferenc felfedezője, a Pósa-asztal működtetője, akit trónra ültetve Mese-királyként ezrek ünnepeltek a Városligetben 40. költői jubileumán.

Pósa bácsi tanköltészete nemzedékeket nevelt hitre, becsületre, emberségre.

A tankönyv nem csupán „mankó” a pedagógusnak és „tudásforrás” a diáknak. A nevelési folyamat szerves része, ha kellő alaposággal és szakértelemmel szerkesztik. A szövegezése, illusztrációi, lényegkiemelése, feladatai egy életre meghatározhatják a tanulás iránti igény intenzitását – persze ehhez olyan pedagógusra is szükség van, aki kellő mértékben és a megfelelő időben veszi elő az órán, hagyatkozik rá a házi feladat megadásakor.

A pénteki Tanárok éjszakája a nagy találkozások ideje volt.

Előzetes, a programjainkat szervező kérdéseink a következők voltak:

Kell-e tankönyvet használnunk? Milyen a jó tankönyv? Mi kell a szövegértéshez? Mit olvasson a gyerek? Mit olvas a tanár? Csábítanak-e az illusztrációk?

mert „megérteni annyi, mint egyenlőnek lenni” – egymással, a szülőkkel és a gyerekekkel

Milyen a jó kötelező olvasmány? Ki és milyen segédanyagot használ? A határon túli pedagógusok milyen magyar nyelvű tankönyveket használnak? A virtuális módszerek és a tankönyvek aránya milyen napjainkban? Mi alapján szerkesztik a tankönyvkiadók könyveiket? Hogyan kapcsolható össze az oktatás a tankönyvhasználattal, és milyen módszerekkel tanácsos azt kiegészíteni?

Miért kell megfogadnunk Pósa Lajos verses tanácsát: „Szeresd a gyermeked!”? – a 19 órákor kezdődött fórumon összegeztük az izgalmas koraeste tanulságait, mert „megérteni annyi, mint egyenlőnek lenni” – egymással, a szülőkkel és a gyerekekkel.

*Kustánné Hegyi Füstös Ilona –
ötletgazda(g) múzeumpedagógus, a program
szervezője*

„Ami régi, az még lehet jó”

A szervezők a regisztráción kérték, hogy hozzuk el gyerekkori, vagy a jelenlegi tanítást segítő kedvenc tankönyvünket, s másoknak is ajánljuk.

Pakó Máriával megzenésített Pósa-verseket énekeltünk. Pósa Judit bevezetett bennünket Pósa bácsi szerkesztőségébe, megnézhattuk *Az Én Újságom* első számait, illetve a jubileumi évben kiadott kiadványokat is.

Nyelvészeti kérdéseket is megvitattunk. Ifjú vezetőnk elmesélte, hogy nem is olyan régen „szépkiejtés” órán igyekeztek leszoktatni az iskolásokat a palóc dialektusokról. Ezt mindany-

nyian igen káros gyakorlatnak tartottuk, őszintén bízom benne, hogy manapság ez az elszürkítő szemlélet már nem érhető tetten.

Szerencsére a fonémikái abécét bemutatató foglalkozást még be tudtam csempészni a programomba. Igen nagy élmény volt a réges-régi tankönyvet lapozgatni, de legfőképp: kipróbálni a palatáblán az írást. Jó sok év után most visszhangoztak fejembem nagymamám szavai:

bárcsak lehetne valahol egy palatáblát kapni! Ezt többször hallottam Tőle – óvodás koromban tőle tanultam meg írni, s olvasni –, de mert fogalmam sem volt, hogy miről van szó, el is feledtem.

Most értettem csak meg, hogy mennyire praktikus volt ezzel az eszközzel begyakorolni az írást. Bizony, ami régi, az még lehet jó!

A jó hangulatú rendezvényt Pakó Mária zárta: Pósa Lajos megzenésített versét adta elő – „Magyar vagyok, magyaroknak születtem, / Magyar nótát dalolt a dajka fölöttem, / Magyarul tanított imádkozni anyám, / És szeretni téged gyönyörű szép hazám.”, s tanította meg nekünk.

Tánczos Erzsébet tanár

„Pósa projekt”

Nagyon nagy öröm volt számomra az 1885-ben épült nemesradnóti lakóházban foglalkozást tartani a tanítók számára, hisz gyermekkorom legszebb játékos pillanatait éppen ennek a háznak a teraszán töltöttem a legszívesebben, mert a nagyszüleim laktak.

Abban az időben nem volt minden megengedve nekünk, gyerekeknek. Ki kellett érdemelni vagy könyörögni a helyet is a játszásra. A nagyanyám csodálatos pedagógiai érzékével viszont mindig tudta, hogyan motiválhat minket. A tiszteletet parancsoló szigort, az érzékeny segítő-

készséget és az odahajló figyelmet mindig megfelelő arányban tudta örvöztetni. Ha kellett, szobát rendezett be velünk, vagy éppen boltot, valódi liszttel, cukorral és tojással, később mérleggel, hogy a játékkal az életre neveljen bennünket. A nagyapám

csendes megfigyelője, segítőtje volt az eseményeknek. Leginkább a játék végki-fejleténél jelent meg, mint vendég, esetleg vásárló. Ma is példaértékű számomra az a törődés, gondoskodás és szeretet, amivel körbevettek bennünket. Tőlük tanul-

tam meg azokat az imákat, verseket és meséket, amelyeket Pósa Lajos írt. Az ebben a házban zajló élet időben egybeesik a költő felnőttkorának éveivel. Pósa a falu kultúrájából, az azt körülvevő természet szépségéből és az emberek szeretetéből, hitéből táplálkozva volt képes könnyed humorral, gondos odafigyeléssel értéket közvetíteni a gyermeklelkek felé.

A foglalkozásomnak két fő célja volt. Egyrészt egy új módszerrel azon ötletelni a tanítókkal, hogyan vigyük be Pósa lelkületét az iskolába. Másrészt azokat az alkalmakat, módszereket és eszközöket bemutatni, amelyekkel mi dolgoztunk a Bátka Alapiskolán két éven át. (Projektet készítettünk, Pósa-meséket illusztráltunk, melyekkel rajzversenyekre és pályázatokra jelentkeztünk, egyházi éneket és imádságokat tanultunk, megismertük az életét, megkerestük az édesanyja sírját Nemesradnóton, iskolai újságot szerkesztettünk, amelyben közöljük a műveit, emléktúrát szerveztünk, könyvjelzőkön jelentettük meg a verseit. Megalakult iskolánkban a tanítók énekköre, hogy megzenésített verseit is megelevenítsük. Megtekintettük a Pósa-kiállítást, a Pósa-napon pedig bemutattuk néhány meséjét, melyre iskolánk alsó tagozatos osztályai fél évig

készültek. Az ehhez kapcsolódó anyagot pedig rögzítettük az iskola és az emlékévképfotóportfóliójában, illetve a munka során két könyvbe is sikerült bekerülnünk.) Mindközben a foglalkozás alatt a konyhából csodálatos házilekváros palacsintaillat áradt szét, és járta be nemcsak a szobákat, hanem az udvart is, így csalogatva ide a vendégeket. A készítője Joli néni, azaz édesanyám volt, a kemence tűzére pedig az öcsém figyelt. Egy pillanatra életre kelt a ház, az udvar, az est fényei pedig a régi lelkületet, a kályha melegségét, a nagyszülők simogató, áldott kezét idézték fel bennem. A szeretet mindörökre megmarad. Ezt éreztem én is és a résztvevők is, mert nagyon nehezen hagyták el a házat, a tisztaszobát.

Gyurán Ágnes tanítónő, Bátikai Alapiskola (Szlovákia – Felvidék)

TISZAFÜRED, KISS PÁL MÚZEUM

Könyvbemutató

Köszönettel vettük megkeresését, és azt a lehetőséget, hogy egy részt vevő tanár beszámoljon a ma esti tiszafüredi, múzeumbeli programról. Nem tudom azonban, élhetünk-e a felkínált lehetőséggel, mivel a rendezvényen részt vevő mintegy 30-35 főnyi vendég között csak 2-3 nyugalmazott, illetve ma már pályaelhagyónak számító – tehát könyvtáros, újságíró vagy muzeológus –, egykori pedagógus vett részt.

A múzeumpedagógiai programokról szóló előadás mellett ráadásul egy helytörténeti könyvbemutató is kapcsolódott

rendezvényünkhöz, Szuromi Rita: *Poroszló története* című könyvét ünnepeltük a szerző előadásával.

Dr. Vadász István múzeumigazgató

MAGYAR NEMZETI MÚZEUM

„Tanárként érkeztem, diákként tértem haza”

Ha mindennek és mindenkinek van már éjszakája, miért ne lehetne a tanároknak is? Bár ez az a napszak, amit a pedagógus dolgozatjavítással, órára készüléssel, uram-bosá' pihenéssel tölt, higgyék el, ez a program megér egy péntekest.

A Magyar Nemzeti Múzeumban Szabó Júlia múzeumpedagógussal beszélgettünk. Ami meglepő volt számomra, hogy egy olyan múzeumban, mint a Nemzeti, ahol az állandó kiállítás szó szerint állandó és hagyományos: sok-sok teremmel (gyerekenyelven: hosszú lesz és fárasztó), sok-sok vitrinnel (lefordítva: ne nyúlj semmihez!); hogyan lehet mégis élővé, interaktívá varázsolni egy-egy részletét. Színes és érdekes munkáltatófüzetek, feladatok, kiválóan fel-

középkori pénzermét
vertünk, századfordulós
illettan-órán
feszengtünk, reneszánsz
ruhákat próbáltunk fel

készült, fiatal, friss múzeumpedagógusok várják itt foglalkozásokkal a gyerekeket. Ezekből mi is kaptunk ízelítőt ezen az estén: középkori pénzermét vertünk, századfordulós illettan-órán feszengtünk, reneszánsz ruhákat próbáltunk fel.

Sokat beszélgettünk arról, hogy mind általános, mind középiskolai diákok számára egy jól eltalált múzeumi óra hasznos befektetésnek bizonyul: kiválóan kapcsolódik a történelemórákhoz, ráadásul a száraz tényanyag helyett főleg

életmód-történettel, a hétköznapi emberek életével foglalkoznak. A gyerekek kedvet kapnak a múzeumhoz, ahová anyuval, apuval is vissza lehet jönni. Esetleg olyan nebulók is megnyílnak ebben a múzeumi közegben, akiket nem tudunk szóra bírni a tanteremben.

Tanárként érkeztem, de most diákként, tele élményekkel tértem haza!

Mészáros Lilla magyar-történelem szakos általános iskolai tanár

a képi grafikai elemek anyagszerűségbe váltottak: a vonalak drótként, a foltok kartonlapként keltek életre a diákok keze alatt

izgalmas remekművekből néhány jelenleg is kiállítás keretében látható a Munkácsy Emlékházban.

A *Lantos Katalin* iparművész, tárgy- és környezetkultúra szakos tanár által vezetett kurzus témája: *Konstrukciók és kompozíciók síkidomokra, térformákra*. Célja a léptékváltás, síkból térbe mozdulás volt. A képi grafikai elemek anyagszerűségbe váltottak: a vonalak

drótként, a foltok kartonlapként keltek életre a diákok keze alatt. Ennek számos fantáziadús variációját jelenítették meg a helyszínen bemutatott festett, könyvkötő kartonból készült munkák.

Sarkadi Árpád szobrászművész, rajztanár *Doboz-tér* elnevezésű tér-illúzió-játéka a dioráma dobozok világát idézte. Békéscsaba város nevezetességei jelentek meg papíron, melyek apró dobozokba zárva különböző hangulatban mutatták be az alkotó szemszögéből a várost.

Prém Vanda művésztanár pedig a természet, a rovarvilág leképezését, absztrakcióját tűzte ki célul, látványos és izgalmas ruha-kezdemenyeket eredményezve.

A részt vevő pedagógusok hangsúlyozták a kortárs művészet és a vizuális nevelés kapcsolatát. Valódi kihívás ez, de felelősség is egyben a művészetet oktató szakembereknek. Hiszen „a középiskolai korosztály a legkritikusabb és a legpasszívabb” hangzott el az egyik tanár előadásában. Éppen ezért kiemelkedően fontos a módszer, mellyel mint „lámpás”, utat mutathatunk a művészetek erdejében, a kalandokra, újdonságokra, művészeti ismeretekre vágyó fiatalok előtt.

Bányai Inez művésztanár, öltözképtervező iparművész, Szeberényi Gusztáv Adolf Evangélikus Gimnázium, Békéscsaba

MUNKÁCSY MIHÁLY EMLÉKHÁZ, BÉKÉSCSABA

SZÍN-TÉR-KÉP

2014. október 14-én izgalmas rendezvényen volt szerencsém részt venni, melyre vizuális kultúrával foglalkozó szakembereket invitáltak. Az összművészeti projektbe mutatott a helyi Szent-Györgyi Albert Szakközépiskola Iparművészeti tagozatának tanárai és diákjai hívták életre.

A workshop különleges divatbemutatóval kezdődött, amely a *Csaba Anita* öltözképtervező iparművész tanár által vezetett „Parafrázis” nevű projekt ötletgazdag munkáit mutatta be. Ezután interaktív kiállítás mellett kreatív tanítási módszereket ismerhettünk meg az előadó tanárok beszámolója alapján, melyek a tavaly nyáron folytatott művészeti workshop tapasztalatait, eredményeit mutatták be.

Novák Attila vizuális és környezetkultúra tanár *SZÉK-projektje*, megismerés és nézőpontváltás irányból közelítette meg a régi, leselejtezett iskolai székek újr gondolását. Az ebből a feladatból született

SOPRONI MÚZEUM

Múzeumpedagógus és iskola, vagy iskolapedagógus és múzeum?

A Soproni Múzeum kalandos programra hívta és várta a pedagógusokat. Római kori kőtaruk egyik bejáratott születésnap party-programja a fejlámpás kincskeresés. Kiváló csapatépítő, ismeretszerző, játékos lehetőség ez gyerekek és felnőttek egyaránt. A pince néma sötétségében különleges útvonal várja a csapatokat. Térkép segíti az eligazodást, szobrok és kövek mögé rejtett borítékok adják a feladatokat, a fejlámpák cikázó fénycsóvái pedig igazán élménnyé teszik a keresgélést. A játék gondolkodásra, együttműködésre serkent, cserébe jókedvet, sikerélményt ad. A felügyeletet ellátó múzeumpedagógus és régész is másként van jelen: nem oktat, csupán megfigyel, és ezért akkor és azzal az információval „bújik elő”, amellyel kisegíti az elakadt kalandozókat.

Saját élményt szerezni meggyőzőbb érv minden jó reklámszövegnél! Vidám és nyitott társaság ült asztalhoz a játékot követően. Portfóliót most készítő kollégáimnak jegyzem meg, szaknyelven szólva: jó volt a *ráhangelődés*, sőt a *jelentésteremtés* sem maradt el, mert a megtapasztaltakon túl tájékoztatást kaptunk a programok hátterében levő szakmai szempontokról is. Fel-térképeztük a múzeum és a levéltár gazdag múzeumpedagógiai foglalkozáskínálatát.

Megismertük, milyen eszközökkel érik el, hogy a tankönyvi képek és szövegek élettel teli, valóságos alakot öltsenek. Miként válik indirektté az ismeretközlés, élménnyé a tudásszerzés.

Nemcsak várják a látogatókat, hanem maguk is szívesen mennek vendégségbe. Így azt is megtudhattuk, hogyan megy a múzeum az iskolába. Az *Utazó múzeum* névre keresztelt program

az *Utazó múzeum* névre keresztelt program első témájaként régi fotókat, vizitkártyákat, műtárgymásolatokat pakoltak bőröndbe azzal a céllal, hogy segítségükkel a diákok felfedezhessék a párhuzamokat a régi korok portrékészítése és a mai „selfie”-zés között

első témájaként régi fotókat, vizitkártyákat, műtárgymásolatokat pakoltak bőröndbe azzal a céllal, hogy segítségükkel a diákok felfedezhessék a párhuzamokat a régi korok portrékészítése és a mai „selfie”-zés között.

Kreatív csapatuk szinte bármelyik történelmi korszakhoz tud múzeumi élmény-

pedagógiát ajánlani. Ha még nincs kész program, hát kitalálják, megszerkesztik, megszervezik!

*Misó Katalin tanítónő, Hunyadi János
Evangelikus Általános Iskola, Sopron*

KECSKEMÉTI KATONA JÓZSEF MÚZEUM

Cífrapalota és Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely⁴

Már a tanároknak is van éjszakája, de szerencsére ez csak egy péntek estét jelent, nem pedig egy hosszú éjszakát.

⁴ Az írás a szerző saját blogjára (artbrigad.blogspot.hu) készült beszámoló átvétele.



A tanáriban láttam a felhívást. Először nem is akartam elmenni, mert vagyok én eleget múzeumban, és már rám fért volna egy nyugodt, csendes délután, este. Aztán azért döntöttem mégis amellett, hogy elmegyek, mert mindkét kecskeméti helyszínen egy olyan kiállításon is ígértek tárlatvezetést, amelynek a megnyitóján nem tudtam jelen lenni, és bizony az egyiket nem is láttam a tavaszi megnyitás óta. Engem a Cifrapalotában meghirdetett *Nagyurak és vezérek – Híres avar leletek a Kiskunságból* című régészeti kiállítás érdekelt. A nyár elején készült el a teljesen besötétített terem, ahol a tárlókban ott tündökölnek ezek a csodálatos aranyleletek. Wicker Erika vezetése hasznos volt, röviden összefoglalta a legfontosabbakat, amit az avarokról tudnunk kell, és utána tárlóról tárlóra bemutatta a legszebb leleteket onnantól, amikor még nagyon gazdagok voltak az avarok, addig, mikor már elszegényedtek, és már nem volt olyan sok anyag egy-egy ékszerben, övveretben. Az első világháborús történelmi kiállításhoz kapcsolódó képzőművészeti kiállítás bemutatását ifj. Gyergyádesz László tartotta.

A vezetések után Bencsik Orsolya és Merinu Éva tájékoztatta a résztvevőket a múzeumpedagógiai foglalkozásokról. A művészeti osztályaimat szoktam én vinni, de most felvetődött bennem, hogy milyen jó lenne elhozni azt a három másik osztályt, akik faipari, ruhaipari, elektronikus és informatikus szakközepesek. De! Heti 1 órában ez igen körülményes, ráadásul, amíg elérünk a Cifrapalotába, az 20-25 perc.

Nem vártam meg a „hadtápos” vendég látást, siettem át a Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhelybe. Szerencsére biciklivel gyorsan átértem. Már egy páran ültek az asztalnál, ahol „főúri finomságok” várták a látogatókat. Már hangzásra is jobb, mint a hadtáp. A múzeumpedagógusok készítették a finomságokat. Az *Ők is voltak gyerekek – 18-19. századi főúri gyermekporték* című, márciusban nyílt kiállítás anyaga az Esterházy-kastélyból érkezett, és az eredeti, főúri gyerekekről készült festmények jó minőségű fotokópiáit sorakoztatja fel. A múzeumpedagógusok úgy vezettek bennünket végig, mintha mi lennénk a gyerekek, a képeket játékos feladatokon keresztül fedeztük fel. Mikor végeztünk, Kalmár Ágnes, az intézmény igazgatója beszélt még a kiegészítő kiállításról, amely a híres kecskeméti gyerekkorát mutatja be. Ezek után még egy foglalkozáson is részt vettünk, kishajót készítettünk dióhéjból, és a saját fotónkat ragaszthattuk egy főúri csemete arcának helyére, majd utána kiszínezhettük. Csodálom a múzeumpedagógusok lelkesedését, sikerült egy kellemes estét szerezniük nekem, nekünk, akik ott voltunk. Kicsit azért sajnálom, hogy a középiskolás korosztálynak nem láttam foglalkozást, bár az is igaz, hogy kaptunk szórólapokat, és szóban is beszéltünk róla, hogy létezik ilyen foglalkozás. Például a Naiv Múzeumban is tartanak múzeumpedagógiai foglalkozásokat, és azt tervezem, hogy erre majd elhozom az osztályomat, mikor Henri Rousseau festészetét vesszük.

Visszatérve egy kicsit a múzeumlátogatások nehézségeire, muszáj néhány dolgot megjegyezni. Nagyon örülök, hogy végre ilyen sok, jó múzeumpedagógiai program van. Gondolom, a Tanárok éjszakája is azt a célt szolgálta, hogy minél több csoportot vigyenek el a tanárkollégák múzeumokba, kiállításokra. DE! Akkor jó lenne megkönnyíteni az eljutást, a bejutást. Noha mi helyben vagyunk, de egy dupla órán is nehéz megszervezni egy múzeumlátogatást, ha nem a tanítási nap végén van az a két óra az adott osztállyal. Napközben csak nehezen megszervezhető óracserékkel lehet megoldani. Olyan osztállyal, akikkel csak heti egy órára van, kivitelezhetetlennek érzem a dolgot. Hiába illeszkedik a tanulmányainkba az adott kiállítás. Budapestre, Bécsbe csak tanítási időn kívül, hétfőn,

a saját szabadidőmet feláldozva tudok diákcsoportot vinni, pedig a tantervben benne van a nagy budapesti múzeumok anyagának ismerete, azaz a művészeti diákoknak a tanulmányaik alatt legalább egyszer el kelle-

ne jutniuk a Magyar Nemzeti Galériába, a Szépművészeti Múzeumba, a Néprajzi Múzeumba, az Iparművészeti Múzeumba és a Ludwig Múzeumba. Az ingyenes vonatozással nem szoktam élni, mert a pályaudvarról eljutni a múzeumba, esetleg egy másikba is és vissza, nem kevés tortúra 30-40 diákkal, ezért én inkább bérelt busszal megyek ilyenkor. Ha tele van a busz, akkor nem sokkal drágább, mint az ingyenes vonat plusz a helyi közlekedés díja, nem számítva a kényelmet. Mindez egy fővárosi diáknak, tanárnak sokkal könnyebb, de egy nyíregyházinak még nehezebb, mint nekem.

Mészáros Marianna művésztanár

noha mi helyben vagyunk,
de egy dupla órán is
nehéz megszervezni egy
múzeumlátogatást, ha nem a
tanítási nap végén van az a két
óra az adott osztállyal

ENDRŐDI TÁJHÁZ, GYOMAENDRŐD

A lámpás én vagyok

„Világítok a sötétségben. Utat mutatok!” Így kezdi Gárdonyi Géza *A lámpás* című regényét. Egy olyan világból és világról szólnak szavai, melyben tanítónak lenni magatartást és életformát, egy közösség szellemi életének formálóját, alakítóját jelentette.

Családi indíttatásomra és pedagógusként is érdeklődve ültem le az Endrődi Tájház utcai szobájában a kemence mellé, ahol már gyülekeztek a beszélgetés résztvevői. Dr. Szonda István, a Tájház vezetője kérdéseket tett fel a

megjelenteknek, közös gondolkodásra hívott meg valamennyiünket. Az egyház és vallás, a család és iskola szerepe hogyan változott az elmúlt évtizedekben? Milyen ma a tanító, az iskola, a család közösségének személyiségfor-

máló ereje, hatása? Milyen lehetőségei vannak az egyházi intézményeknek? Miben jelent alternatívát az államiakkal szemben?

Múlt és jelen kapcsolódott össze a válaszokban. A helyi katolikus plébános, Czank Gábor atya, a református lelkész, Papp Tibor, valamint Fülöp Mónika, evangélikus lelkész mesélt személyes élményeikről, hit-tanári tapasztalataikról, az otthon megtartó erejéről. Feladatokról és nehézségekről számoltak be. Arról, hogy az Istenbe vetett hittel, bizalommal lehet és kell szemlélni a rosszt, az értéktelen jelenlétet, s hinni abban, hogy elhivatott emberekből álló közösségek, s az értékeket nemcsak hirdető, hanem személyes életükkel vállaló, ezáltal a fiatalokat

megszólítani tudó pedagógusok formálhatják, alakíthatják a társadalmat. Nevelhetik az újabb generációkat.

Mint nagyapám, akinek áldásos tevékenységét halála után harminc évvel is emlegetik tanítványai. Hiszen személyiségük részévé vált „Helyesírás tanár bácsi” a hangsúlyaival, türelmes magyarázataival, élete példájával. Akinek szavára mindenkor figyelni kellett... a maga idejében, a maga helyén „lámpás volt”.

személyiségük részévé vált
„Helyesírás tanár bácsi”
a hangsúlyaival, türelmes
magyarázataival,
élete példájával

A „Tanárok éjszakája” címet viselő együttlét lehetőséget adott annak tudatosítására, hogy ma „lámpásnak” lenni igazi kihívás és felelősség, életre szóló hivatás, melynek valódi beteljesedése csak Isten szerezetében történhet.

*Polányi Éva
magyar-történelem
szakos tanár,
Szent Gellért Katolikus
Általános Iskola, Gyomaendrőd*





Pásztói Múzeum – Délután 5 órára egy népes kis csapat jött össze, óvodapedagógusok, általános és középiskolai tanárok. Igazán szíves fogadtatásban volt részünk. Dr. Hír János múzeumigazgató elmondta, hogy szeretnének változtatni a régi, hagyományos múzeumi szemléleten, miszerint a múzeum a muzeológusok és kutatók külvilágtól elzárt elefántcsonttornya. A múzeumot élővé szeretnék tenni, és közelebb kívánják hozni az emberekhez. Hangsúlyozta, hogy már kisiskolás korban meg kell ismertetni a gyerekeket a múzeum kínálta lehetőségekkel, ezért munkatársaival különböző múzeumi foglalkozásokat dolgoztak ki számukra. Azt is megtudtuk, hogy a programok megvalósítására és infrastrukturális fejlesztésekre igen jelentős pályázati támogatást nyert el a múzeum. Dr. Gherdán Katalin egy nagyon szemléletes előadással mutatta be, hogy a múzeumi tárlatok és gyűjtemények anyagai szinte valamennyi tantárgyhoz jól illeszthetők, és hatékonyan felhasználhatóak azok oktatásában. Kormos Vanda bemutatta az Oskolamester házához, valamint Rajeczky Benjámin zenetudós emlékkiállításához elkészített feladatlapos foglalkozások anyagát.



Dr. Hír János körbevezette a résztvevőket a kiállításokon.

Nádiné Nagy Márta, Nádi Zoltán tanárok, Mikszáth Kálmán Líceum, Pásztó



SZABÓ MÁRIA – BOZSIK VIOLA

OFI-s beszélgetés az információs műveltségről és a finn példáról

KITEKINTÉS

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben hagyománya van a havonkénti nemzetközi teadélutánoknak, ahol az intézet munkatársai vagy vendégei számolnak be külföldi tapasztalataikról. A legutóbbi alkalommal az OFI nemzetközi koordinátora, Kákonyi Lucia tájékoztatót az ELINET-tel (European Literacy Network – Európai Szövegértési Hálózat) és a CIDREE-vel (Consortium of Institutes for Development and Research in

Education in Europe – az európai oktatáskutató és fejlesztő intézetek konzorciuma) kapcsolatos aktuális tudnivalókról, Varga Katalin pedig az információs műveltség fogalmának értelmezési kereteiről adott elő, a Dubrovnik-ban 2014. októberében megrendezett ECIL

(European Conference on Information Literacy – Európai konferencia az információs műveltségről) konferencia alapján. Varga Katalin elmondta, hogy napjainkban a fenntartható fejlődés két pillére az információhoz való jog, illetve az az állampolgári kompetencia, amellyel az információ előállítható, vagy éppen megérthető, használható és felelősen megosztható.

Századunkban tehát nem az az analfabéta, aki nem tud írni és olvasni, hanem az, aki nem képes tanulni, szelektálni és újratulni. Az információs műveltség régebben a könyvtárhasználatot jelentette, ezt fölváltotta az IKT-eszközök használata, mára beszélhetünk információs és média-műveltségről. Ez egyfajta küszöb, amelyet, ha át tudunk lépni, akkor leszünk képesek belépni a mai műveltség tereibe. A konferencia tézisei szerint

a tudomány párbeszéd, a kutatás tulajdonképpen kérdezés, és minden kérdezés egyben kutatás is, a szerzői tekintély kontextustól függ, az információ pedig egyértelműen érték, megjelenési formája egy folyamat eredménye. A digitális beennszülöttek informá-

a tudomány párbeszéd, a kutatás tulajdonképpen kérdezés, és minden kérdezés egyben kutatás is, a szerzői tekintély kontextustól függ, az információ pedig egyértelműen érték, megjelenési formája egy folyamat eredménye

ciókeresési szokásairól az előadó elmondta, az e-folyóiratokat többnyire csak böngészik (a látogatók 60%-a nem néz meg 2-3 oldalnál többet a folyóiratból). Pásztázva olvasnak, illetve gyűjtögetnek (a számukra érdekes anyagokat letöltik, s innentől kezdve nincs információnk arról, felhasználják-e végül). A virtuális könyvtárakban sokkal több időt töltenek eligazodással,

mint a tényleges találatok értékelésével, és a forrásokat másodpercek alatt értékeli – a saját szempontjaik szerint. Az információs műveltségnek át kellene hatnia, formálnia a pedagógiai személetet.

Magyarországon még nem készült helyzetfelmérés a lakosság információs műveltségéről, ezért indikátorokat kellene meghatározni, s e hiány pótlása után lehetne kidolgozni egy nemzeti média- és információs műveltségi stratégiát.

Ennek egyik első lépése a pedagógusok szemléletformálása kellene, hogy legyen.

A következő előadó, Szabó Mária, a 2014 szeptemberében, a finnországi Vantaa-ban megvalósult ENIRDELM konferenciáról beszélt. Az ENIRDELM (European Network for Research and Development in Educational Leadership and Management, vagyis az oktatási vezetési és oktatásirányítási kutatás és fejlesztés európai hálózata) 1991-ben (ENIRDEM néven) azzal a céllal alakult, hogy elősegítse a szakmai párbeszédet az Európa keleti és nyugati országaiban dolgozó, elsősorban a közoktatás-vezetéssel foglalkozó oktatáskutatók között. Szabó Mária az alapítás óta részt vesz a szervezet tevékenységében, amely a honlap (www.enirdelm.org), az éves konferenciák és a róluk megszülető tanulmánykötetek mellett az évente két alkalommal megjelenő hírlevelek és közös projektek útján ad lehetőséget a szakmai tájékozódásra, párbeszédre, illetve együttműködésre. Az alakulás óta eltelt 23 év alatt – amelynek során a szervezet nevének egy 'L'-betűvel történő kiegészítése a közoktatás-vezetésben történt szemléletváltozásának a lenyomata – a hálózat igazi szakmai közösséggé fejlődött, amelyben a régi barátok között folyamatosan új szakemberek, potenciális barátok is

a másokra való odafigyelés, az együttérzés és a gondoskodás a finn iskolarendszer meghatározó sajátossága

megjelennek. Az éves konferenciáknak nemcsak a tartalma, a munkamódszere is rendkívül inspiráló. A – csütörtök délutáni – ünnepélyes megnyitót követően egy rövid előadás hangolja rá a résztvevőket a konferencia témájára, amelyet kiscsoportos

megbeszélés (kerekasztal) követ. Így már az első órákban minden résztvevő – egyrészt a konferencia témájához kapcsolódó saját tapasztalatainak, másrészt a véleményének

a megosztásával – aktivizálódik. A konferencia következő két napján jellemzően csoportokban folyik a munka (tematikus blokkok és műhelyek). Naponta összesen egy plenáris előadás van, de ezek is interaktív módon, a hallgatók aktív együttműködésével valósulnak meg.

Az idei konferencia a bizalomról szólt (címe: Több bizalom, kevesebb ellenőrzés – kevesebb munka?). A megnyitó előadásban a finn Jukka Ahonen arról beszélt, hogy a bizalom kultúrája az alapja az iskolavezetésnek és az iskolafejlesztésnek. Bevezető előadásában bemutatta Devin Vodickának, egy San Diego-ban lévő iskolakörzet (Carlsbad Unified School District) igazgatójának a bizalommal kapcsolatos elméletét. Vodicka szerint egy szervezetben a bizalom építésének – az általa 4C-nek nevezett – négy alappillére a következetesség (consistency), az együttérzés (compassion), a kommunikáció (communication) és a kompetencia (competence). A következetesség azt jelenti, hogy a szervezetek által képviselt értékeknek egyértelműeknek és hosszú távon állandónak kell lenniük. A második C arra utal, hogy törődnünk kell egymással. Társas kapcsolatainkban figyelembe kell vennünk mások – esetleg másfajta – szükségleteit. Együttérzésünket a legjobban úgy tudjuk kifejezni, hogy

kimutatjuk: bízunk a másik ember képességeiben, abban, hogy képes saját magát kibontakoztatni és elismerjük eredményeit. Kommunikációnkat is az együttértés kell, hogy jellemezze. A bizalom kimutatása, a biztatás, a dicséret egy járulékos, ötödik C-t eredményez. Ez az önbizalom, illetve a magabiztosság (confidence). Végül pedig értenünk kell ahhoz, amit csinálunk. A tanárokkal és az intézményvezetőkkel szemben alapvető elvárás a folyamatos szakmai fejlődés.

Az eredetileg biológia-kémia szakos Szabó Mária szerint az iskolát élő organizmusként, nyílt rendszerként kell elképzelni. A 4C-re épülő iskolafejlesztés tehát nem valamilyen kívülről jövő dolog, hanem a szervezet létének elválaszthatatlan sajátossága. A másokra való odafigyelés, az együttérzés és a gondoskodás a finn iskolarendszer meghatározó sajátossága. Ennek egyik kézzelfogható jele, hogy az iskolák között nincs verseny, mert minden iskola egyformán jó. Minden gyerek ingyenesen jut tankönyvhöz, ingyen étkezik az iskolában, és díjmentesen jogosult orvosi ellátás igénybevételére is.

Szabó Mária részletesen beszélt P. Sahlberg előadásáról¹ (Tanulságok Finnországból és a világ más sikeres oktatási rendszereiből). Felidézte Pasi Sahlberg előadásának összehasonlítását a globális oktatási reformhullám (GERM – Global Education Reform Movement) és a finn módszerek között. Az ezredforduló táján világszerte alkalmazott oktatásfejlesztés jellemző eszközei a verseny, a mérés alapú elszámoltatás, a standardizálás, a szabad iskolaválasztás és a humán tőke intenzív

bevonása. Finnországban azonban – az együttműködésre és a bizalomra épülő társadalomban – a verseny helyett a gondoskodáson és a személyes törődésen alapuló méltányosság, a magas fokú szakmaiság és a bizalomra építő elszámoltathatóság, vala-

mint a kiszámíthatóság elveit alkalmazták. Ezáltal a finnek úgy váltak a világ legsikeresebb oktatási rendszerévé, hogy ők ezzel egyáltalán nem is foglalkoztak. Az előadás fontos üzenete volt, hogy a GERM megöli a kreativitást, míg a

bizalom felszabadítja azt.² Sahlberg az oktatás eredményességével kapcsolatos három fontos mítoszról is beszélt. Az első, hogy a verseny és a szabad iskolaválasztás javítja az oktatás eredményességét. Ezt azonban sem a PISA-vizsgálatok eredményei, sem egyéb kutatások nem támasztják alá. A második, hogy szigorú elszámoltatással eredményessé lehet tenni az oktatási rendszereket. Ezzel szemben a PISA-eredmények elemzéséből az derül ki, hogy a tananyag és az értékelés megválasztásában alkalmazott autonómia eredményez eredményes oktatást. A pedagóguspálya ugyanis magas szakmai önállóságot és felelősséget igényel, ezért fontos, hogy magas presztízse legyen, és magas színvonalú legyen a pedagógusképzés (ahogyan ez pl. Finnországban van.) A kreativitás pedig csak a magas fokú bizalom és szakmai felelősség erőterében tud kibontakozni. A kényszerek és az ellenőrzés megölik a kreativitást. A harmadik mítosz pedig Sahlberg szerint nem más, mint hogy az oktatás eredményessége a pedagógusokon múlik. A valóság az, hogy a PISA matematikai mérés-eredményeinek

a PISA-eredmények
elemzéséből az derül ki, hogy
a tananyag és az értékelés
megválasztásában alkalmazott
autonómia eredményez
eredményes oktatást

¹ Részletesen lásd a 2014/1–2-es lapszámunkban, Perjés István esszéjében bemutatott, *A finn példa* című könyvében.

² Ezzel kapcsolatban lásd: D. Pink (2010): *Motiváció 3.0* című könyvét.

több mint 46%-a a szegénységgel magyarázható! Goldhaber és társainak 2010-es kutatása szerint a tanulói teljesítményeknek mindössze 9%-a függ a tanároktól. A tanulói teljesítmények 60%-át a tanulók képességei, családi hátterük és egyéb szociális tényezők határozzák meg. Az iskolaszisztemnek mindössze 21% jut!

Szabó Mária egy műhelyt tartott a konferencián, ahol a pedagógiai-szakmai ellenőrzés megújításáról, a tanfelügyeletről

volt szó. Amikor arról faggatta a finneket, hogy ez náluk hogy van, nem is értették a kérdést. Mosolyogva válaszolták: Nálunk nincsenek mérések, nincs verseny, nincs tanfelügyelet. Egy magyar számára ez elképzelhetetlen.

Az előadásokat követően a „finn barátságos és együttműködő szellemben” eszmét cseréltek a kollégák arról, hogyan tudnánk hasznosítani Magyarországon is a nemzetközi tapasztalatok eredményeit.



Pásztói Múzeum – Vizsgálatokat végezhattünk a múzeum polarizációs mikroszkópjával.

Nádiné Nagy Márta, Nádi Zoltán tanárok, Mikszáth Kálmán Líceum, Pásztó



SZEMLE

BARBARA COLOROSO: ZAKLATÓK, ÁLDOZATOK, SZEMLÉLŐK: AZ ISKOLAI ERŐSZAK. ÓVODÁTÓL KÖZÉPISKOLÁIG: HOGYAN SZAKÍTHATJA MEG A SZÜLŐ ÉS A PEDAGÓGUS AZ ERŐSZAK KÖRFORGÁSÁT? HARMAT KIADÓ. BUDAPEST, 2014.

Makai Éva: Könyv az erőszak ellen

A recenzens is olvasó. Olyan olvasó, aki szereti kézbe venni a könyvet, átlapozgatni, forgatni, ízlelgetni, ráközelíteni. Hagyja, hogy a könyv hasson érzelmeire, elindítsa gondolkodását. A könyv címe, fejezetcíme nyomán próbálja elképzelni, vajon mit ígér a mű. Idegen nyelvből

fordított munkák esetében érdeklődve keresi az eredeti címet, veti össze a magyar címadással. Fontos mozzanatként esik latba a kiadás eredeti ideje és a hazai kiadás között eltelt idő. Kíváncsian szokta fellapozni az első

oldalakat amiatt, hogy vajon a szerző maga ajánlja-e munkáját, s ha igen, milyen gondolatokkal, érvekkel. Van-e esetleg a hazai olvasóknak szóló külön előszó?

Barbara Coloroso könyvét Herczog Mária, az ismert szociológus, gyermekvédelmi, gyermekjogi szakember ajánlja értő szavakkal. Ő az iskolai erőszak témakörét nemcsak a hazai gyakorlatból vagy kutatóként ismeri kiválóan, hanem az ENSZ Gyermekjogi Bizottságának tagjaként is. Így az olvasó hajlik arra, hogy Coloroso könyvét az iskolai erőszak megelőzésére és kezelésére hozott, az ENSZ Gyermekjogi Egyezmé-

nyére épülő, annak szellemiségében fogant ajánlások szűrőjén át vizsgálja. Nem hagyható ugyanakkor figyelmen kívül, hogy Coloroso könyvének első kiadása 2003-ban jelent meg, a gyermekek elleni átfogó nemzetközi jelentés az ajánlásokkal viszont

2006-ban. Az első kiadást a szerző 2008-ban kiegészítette az internetes zaklatás témakörével. Jelen kiadás is ezen átdolgozott változat.

Barbara Coloroso a könyvcímmel egyértelművé (világossá) teszi, hogy az iskolai

erőszakról kíván szólni. Az alcím olyan, a témát népszerűsítő kézikönyvet sejtet, mely iránymutatásként szolgálhat mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak abban, hogy megakadályozzák az erőszak megjelenését vagy legalább az ismétlődését gyermekeik, tanítványaik körében.

Az előszóban a szerző által bemutatott 14 eseteírás szinte sokkolja az olvasót. Bár az esetek forrásait nem ismerjük, hitelességük vitathatatlan. A kiválasztás lehet véletlen is, mégis megdöbbentő, hogy a bemutatott esetek felében öngyilkosságba menekülnek az iskolai zaklatások áldozatai, miközben

megdöbbentő, hogy a bemutatott esetek felében öngyilkosságba menekülnek az iskolai zaklatások áldozatai, miközben egyik része gyilkos lesz, vagy majdnem azzá válik

a zaklatók egyik része gyilkos lesz, vagy majdnem azzá válik. Elgondolkodtató az is, hogy a legifjabb öngyilkos-áldozat, Marie Bentham, mindössze 8 éves!¹ (Colorosonál az eset forrásmegjelölés nélkül szerepel. Ezt azért jegyzem csupán meg, mert a továbbiakban is jellemző, hogy a szerző adatkezelése hullámzó, esetleges, s ha meg is jelöl forrást, hiányoznak lényeges, a téma ismert szakértőjétől, mint kutatótól elvárható, pontos könyveszeti adatok. Bár vélhetően mindezek a könyvet kézikönyvként használó szülőknek, pedagógusoknak nem nagyon fognak hiányozni.) Talán nem véletlen az sem, hogy az esetek többségének alanyai 14 éves kamaszok. A hazai vizsgálatok ugyanezen korosztályban találták legmagasabbnak a zaklatások mértékét.²

A kemény valóság bemutatásából szinte következik a szerző által megfogalmazott cél és program: meg kell állítani az erőszak körforgását. Alaptétele, hogy olyan tanult viselkedésről van szó, ami megváltoztatható. A család, az iskola és a társadalom mind hozzájárulnak az agresszió kialakulásához. Megváltoztatásában mindnyájunk (szülők, tanárok, az érintettek, és a társadalom) közös felelősségére irányítja folyamatosan a figyelmet. A *tragédia* metaforáját használja arra a színjátékra, amelynek főszereplői: a Zaklató, az Áldozat és a Szemlélő(k). Közös felelősségünk, hogy újraírjuk a történetet, feloldjuk a tragédiát, átalakítva a főszereplők közötti kapcsolat dinamikáját. Ahhoz

azonban, hogy megváltoztathassuk, meg kell ismernünk mindegyik szerep jellemzőjét.

A továbbiakban a szerző egyenként vizsgálja a szerepeket. Elsőként a *zaklatókat* mutatja be. Coloroso álláspontja szerint négy ismertetőjegye van a zaklatásnak: az egyenlőtlen erőviszonyok, a fájdalomkóros szándéka, az állandó fenyegetettség, a terror. Érdekes volt megfigyelni a továbbiakban is – talán a teendők jobb szervezhetősége miatt –, hogy a szerző folyamatosan pontokba sűríti a főbb megállapításokat, jellemzőket, ismertető jegyeket, tudnivalókat. Szülőként, pedagógusként olvasva a könyvet bizonyára jobban

megfoghatóbbak, kivitelezhetőbbek így a praktikus tudnivalók.

A zaklatás három módját, típusát nevezi meg: verbális zaklatás; fizikai zaklatás; kapcsolati zaklatás (ez utóbbi a hazai terminusokban: kirekesztés, kizárás, kiközösítés).

Vizsgálja azt is, hogy a zaklatásfajták nem-specifikusak-e: inkább a fiúkra, vagy inkább a lányokra jellemzőek, s milyen mértékben.

A hazai kutatások a kapcsolati zaklatást többnyire a kirekesztés fogalmával írják le.³ Buda Mariann 2010-ben a direkt és indirekt zaklatáson belül különböztette meg a verbális vagy nem-verbális zaklatást, s ez utóbbiba sorolta a kiközösítést. Más kutatások⁴ az agresszív jelenségek percepciójának jóval szélesebb skáláján megjelenítve helyezik el az iskolai agresszió jelenségeit.

¹ Marie Bentham történetét Neil Marr és Tim Field könyvéből ismerhetjük. *Neil Marr és Tim Field* (2001): *Bullycide, Death at Playtime: An Exposé of Child Suicide Caused by Bullying*. London: Success Unlimited.

² Példaként Nagy Ildikó, Körmendi Attila, Pataky Nóra, Sáska Géza vizsgálataira utalok. *Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra* (2012): A zaklatás és az osztálylétkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 12. 3. sz. 129–148.; *Sáska Géza* (2008): Veszélyes iskola. *Educatio*, 3. sz. 331–345.

³ Figula Erika kutatására hivatkozom. *Figula Erika* (2004): *Iskolai zaklatás- iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Kuratóriuma, Nyíregyháza.

⁴ Például Paksi Borbála 2009-ben lezajlott, 2010-ben publikált kutatásában. *Paksi Borbála* (2010): Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz. 119–134.

A ZAKLATÓKRÓL

Coloroso a zaklatóknak hét típusát írja le, módszereiket tíz jellemző jegybe sorolja. Jellemzőik bemutatásánál részben néhány ezt vizsgáló tanulmány vagy kutatás eredményeire is hivatkozik. Nagyon szemléletes példákat hoz a zaklatás mindegyik típusára. A felsoroltak közül a *verbális* típusú zaklatást tartja a legelterjedtebb típusú zaklatásnak, s mindkét nemre egyaránt jellemzőnek. A zaklatásmódok némelyike olyannyira mindennaposnak, megszokottnak tűnik, hogy sok szülő és tanár, de a gyerektársak többsége sem veszi komolyan, vagy nem gondolná zaklatásnak (káromkodás, szexuális tartalmú célzás, rasszista kirohanás). Egyértelműbb megítélés alá esik véleménye szerint a *fizikai zaklatás*. A fizikai zaklatást alkalmazó zaklatók csoportját látja leginkább veszélyeztetetteknek arra, hogy bűnözőkké válnak. (Hiányolom azonban a megállapítást alátámasztó kutatásokra történő hivatkozást!) A *kapcsolati zaklatást* (elutasítás, elkülönítés, kiközösítés) mint leginkább látens zaklatási nemet jellemzi, s jellemzően a kamaszkor küszöbén jelentkezőnek látja.

Coloroso zaklatásnak tekinti a „csicskáztatást”, a beavató szertartásokat, a rasszista megbélyegzést, de ugyanígy az iskolai klikkek és kasztok másokat kizáró, terrorizáló működését. Az amerikai iskola-rendszer súlyos problémájaként jellemzi ez utóbbit. Emlékezetes példaként említi az 1999. évi Columbine Középiskolában történt tragédiát, s a két elkövető kirekesztett helyzetével magyarázza áldozatokból gyilkosokká válásukat. A háttérben az iskolai

közeg, a diákönkormányzat, a diáktársak, a tanárok, az iskolavezetés: mindazon iskolai szereplők, akik eltűrték a kirekesztést, a diszkriminációt, a megvetést. Jellemzőnek tartja a tanári ridegség mellett a zaklatások súlyának kicsinyítését, az áldozat hibáztatását a zaklató elítélése helyett. De mintha látásmódjában az iskolai változások kevésbé függenének a külső tényezőktől, attól, hogy a társadalmi változásokkal megjelent minták, sztereotípiák, előítéletek hogyan formálhatják a magatartást.

mind a zaklató, mind az áldozat esetében inkább pszichológiai aspektusból vizsgálja a jelenségeket, s csak módjával foglalkozik a kinti világ iskolai lenyomataival

Miközben a szerző a könnyebb eligazodást segítő igyekszik kategorizálni, besorolni a jelenségeket, az olvasó néha elveszíti a fonalat, mert a szerző le-leter a saját maga

által kijelölt útról. Mind a zaklató, mind az áldozat esetében inkább pszichológiai aspektusból vizsgálja a jelenségeket, s csak módjával foglalkozik a kinti világ iskolai lenyomataival.

A zaklatás típusainak bemutatásánál szót ejt a szexuális zaklatásról, s tisztázza azt is, hogy mi nem minősül zaklatásnak. E fejezetben esik szó a *zéró toleranciáról*. Barbara Coloroso – egyetértésemmel találkoztva – nem támogatja ezt a megközelítést, hisz nézete szerint a zaklatást megszüntető eljárásoknak nem a büntetés a célja, hanem éppenséggel az antiszociális magatartás megváltoztatása. Ehhez kíván módszereket, eljárásokat, eszközöket kínálni.

ÁLDOZATOK ÉS SZEMLÉLŐK

Coloroso szerint mindenki lehet áldozata és célpontja a zaklatásnak, aki a „normális-tól” eltérő. Bármilyen *mással* kiváltó oka

lehet a zaklatásnak. A szerző bemutatja, milyen pszichés és/vagy fizikai következményei lehetnek az áldozattá válásnak. Az amerikai iskolarendszer egyik legsúlyosabb problémája: a fegyverrel való visszaélés. A zaklatások áldozatai nem ritkán végzetes utat választanak, ha megalázott helyzetükből fegyverhasználattal próbálnak menekülni. Hiszen ennek a következménye a gyámság alá helyezés, pszichiátriai intézetbe utalás, börtönbüntetés.

Az áldozatok helyzetét nehezíti a titok, hiszen nem mernek beszélni helyzetükről. Coloroso sorra veszi a titkolózás lehetséges okait. A gyerekek teljes magárahagyottsága mellett a szégyen, a megtorlástól való félelem, a magukra-hagyottság élménye, s hogy úgysem tudnak segíteni rajtuk, „a felnőttek sem jobbak” érzése, s az árulkodástól való félelem mind-mind visszatartja őket attól, hogy segítséget kérjenek. A szülőknek kínál eszközöket, amikor bemutatja, milyen metakommunikációs jelzésekre és más „vészjelzésekre” érdemes figyelniük gyermekeiknél. („1. Váratlanul elveszíti az érdeklődését az iskola iránt, vagy reggelente nem akar iskolába menni. [...] 2. Szokatlan útvonalon megy iskolába. [...] 3. Romlik a tanulmányi eredménye. [...] 4. Nem vesz részt a család életében és az iskolai programokon, mert egyedül akar lenni. [...] 5. Éhesen jön haza az iskolából, mert »elvesztette a pénzét«, vagy mert »nem volt éhes«. [...] 6. Pénzt csen el a szüleitől, és gyanús magyarázatokkal szolgál azzal kapcsolatban, hogy mire költötte. [...] 7. Egyenesen a mosdóba rohan, amint hazaért az iskolából. [...] 8. Elszomorodik, feldühödik, vagy megrémül, miután beszélt valakivel telefonon vagy elolvasott egy e-mailt. [...] 9. Olyasmit tesz, ami nem jel-

A szülőknek kínál eszközöket, amikor bemutatja, milyen metakommunikációs jelzésekre és más „vészjelzésekre” érdemes figyelniük gyermekeiknél

lemző rá. [...] 10. Lenézően, utálattal beszél az osztálytársairól. [...] 11. Nem mesél a barátairól és arról, mi történt vele aznap. [...] 12. A ruházata zilált, szakadt, hiányos. [...] 13. Sérülések vannak a testén, de nem szerezhette őket úgy, ahogy állítása szerint szerezte. [...] 14. Fáj a hasa, a feje, pánikrohamai vannak, nem tud aludni, túl sokat alszik, kimerült.” 80-83. o.) Segíthet ebben a fiatalkori erőszakos cselekmények előjeleinek megismerteretése, bemutatása. Coloroso

az érzelmi intelligencia mutatóinak (belső motivációs képesség, kitartás a frusztrációval szemben, az öröm elhazsztatásának képessége, a hangulatváltozások fölötti uralom képessége, a remény, az

empátia, az impulzuskontroll) hiányait is a figyelmeztető jelek közé sorolja. S ha mindehhez hozzátesszük a kemény veszélyeztető tényezőket (alkohol, kábítószer, fegyverek, a média provokatív hatása), az olvasó megbízható eszközt kap, hogy felmérje, mekkora egy fiatal veszélyeztetettség az áldozattá vagy éppen a zaklatóvá válásra. A Nemzeti Iskolabiztonsági Központ szempontsora alapján elkészíthető profil megmutathatja, mekkora az esélye annak, hogy erőszakos cselekményt kövessen el a gyermek, a fiatal.

A *szemlélők* csoportjáról is részletesen szól a szerző. Szerinte hibás az a laikus szemlélet, amelyik ártatlannak véli őket. Az iskolai erőszak témájának nemzetközileg elismert szakértőjére, a norvég dr. Dan Olweus kutatásaira hivatkozva jellemzi ezt a nagyon is differenciált csoportot. Elgondolkodtató adat, hogy a gyerekek 81 százaléka – bár nem kezdeményez zaklatást – készségesen válik annak szemlélőjévé! Coloroso négy elfogadható okot talál erre (*fél, hogy baja eshet, célponttá válhat, csak*

rontana a helyzeten, nem tudja, mitévő legyen). Vannak elfogadhatatlan indokok is (ez az ő ügyük, nem a barátomat *bántják*, *megérdemli* stb.). A szemlélőktől érettségtől, életkortól függetlenül elvárna, hogy felismerjék személyes felelősségüket.

A szemlélők kapcsán azt fejt ki – némi számomra idegen moralizálásba hajlóan –, hogy a szülők felelőssége becsületes, másokkal törődő, önmagukért, jogaikért kiállni képes, erkölcsi tartással bíró gyermekek nevelése. A családokban megvalósuló *erkölcsi nevelés*ben látja a zálogát annak, hogy ne váljanak zaklatókká, áldozatokká vagy szemlélőkké a gyermekek, a fiatalok. Hiszen a közösségi és családi normákat jelenítik meg viselkedésükben – véli a szerző, aki ezután a családok három modelljével ismerteti meg az olvasót. A *tégla-fal-család*ot az abszolút tekintély, a szigorú szabályok, a megfélemlítés, a büntetés, a megalázás, a rendszeres fenytetés, az erős versenyszellem, a félelem légköre jellemzi. A szeretet feltételhez kötött, a szülők mondják meg, mit kell a gyermeknek tennie. A gyermekek ezt a mintát viszik tovább. A *medúza-család* megengedő, következetlen, rendszert és korlátokat nem kijelölő. Következetlen a büntetésben, jutalmazásban. Érzelmek irányítják, fenyegetéssel, megvesztegetéssel (ajándékokkal) irányítják túlféltett gyermeküket. A gyerekek nem tanulják meg a konstruktív konfliktuskezelést. A *gerinces-családok* – társadalmi háttérüktől függően – nagyon sokfélék, állítja Coloroso. Ezt a családtípust 15 jellemzővel írja le. Ezekben a családokban egyensúly van az én és a közösség érdekei között. A szülők támogatják gyermekeiket, folyamatos pozitív üzenetekkel erősítik őket. A gyerekek megtanulják elfogadni

érzéseiket. Megtapasztalják, hogyan működhet demokratikusan a család, mint közösség. A szabályok egyszerűek, világosak, figyelembe veszik a gyerek szükségleteit. A szülők tekintélye a példaadásból fakad. Gyermekeiknek mintákat adnak a kompetens működésre, így képesek asszertív módon kiállni magukért, felelős döntéseket hozni. Ha szükséges, képesek segítséget kérni. Az elfogadottság, az önerősítő üzenetek és technikák, kompetenssé válásuk segíti őket abban, hogy nem válnak zaklatóvá, sem a zaklatások áldozataivá.

MEGSZAKÍTHATÓ-E AZ ERŐSZAK KÖRFORGÁSA?

Miután a szerző az olvasót megismertette a *tragédia* főszerepeivel, a *zaklató*, az *áldozat* és a *szemlélő* szerepével, szellemes fejezetcímmel (*Az erőszak körforgásának megszakítása – a törődés körforgásának megteremtése*) irányítja a szülők figyelmét annak vizsgálatára, élnek-e otthonaikban zaklatók. Azt

vizsgálja, mit tehetnek a szülők azért, ha úgy látják, gyermekük elindult a zaklatóvá válás útján. Hét alapvető teendőt, lépést fogalmaz meg. Ezeket alkalmazva a szülők olyan szociális készsé-

a családokban megvalósuló erkölcsi nevelésben látja a zálogát annak, hogy ne váljanak zaklatókká, áldozatokká vagy szemlélőkké a gyermekek, a fiatalok

geket fejleszhetnek gyermekeikben, amelyekkel megváltoztathatják gondolkodás- és viselkedésmódjukat, megalapozhatják a gyermekek jóra törekvését. A gyermek belső indítékainak és szokásainak megváltoztatása a cél. Szándéka humánus, a szülőknek tanácsolt eljárások mögött érzékelhetően – a nálunk is sok publikációban népszerűsített – *gordoni* megközelítések és a *resztoratív* konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata áll.

A szülők számára segítők lehetnek a bemutatott esetek és a tanácsolt szülői elbeszélések, néhol mégis az amerikai filmekből ismert „Szeretlek!”, „Én is szeretlek, *anya!*”-típusú leegyszerűsítő párbeszédre emlékeztetnek. Különösen, amikor alapvető erkölcsi kérdésekről *beszél* a szülő (jó-rossz, helyes-helytelen), hogy így alapozza, segítse gyermeke belső erkölcsi iránytűjének működését. Alapvetően a szülőkhöz kíván szólni, de esetenként a gyerekeknek is tanácsokat ad (*Tíz ötlet, hogyan tartsd meg a barátodat; Az egészséges kapcsolatok három fő elve*). E fejezetben esik szó az agresszív számítógépes játékok, „az erőszakot sugárzó médiatermékek fogyasztása” és az agresszió közötti kapcsolatról.

Az áldozatokkal kapcsolatosan is felteszi a szülőknek a kérdést: otthonotokban élnek-e áldozatok? Felidézi a már korábban is elmondottakat arról, honnan ismerheti fel a szülő, hogy gyermeke áldozattá vált, mi lehet az oka annak, ha a gyermek nem beszél erről? Hogyan reagáljon, és hogyan ne reagáljon a szülő? Hogyan taníthatják meg gyermekeket arra, mi a különbséget az árulkodás és a zaklatás jelzése között? Hogyan tanítsák meg őket pozitív gondolatokkal erősíteni magukat? Milyenek legyenek határozott, asszertív megnyilvánulásaik? Szól arról, miért fontosak a barátok, az ismerősök az áldozattá válás megakadályozásban. A szülők szerepjátékokkal, szituációkkal, feladatokkal segíthetik gyermekeiket. Bemutatja a békés (*vesztes nélküli*) problémamegoldás, konfliktusmegoldás lépéseit. Szól arról, hogyan kezelhetik a gyerekek a zaklatás miatt és a zaklató iránt érzett haragjukat, tanácsos-e az önvédelem, milyen az etikus önvédelem

(a „visszavágás”). Coloroso nem leplezi, hogy a tanárok viselkedése is lehet diszkriminatív.

ESÉLY: A HUMÁNUS ISKOLA

A könyv leghitelesebb fejezetének tartom a biztonságot adó iskolákról, iskolai közösségekről szóló fejezetet. Ezt olvasván még inkább felerősödött az az érzésem, hogy nem az elméleti megközelítések a szerző erősségei, hanem az eleven iskolai gyakorlat bemutatása. Tanári, instruktori tapasztalatai itt mutatkoznak meg leginkább. A feszes szerkesztés viszont e fejezetben sem erénye, a mondanivaló szétfeszíti a kereteket, s az ismétléseket sem tudja elkerülni. Említést tesz olyan országos méretű preventív programról, amely az előbbi alapokra épül.

(A nonprofit nemzetközi gyermekvédelmi szervezet, a *Committee for Children Steps to Respect*, A tisztelet lépései programja.) E programmal a gyerekek felkészíthetők

arra, hogy felismerjék a zaklatást, képesek legyenek elutasítani, s jelenteni (jelezni) a felnőtteknek, azok segítő beavatkozását kérni. Előbbi szervezetnek van más, nemzetközileg is elterjedt, ismert, kompetenciafejlesztésen alapuló prevenciós programcsomagja is (Second Steps). A hazai gyakorlat számára – az erősen eltérő kulturális különbségek, társadalmi helyzet miatt nem a közvetlen adaptációt, hanem a helyi sajátosságokra érzékeny, az adott nevelési környezet felismert-feltárt problémáira választ kereső, adaptív fejlesztéseket gondolom hatékonyabbnak. (Van ilyen a hazai pedagógiai szakirodalomban.)⁵

Coloroso nem leplezi, hogy a tanárok viselkedése is lehet diszkriminatív

⁵ Jó sajtóvisszhanggal az OFI adta ki. OFI (2009): *Jó gyakorlatok a biztonságos iskoláért. A „Biztonságos iskoláért” programban meghirdetett pályázat nyertes pályaművei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Coloroso olyan humánus, gyermekközpontú iskoláról szól, ahol minden gyermeknek demokratikus joga biztonságban éreznie magát, félelem nélkül lenni.

Az elfogadó iskolai légkör, a gyerekek életben részt vevő felnőttek, a határozott szabályok, a büntetések helyett a szankciókkal történő fegyelmezés, s a „gerinces” családmodellnél megismert demokratikus iskolai működés lehetnek alapelvei az így működő iskoláknak, ahol nincs helye bántásnak, megalázásnak. Jan

Olweus bevált krízisintervenció programját ajánlja az iskolák fegyelmébe akkor, amikor erőszakellenes stratégiát, s konkrét cselekvési terveket fogalmaznak. A nonprofit nemzetközi gyermekvédelmi szervezet, a Committee for Children programja (A tisztelet lépései – Steps to Respect) is az előbbi alapokra épül.

Ez az iskola egészére kidolgozott komplex, komprehenzív *programcsomag*, eljárásrenddel, szabályzattal, pedagógiai programmal. A program kiterjed az iskola technikai és adminisztratív személyzetére, tanáira, diákjaira. Előbbiek a konkrét iskolai helyzet feltérképezésében, szabályalkotásban, érzékenyítő tréningeken, továbbképzéseken vesznek részt. A tanulói speciális foglalkozások célja szociális-emocionális és tanulással kapcsolatos kompetenciáik fejlesztése, hogy ezáltal csökkentsék a kortárs zaklatásokat és az iskolai erőszakot. A szülők bármikor elkérhetik az iskolai szabályokat, meggyőződhetnek azok tényleges működéséről. A szerző arra nézve is ad tanácsokat a szülőknek, hogyan ellenőrizhetik az iskola erőszakellenes programjainak megvalósulását, hogyan segíthetik

ezek realizálódást, hogyan tehetnek javaslatokat az iskolának, ha gyermeküket zaklatják, kihez fordulhatnak, ha a helyzet nem változik. A program sikerességében minden szereplő érintett. A szülők aktív részesei a programnak, önkéntes segítői munkát végezhetnek, lobbizhatnak az iskoláskörben és a fenntartónál támogatásért.

A folyamat engem erősen emlékeztet arra a korábbi hazai helyzetre, amikor az iskolák helyi nevelési programokat dol-

goztak ki. Coloroso szóvá teszi, hogy az iskolai biztonság rovására megy az iskolák anyagi lehetőségeinek szűkülése, a pedagógusok túlterheltsége, a tanári munkát segítő szakértők (pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, pályaválasztási tanácsadó, gyermekvédelmi felelős, szabadidő-felelős stb.)

hiánya. A leírtak erős hasonlóságot mutatnak a hazai helyzettel, bár Colorosótól eltérően én nem hiányolom iskoláinkból a térfelügyelő kamerákat, s el tudnék tekinteni az „iskolarendőrök” jelenlététől is. A szerző hiányolja, hogy a tinédzserkori erőszak megelőzésére nincs sem az Egyesült Államokban, sem Kanadában stratégia és megelőző program. Bírálja a zéró toleranciát, amit 50 amerikai állam és Kanada is meghirdetett. Eljárásaik sablonosak, nem differenciáltak (kötelező felfüggesztés, elbocsátás, eltanácsolás), a megtorlásé a fő szerep. Elképesztő eseteket sorol, amikor az elkövetett tett nincs arányban a büntetéssel (letartóztatják a 13 éves fiút, mert műanyag kést vitt az uzsonnás dobozában; szexuális zaklatással vádolják meg a 6 éves fiút, mert alsónadrág nélkül rohant ki a házuk elé, várakozásra kéri az iskolabuszt stb.).

Szót ejt itt is a zaklatások miatt elkövetett öngyilkosságokról. Ráirányítja a figyelmet arra is, mennyire fontos a támogató iskolai légkör, a pedagógusok tájékozottsága abban, hogy milyen útmutatók, segédanyagok, projektek lehetnek segítségükre munkájukban. Az iskolai légkör kapcsán visszatérő témája az iskolákon belüli hierarchia a diákok között, a kasztrendszer, a kiváltságosok és kasztrendszer alján elhelyezkedő méltatlanok közötti feszültségek, lenézés, megvetés.

Vizsgálja azt a kérdést is, hogy megoldás lehet-e az iskolaváltás akkor, ha a gyermeket zaklatják. Előzetesen mindig megpróbálná a helyreállító igazgatszolgáltatást, megadva a zaklatónak a jóvátétel lehetőségét. E gondolatot

erősíti meg akkor is, amikor arról ír, hogy a zaklatás bűncselekménnyé is válhat. De ebben az esetben sem alkalmazná a hagyományos igazgatszolgáltatás szerinti büntetést, hanem a helyreállító igazgatszolgáltatás módszerével élne. Ebben látja az emberi méltóság megőrzésének lehetőségét, s azt, hogy a zaklató vállalja a felelősséget tettéért az áldozat és annak családja felé. Szülők, pedagógusok közös felelőssége, hogy a könyvében bemutatott három szerepet az elmondottakra figyelve újraírják. Barbara Coloroso hisz abban, hogy együttes erővel ez lehetséges.

VÉGÜL: AZ INTERNETES ZAKLATÁSRÓL

Könyve záró fejezetében foglalkozik az internetes zaklatás témakörével. Hivatkozva e terület szakértőire, kutatóira, jogászok

véleményére, nagyon veszélyesnek tartja a zaklatás ezen új módjait, formáit. A névtelenség mögé bújó zaklató szinte folyamatosan jelen van az áldozat személyes életében, folyamatos megfélemlítésben tartja áldozatát. A gyerekek gyakorta nem is érzékelik a veszélyeket, vagy hallgatnak róla. Ha szólnak is, nagyon nehéz felderíteni a zaklató kilétét, hollétét. A szerző nagy vonalakban áttekinti a zaklatás ezen új területeit (mobiltelefonos zaklatás, internetes

játékok, csetelés, blogolás, e-mailek, a közösségi portálok stb.), szempontokat vet fel, tanácsokat ad tanároknak, szülőknek, diákoknak, miképp kezelhetik a gyerek, a szülők, az iskola a mobilokon és közösségi hálókön át rájuk le-

selkedő veszélyeket (a különösen gyakori és veszélyes szexuális zaklatást is). Van néhány ország, amely ezt már törvényekkel próbálja megfékezni, de a szerző kételkedik abban, hogy a büntető eljárások szigorra vezetne megoldáshoz. Éppen ellenkezőleg, a humánus, vesztes nélküli – pedagógiai – megoldások oldalára áll.

Nem szóltam még a fejezeteket nyitó és záró idézetekről. Az érzelmi ráhangolódás és befolyásolás ezen eszközei a női magazinokból jól ismertek. Feltételezhetően az elérni kívánt, megcélzott olvasóközönség (szülők, tanárok) ízléséhez igazítottak. Nekem, mint egy másik kultúrkörben nevelődött olvasónak inkább zavaróak ezek a kiegészítő elemek.

Összességében elmondható, hogy tanulságos, gondolatébresztő könyvről van szó. A hazai olvasók számára hasznos lehet egy másfajta iskolakultúrával, egy másfajta szakkönyv-fogalmazási kultúrával való

megismerkedés. De legalább ennyire fontos lenne, hogy tematizálja – s érvényes, a humanizált, gyerekközpontú, gyermekjog-tisztelő iskola kialakítása irányában tematizálja – a közbeszédet kutatói műhelyekben, sajtóban, tanári szobákban, sőt a szerző szándéka szerint családi asztaloknál is. Összefoglalásomban ismételten szóvá

kell tennem: zavaró mozzanatként jelentkezik, hogy indoklásként, érvelésként azonos súllyal szerepelnek a legeltérőbb források, a tudományos elemzésektől az irodalomig. Kár, hogy a szakirodalmi hivatkozások nem kerültek be a név- és tárgymutatóba.

Zalaegerszegi Göcsej Múzeum – Először Teleki László, az országgyűlés halottja – pesti helyszínelők című kiállítást tekinthettük meg Bérés Katalin történész tárlatvezetésével, majd a látványtárakban nézelődhettünk. Elkezdttem azon gondolkodni, hogyan tudnám behozni minél több diákomat, hogy tudnánk előteremteni hozzá a forrásokat. Nagyon fontosnak tartom, hogy behozzuk tanulóinkat a XXI. századi múzeumba, hiszen a gyerekeknél még most alakul a „múzeum” fogalma, és ez válik majd természetessé számukra. Merőben mást látok, érzek, tapasztalok, mint amit nekem takart eddig a múzeum fogalma. A tanteremben nincs lehetőség, hogy meglevenedjenek a hon- és népismeret, valamint a történelem-, illetve a technika és életvitel tankönyvben olvasott leírások, képek, ami a Göcseji Múzeum tárlói, modelljei között lehetővé, és a Göcseji Falumúzeumban élővé, átélhetővé válik. Amikor a tanuló saját maga összerakhatja egy vár makettjét, nem fogja elfelejteni a vár nevét, helyét, korabeli szerkezeti elemeit, sőt, hős kapitányát sem. Az itt összegyűjtött történelem annyit ér, amennyit hasznosítunk belőle, mindannyiunknak megtanítva őseink megbecsülését, gyökereink, szűkebb és tágabb hazánk megismerésének igényét, kíváncsiságunk felkeltését szüleink, nagyszüleink életmódja iránt, megismerve, megbecsülve emléküket, tárgyaikat. Tanítványainkkal ki kell lépniünk a zárt tanteremből, hiszen amit a mai iskolai generáció nehezen tud kezelni: a zártságot, a tétlen, passzív információ-befogadást, éppen ezt lehet feloldani játékkal. Ha felölthet egy korabeli jelmezt, ha megfoghat egy tárgyat, melynek története, történelme van, akkor, mint egy nyaraláson átélte történet, élménnyé válik a fejébe „gyömöszölnödő” ismeret, észrevétlenné válik a befogadás. A kínált múzeumpedagógiai foglalkozások néhány évvel ezelőtti elindításához az akkori Európai Unió pályázatok anyagi erőforrást biztosítottak. A pályázati pénzek ugyan elfogytak, de a csapat mégsem állt le. Új ötleteik, új és bevált programjaik megmaradtak, melyekhez az iskolákkal, tankerülettel közösen keresik, keressük az anyagi forrásokat. Sikerük mindannyiunk érdeke.



A Kézszelfogható bronzkor – 3 000 éves leletek bemutatója a múzeumban, Straub Péter régész vezetésével. A titkok termében, gézkesztyűt húzva kerülhettünk tapintható közelségbe a több ezer évvel ezelőtt itt élt emberek tárgyaival, és azok maradványaival. A csoda egyik résztvevőt sem hagyta érintetlenül. Mint a gyermekek, önfeledten vettük (gézkesztyűs) kézbe a bronzkori kincseket, leleteket, lenyűgözve az akkori tudás, igényesség kézzelfogható bizonyítékaitól.

Péterné Fatér Edit, igazgató, Bagodi Fekete István Általános Iskola

**NOVÁK GÉZA MÁTÉ – SZÁRI LAURA – KATONA VANDA:
DEFEKT? – SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA A FOGYATÉKOSSÁGÜGYERT.
FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉÉRT
KÖZHASZNÚ NONPROFIT KFT., 2014.**

Két kritika egy könyvről

I. Körömi Gábor: Fogyatékos- ságügy és drámapedagógia

RÁHANGOLÓDÁS

Az a megtiszteltetés ért, hogy egy pedagógiai könyvbemutatón „első olvasóként” 2014. október 21-én a Hagyományok Házában én mutathattam be a könyvet. Ahhoz, hogy beszélni tudjak róla, meg kellett keresnem, hogy drámapedagógusként milyen kapcsolódásaim vannak a fogyatékos-ságügyhöz. Minden könyv utazás – amióta olvasom a könyvet, s utazom ebben a témában, számos olyan ember, emlék jut eszembe, ami mind azt jelzi, hogy bizony nagyon is sok közöm van hozzá.

Mindenekelőtt kamaszkorom egyik legmeghatározóbb személyisége, egy sclerosis multiplex mozgássérült fiatalember jut eszembe, teológiára járt a Pázmányra, s a nyolcvanas évek második felében egy „Bokor-közösség” vezetőjeként határozta meg kis baráti társaságunk hétköznapijait. Amikor épp nem színjátszó próbán voltam, barátaimmal eljártunk Erikhez és a feleségéhez, Évához a gödöllői királyi kastélyba, melynek egyik fele szociális otthonként működött. Mit csináltunk együtt? Nem

is tudom pontosan, beszélgettünk, pizzát süttöttünk, énekeltünk, ünnepeltünk, még kirándultunk is, és többet tanultam tőle elfogadásból és toleranciából, mint bármilyen iskolában.

Aztán fiatal pedagógusként találkoztam a '90-es évek meghatározó elméleti szakemberével, a „Bárczi” első drámapedagógusával, a 2006-ban tragikusan elhunyt Szauder Erikkel. Erik egy kávéházi beszélgetés közben mesélt egy filmélményéről, egy skandináv kerekesszékes fiatalemberről, aki énekelni tanult, s Erik büszkén mesélte,

hogy amikor az illető nem készült fel alaposan az órájára, akkor bizony alaposan leteremtették. Ezzel azt magyarázta, hogy az igazi elfogadás nem a könyörület, hanem az,

az igazi elfogadás
nem a könyörület

ha azt érzi az illető, hogy egyenjogú a többiekkel, s nem csak egy megtűrt, egy eltűrt, egy „defektes” valaki.

És eszembe jutott az iskolám, ahol EU-s pályázat keretén belül „akadálymentesítették” az egész épületet, csak fogtuk a fejünket, mi mindennek meg kell felelni, mindenhol korlátok, sehol egy szabad falfelület. Pedig akkor már hozzánk járt Bence, aki harmadik osztályig még együtt futkározott a többiekkel, ám állapota kerekesszéke kényszerítette. Megjegyzem, így is iskolánk legtehetségesebb tanulója, sorra nyeri a kémia- és a fizikaver-

senyeket. Csak járni és beszélni nem tud. Vagy Anett, aki beteg kislánya miatt nem tudott visszajönni tanítani az iskolánkba, helyette otthon ápolja és hordja kezelésekre Eriket (történetem harmadik Erikjét), s éli a gondozó szülők államilag alig, vagy pontosabban sehogyan el nem ismert hét-köznapijait.

S ahogy közeledik a könyvbemutató határideje, úgy szaporodnak az emlékek, a tapasztalatok, a drámafoglalkozások. Mennyi minden vesz körül minket fogyatékoságügyben! Mégis mindaddig, amíg nincs a családban, vagy a saját környezetünkben ilyen szereplő, csak távolról nézzük a fogyatékosokat: ez velünk úgysem történik meg, ez mind mások problémája, igen, persze, valakiknek ez fontos, de hát ez engem úgysem érint...

Vagy mégis?

Mit tehet a fogyatékoságügy és mit tehet a drámapedagógia, ezen belül a színházi nevelés, hogy ez a kérdés megfogalmazódjon a fiatalokban? S merre induljunk, hogy esetleg a kérdésre érvényes válaszok szülessenek? Mit tud tenni a tudomány, mit tud tenni a művészet, a drámapedagógia azért, hogy a fiatalok elgondolkodjanak a fogyatékosággal élő, vagy épp csak „más” embertársaikhoz fűződő viszonyról?

Ehhez a szemléletváltáshoz, ehhez a társadalmi ügryhöz tesz hozzá valami nagyon fontosat ez a projekt, és a projekthez kapcsolódó kutatás alapján készült könyv.

„A szerzők az esztétikai élmény megidézése, a tudományos kutatás és a nyílt emberi párbeszéd hármasságában tettek ta-

nulságos kísérletet arra, hogy programjaik ifjú résztvevőiben ez a „defekt” – ha van – kijavítódjék.” – emeli ki Trencsényi László a könyvhöz írt bevezetőjében.

MI IS EZ A KÖNYV?

Egy TÁMOP pályázatra¹ jelentkezett a 21. Színház a Nevelésért Egyesület a Megálló Csoport Alapítvánnyal, egy színházi nevelési program és a hozzá kapcsolódó kutatás szándékával.

Céljuk az volt, hogy olyan színházi nevelési programot próbáljanak ki, mely a fogyatékoságügy témájában segíti a középiskolások nevelését.

Maga a színházi nevelési projekt, amiből ez a könyv született, 2013. szeptember és 2014. január között zajlott középiskolási

céljuk az volt, hogy olyan színházi nevelési programot próbáljanak ki, mely a fogyatékoságügy témájában segíti a középiskolások nevelését

csoportok részvételével. De maga a projekt nem itt kezdődött.

Sokkal inkább valahol évekkal ezelőtt, amikor Novák Géza Máté elkezdett dolgozni az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógy-pedagógiai Karán. Olyan fiatal gyógy-pedagógusokkal, akik nyitottak voltak a drámapedagógia felé, létrehozott egy drámacsoportot. Tehetséggondozó programként a művészeti nevelés és a színházterápia területén – érzékenyítő színházi nevelési programot dolgoztak ki a fogyatékoságügy és a köznevelés számára, közben folyamatosan képezték magukat az egyetemen belül, majd partnereket kerestek az együttműködésre. Az említett két civil egyesület együttműködésében készült egy előadás

¹ Az Új Széchenyi Terv: A fizikai és info-kommunikációs akadálymentesítés szakmai tudásának kialakítása elnevezésű, TÁMOP 5.4.5. 11/01 2012 0001 számú projektjének Középfokú adaptáció komponensében készült a pályázat.

You Can Change! (Szálljal már le!) címmel. Ennek a munkának színházpedagógiai folytatása volt a *Defekt?* című program.

HOGYAN ÉPÜLT FEL A PROJEKT?

A könyv részletesen bemutatja a színházi nevelési projektet. Leírja, hogy mi történik a foglalkozáson, a jelenetek bemutatása mellett a képanyag is betekintést nyújt a színházi stílusba. A Kutatók Éjszakáján nekem is volt lehetőségem megnézni a színházi jeleneteket. Igazi színházat, visszafogott, mindenféle érzélgősségtől és tanári póztól mentes színházi jeleneteket láttam, melyek a másság köré épülnek. Hétköznapi jelmezekben, jelzésekkel játszottak, sok esetben maguk előtt tartva a reflektort, hogy megvilágítsák egymás jeleneteit.

Helyzetek, melyekben mindig valaki valamiben más. Van, aki túlságosan hangos, akad, aki épp ellenkezőleg, nem hall, az egyiket a mássága miatt szólják meg, és van, akit a különösége miatt. „Máshogy mindenki más...” talán ezzel az Oravecz Imre-sorral lehetne összefoglalni a jelenetsort, ha... ha nem lenne az a néhány jelenet, mely már egyértelműen a fogyatékosághoz viszi közel a nézőket. Az egyikben egy gondnok mutatja be „az egyetemistáknak” az „intézményt”, ahol felnőtt fogyatékosok élnek, de a vendégeket inkább elijeszti az intézetbe zárt másság. A másik, az utolsó jelenetként előadott, tulajdonképpen hétköznapi helyzet, egy gyorsétteremben járunk, ahol a szomszéd asztaltáraság ünnepeltje háborodik fel egy kerekesszékes fiú, Jonas és kísérője jelenlétén... A színházi jelenetek után elindul a párbeszéd, megszólítják a fiatalokat, megbeszéljük a jeleneteket, majd a

forró szék és a fórum színház konvencióját alkalmazva a fiatalok kipróbálják, hogyan oldható meg „másképpen” ez a helyzet.

A könyv ezután bevezet a projekt kutatásmódszertanába. Kevert módszerrel dolgoznak, kérdőíves kutatás mellett fókuszcsoporthoz és egyéni interjúkkal, kérdőívekkel igyekeznek a fiatalok témához való viszonyulását vizsgálni a foglalkozások előtt és után. Hívószavaik a beszélgetésekhez: defekt, másság, fogyatékoság. A foglalkozás és az interjúk után felkínálják a fiataloknak a további együttműködés lehetőségét is, egy blogot indítottak, ahol nemcsak a színész drámatanárok, hanem a középiskolások is megoszthatják a reflexióikat.

Nemcsak a fiatalok lesznek a kutatás részesei, hanem maguk az alkotók is, hiszen kutatás közben ők is reflektálnak a színházi munkára és a fiatalokkal végigjátszott foglalkozássorozatra. Arra keresik a választ,

hogyan a saját életükben mi történik most velük – fiatal drámatanárok gyógypedagógusokban és a kortárs segítőkben. A foglalkozásokat megelőző és követő fókuszcsoporthoz interjúk összegzése után a könyv az egyéni interjúkra adott kutatói reflexiókat elemzi. Befejezésül egy összefoglalást kapunk, majd részletes és alapos irodalomjegyzék és melléklet következik.

KIK TUDJÁK HASZNÁLNI?

Fontos kérdés, hogy egy színházpedagógiai munka és kutatás lenyomataként készült könyvet kik tudnak majd használni? Mindenekelőtt úgy gondolom, hogy olyan, fogyatékosügyben érdekelt pedagógusok, akik a felsőoktatásban szívesen vesznek minden módszertani segítségét. Természe-

tesen haszonnal forgathatják a pedagógusképzésben, különösen a gyógypedagógusképzésben részt vevő hallgatók, de számíthatunk a drámapedagógusok, színházi nevelésben érintett szakemberek érdeklődésére is. S haszonnal forgathatja minden olyan középiskolai tanár, aki a pedagógiai munkát a gyerekekkel együtt és nem a fejük fölött, tantervet és nevelési programot végrehajtóként képzei el. Tanulságos a kérdező-módszer és az odafigyelés, ahogy a kutatók az interjúk során meghallgatják a fiatalokat.

Nem utolsó sorban pedig minden olyan, humán érdeklődésű, drámapedagógiában érdekelt doktorandusz hallgatónak ajánlom, akiknek, mint e sorok írójának, ez a könyv segít egy kicsit elmélyülni a fogyatékosügy jelenlegi szakirodalmában és szaknyelvében.

Végezetül két fontos gondolatot szeretnék kiemelni a könyvből. Az összegzés tanulságaira és a továbblépés lehetőségeire vetnek fényt az alábbi sorok.

„Az elfogadás mértékét nagyban befolyásolja, hogy mennyire van a résztvevőknek közvetlenebb kapcsolatuk fogyatékos személyekkel.”

Úgy gondolom, Novák Géza Máté és csapata ebben a projektben arra tett kísérletet, hogy a középiskolásoknak közvetlenebb kapcsolatuk legyen a fogyatékosgyűgygel, ahogy én is erre tettem kísérletet ebben az ismertetőben.

„A bizalom és az elfogadás hiánya, a cselekvés, a részvétel hiánya, a segítségnyújtás, vagy a segítség respektálásának a hiánya, a törődés, gondolkodás, neveltetés hiánya hatja át motívumok szintjén a fiatalok történeteit. A fiatalok passzivitásával, érdektelenségével kapcsolatban jól rímel mindez az Ifjúságkutatás 2012 eredményeire: »Az új nemzedék legfontosabb életrszakaszát egy olyan világban éli, ahol a társadalom alrendszerében strukturáli-

san kódolt a bizonytalanság, ahol az elhomályosult tradíciók helyett csupán ködös és távoli igazodási pontok léteznek.«.”

Hiszem, ha egy színházi nevelési program megérint és elgondolkodtat több mint százötven középiskolást olyan kérdésekről, mint a másság és a fogyatékoság, akkor az már egy kis igazodási pont lehet zajló világunkban.

II. Kiss Hajnal: Egy drámapedagógiai kutatás zárókötetéről a Zöld Vadonban

Október 16-án a Zöld Vadonban, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar könyvtárában került sor a *Defekt? Színház- és dráma a fogyatékosügyért* című projekt- és könyvbemutatóra. Az esemény moderátorként Trencsényi László, a kar pedagógiatanára, egyben a *Beszélgetések a Zöld Vadonban*-sorozat kezdeményezője bevezetőjében felidézte a könyvtári különgyűjteménynek adott – nemzedékének életérzésére utaló – elnevezést, a kései József Attilától kölcsönzött fogalmat: „Ifjúságom, e zöld vadont/szabadnak hittem és öröknek.” Ezek az összefüggések a közös gondolkodás által élővé tehetik olvasmányélményeinket. Ezen a negyedik beszélgetésen a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karról jöttek a bemutatott kötet szerzői és a program munkatársai.

A kutatásvezető Novák Géza Máté, egyúttal a 17 éve működő 21. Színház a Nevelésért Egyesületet is képviselve arról számolt be, hogy a középiskolásokkal dolgozó osztálytermi program szerteágazó kooperációból született: a 21. Színház a Nevelésért Egyesület: *Defekt?* című színházi nevelési foglalkozása a Megálló Csoport Alapítvány és Színház klienseit, művészetterapeutáit bevonva a Fogyatékos

Személyek Esélyegyenlőségért Közhasznú Nonprofit Kft. támogatásával valósult meg. Színház iránt érzékeny gyógypedagógusok segítettek a munkájukat. A program reményeik szerint „elősegíti a köznevelés szereplőinek a fogyatékoságügy iránti érzékenyítését.” (7. o.).

EGYENRANGÚ SZEREPEK ÉS HORIZONTÁLIS TANULÁS

A könyvbemutatón Szári Laura beszélt az oktatási, kutatási módszerükről, amely egyúttal „művészeti eseménynek” is tekinthető. A hatfős kutatócsoport az infokommunikációs és akadálymentesítési kísérleti képzésében résztvevő hét középiskola tanulócsoportjaival

– „a közös munka meg-
alapozása érdekében” –
tizennégy 40-50 perces
fókuszcsoportos interjút
készített a drámafoglalko-

zások előtt. Elsődleges cél itt a bevonódás elősegítése volt. Ezt egy tizenöt alkalmas, kétlépcsős drámafoglalkozás követte a fiatalokkal, akiknek nem nagyon voltak előzetes színházi élményeik. (A foglalkozások előtt és után kérdőívvel mérték fel a diákok alapadatait és a témával kapcsolatos attitűdjét.) Az első, 135 perces érzékenyítő drámafoglalkozás „a ráhangolódást, a csoportdinamikák feltérképezését és a dramatikus munkaformákkal való ismerkedést” (7. o.) szorgálta. A második, 180 perces

elsődleges cél itt a bevonódás
elősegítése volt

foglalkozáson a kiscsoportos reflektív beszélgetést egy rövidebb és egy hosszabb színházi rész fogja közre, majd mindez később „defektusorientált” fórumszínházas jelenetté változott.² A programon belül a folyamatos visszacsatolás is biztosított volt: a résztvevő diákok anonim blog-bejegyzésekben írhatták le megjegyzéseiket a történetekről. (Trencsényi László nem véletlenül vetette fel azt, hogy egy új, „praxisban igazolódó módszer” született, amely talán a hagyományos kutatásokkal is egyenrangú.)

Izgalmas kérdés, hogy milyen egyéni és társadalmi anomáliákkal foglalkoztak a kutatócsoport által kifejlesztett színházi etűdök, és azok feldolgozásával milyen hatást lehetett elérni a középiskolásokban. Az osztályteremben „színpadra vitt”

színházi etűdsorozat
(12 etűd, 40 perces
időtartammal) olyan
problémákat fesze-
getett, mint az önel-
fogadás – szorongás/

megfelelés, a szociális kompetencia hiánya, a szexizmus, a családon belüli diszfunkciók, (társ)függőség, a fogyatékosághoz való viszonyulás (figyelemhiány, elutasítás), a szélsőséges egoizmus és a látszatsegítés. Az etűdök „indirekt módon fogalmazzák meg a különbözőség és fogyatékoság témája körüli kihívásokat és sztereotípiákat.” (106. o.) A kutató maga is résztvevő, a kutatás alanya maga is értelmezői szerepben, kölcsönösen érintetteként, erős érzelmi töltéssel.

² A Fórumszínház Augusto Boal rendező, népművelő által kidolgozott munkaforma, amely kettős hatáson alapul. Egyrészt „az értelmet” és „azt az előzetes tudást” hangsúlyozó és a lineáris történetmesélést kerülő brechti hagyományt fejleszti tovább, amikor „a színészek által prezentált színházi jelenet egy olyan helyzetet dolgoz fel, amelyben elnyomott helyzetbe kerül az egyik szereplő. A nézők (tanuló, kliens) közül valaki belép ebbe a szituációba és a saját elgondolásai alapján alakítja a főhőst (protagonistát). [...] a nézők a sorozatos visszajátzások (remake), szerepbélések alkalmazásával utat találnak a szorongató helyzet leküzdésére” a foglalkozásvezető irányításával. Boal drámapedagógiájára „Paulo Freire nevelésfilozófiája, a „transzitivitív tanulás” elve hatott, melyben a tanuló (...) a tanulási folyamat aktív résztvevője, alakítója. A tanár segítőtárs, aki közös megegyezés alapján irányítja a munkát.” (24. o.)

Katona Vanda megjegyezte, hogy a gyorsétteremben játszódoó kerekesszékes Jonas-jelenet előadása az egyik résztvevő-nézőből rokoní érintettségé kapcsán erős érzelmeket váltott ki. És épp ez a cél, hogy a tanulók saját életükre vonatkoztatva is éljék át a színházi jelenetek felkínálta problémákat. A könyvbemutató egyik résztvevője megjegyzésére, hogy érdemes lenne pszichológust is bevonni a kutatócsoportba, Katona Vanda válasza szerint nincs szükség, a felszínre hozott erős érzelmeket sikerült kezelni a kutatás biztonsági hálójával: a kutatócsoportban ugyanis van csoportterápiás tapasztalattal rendelkező szakember, míg a néző-részvevőt maga a dráma-keret is védte.

KIDERÜLT: „...MINDENKI MÁS A MAGA MÓDJÁN.”

A diákok az eljátszott etüdokben, a kérdőívek nyitott kérdéseire adott válaszaikban és a nyolcfős fókuszcsoportokban szabad asszociációval határozhatták meg a normalitást, a másság, a defekt és a hátrányos helyzet fogalmát. Minél inkább sikerült bevonni a diákokat a munkába, annál elmélyültebb válaszokat adtak: a másság egyre kevésbé negatív jelentéssel (az egyénben rejlő hibákat feltételezve) jelent meg, hanem egyre inkább, mint érték, mint önmegvalósítás.

Sok csoportnál előkerültek társadalmi szempontok is, amelyek defektesse tehetnek egy helyzetet vagy személyt. „Én defektesnek érzem magam, mert nem vagyok tömeggyártmány. Én nem vagyok

minél inkább sikerült bevonni a diákokat a munkába, annál elmélyültebb válaszokat adtak: a másság egyre kevésbé negatív jelentéssel (az egyénben rejlő hibákat feltételezve) jelent meg, hanem egyre inkább, mint érték, mint önmegvalósítás

Barbie [...] én defektes vagyok, mert nem azonosulok a társadalommal” – vallja az egyik diák (94. o.). A foglalkozások előtti és utáni fókuszcsoport és az egyéni interjúk remek „adatgyűjtési” módszereknek bizonyultak. A tizenhat éves átlagéletkorú középiskolások csoportok ugyanis megdöbbentő éleslátással tisztázták a fogalmakat,

és mutattak rá az általuk tapasztalt társadalmi problémákra. „A mentalitásbeli problémák között leginkább az elfogadás hiánya és az egymással szembeni előítéletek és érdektelenség volt a leghangúlyosabb. [...] Az emberek nem figyelnek eléggé egymásra,

sokat panaszkodnak, de nem tesznek semmit a problémák megoldására” – fejtette ki az egyik résztvevő (59. o.). A hátrányos helyzet kapcsán „az érdektelenségre mutatott az is, hogy magas volt a válaszmegtagadók és a »nem tudom« válaszok aránya is” (63. o.). Ennek ellenére több csoportban a drámafoglalkozás az „önkifejezés eszközévé vált” (157. o.), a foglalkozások után felvett fókuszcsoportos interjúkon pedig a középiskolások nagyra értékelték az interaktivitást, a saját véleményalkotásra megteremtett lehetőséget és az élményszerűséget. Megvitatták, hogy miközben a fogyatékos szó megbélyegző, mennyire terjeszthető ki az empátia, a drámaforma hatására pedig „magába néz egy kicsit az ember” (128. o.). A tanulók elkezdtek nyíltabban kommunikálni egymással saját osztályukon belül. Az egyéni interjúk révén önreflexióhoz, személyes, saját élmények és történetek megosztásához is eljutottak.

A könyvbemutató zárásaként elhangzott, hogy a program hatása évek múlva is előjöhet. Sőt az egyik érintett, részt vevő

színház-terapeuta szerint „nem biztos, hogy abban megy végbe a legnagyobb változás, aki erről beszél” (47. o.).

Trencsényi László konklúziója szerint a kutatás tapasztalatai fellazító hatásúak, vagyis a több verzióban készült forgatókönyvtől ezek után bátrabb eltérést engedélyez magának az alkotó közösség. A kutatás dokumentációját illetően javasolta rögzíteni videó-melléklettel vagy egyéb innovatív lejegyzési stílussal azt, ami nehezen megfogható, de drámapedagógiai

szempontból a legizgalmasabb: amikor a folyamatban részt vevő fiatalok a felkínált motívumokkal elkezdenek színházszerű játékokat játszani. Hogy megtudjuk: mi játszódik le abban a fiatalban, aki éppen improvizál. A zárszó szerint a kutatók várják a többlépcsős folytatást, amikor „a fiatalok saját élményből hoznak létre jeleneteket,” talán a felsőoktatásban is. A blogbejegyzések szerint a középiskolásokban a program valódi szükségletet elégitett ki, de várnák a folytatást.



Tatabányai Múzeum – Bányászati és Ipari Skanzen – A rendezvény mindhárom célja megvalósult: tiszteletadás a gyermekekkel hivatásból foglalkozóknak, a múzeum új állandó kiállításának bemutatása, motiváció, hogy a kollégák a tanítványaikkal együtt térjenek vissza

Táizs Gergő múzeumi munkatárs



Ember és természet kapcsolata az Által-ér völgyében – Az ember nem is gondolná, hogy ilyen „unalmas iparvárosról” is lehet élményszerű, érdekes, szívet melengető kiállítás csinálni!

*Farkas Györgyi,
Sárberki Általános Iskola*

ABSTRACTS

HOFFMANN, RITA – FLAMICH, MÁRIA: Inclusion! Concept? Paradigm? – Inclusive Education and its Contexts

Keywords: *inclusion, cultural disability studies, disability in literature, disability memoirs, personal narrative*

Numerous mainstream primary and secondary school teachers as well as university professors admit they are unable to "handle" students with disabilities in their classes. These were the key words at a roundtable discussion on Inclusion at the Hungarian Federation of the Blind. If it is so, the question arises "Who and what is inclusive Education about?" However obvious and simple the question may sound, the answer is much too complex, as

inclusive education is about teachers, special educators, classes, accessibility, families, but first of all and most of all, about students with disabilities. The formula that consists of so many components may seem like a labyrinth, consequently understanding the essence of it may prove difficult. Our essay focuses on the various components, their understandings as well as interpretations, and proposes approaches throughout the disabled person's lense.

VARGA, ARANKA: The Wlislöcki Henrik College of Pécs, as an Inclusive Academic Community

Keywords: *inclusion, Roma college, higher education*

This study examines the topic of inclusion in higher education. It is based on definitions of concepts and descriptions of models prevalent in international literature, which expand inclusion to all such individuals and groups who would otherwise be excluded from various segments of society. Using a wider definition of higher education, we have examined the tools for assuring successful inclusion into academic life. We have examined this amongst the students of the Wlislöcki Henrik College of the University of Pécs, the majority of whom are from

socially underprivileged background and arrived into higher education from Roma/Gipsy communities. The group of students that we have examined are currently realising their program with the support of the Roma College, and academic results and successful integration into the academic world are of highlighted importance. By using the questionnaire and focus group methods, we were interested in finding what really supports the college students in achieving these goals. Our findings indicate that the programs of the college targeting academic inclusion

(conferences and research) provide a wide range of possibilities for students to actively participate, which result in a successful move when accompanied by individually tailored further support (having a tutor and a mentor, and programs for development). The results also show that besides opportunities and support, it is very important to strengthen the inner motivation of the college students for

academic commitment. The fact that students could experience individual success through the secure community of the college and through reflecting on their own situation in life has a very important role. Our research indicates that the continuous sustainment of the complex support activities that we have examined transform the academic circle as well to become more inclusive.



Dornyay Béla Múzeum, Salgótarján – A helyszín a Salgótarjáni Közművelődési Nonprofit Kft. Bányászati Kiállítóhelye volt. Mi, helyiek csak Bányamúzeumnak nevezzük, hiszen tudjuk, ez volt Magyarország első földalatti bányamúzeuma. Ezen a délutánon nem a múzeummá alakított tárnába, hanem a föld feletti részbe voltunk meghívva.



A program első részében a Bányászati Kiállítóhely egyik munkatársa, Szilveszter Tibor tartott rendhagyó tárlatvezetést az épületben. Mintha időutazásban vettünk volna részt. A kiállításhoz feladatlap készült, azt is kitöltöttük. A kérdéseket és feladatokat megvitattuk, egyszerűek, jól használhatóak 4–8. osztályos korig.



A múzeumpedagógus eszmecserét kezdeményezett. A múzeum tárgyai kézbe vehetők, ezek a tárgyak jelentik nekünk, salgótarjániaknak a gyökereinket, hiszen itt a legtöbb családnak volt (jó néhánynak még ma is van) köze a bányászathoz. A múzeum kiváló helyszíne, segítőtje lehet rajzversenyeknek, várostörténeti vetélkedőknek, honismereti pályázatoknak, vagy akár kézműves foglalkozásoknak. Sajnos, városon belül is jellemző, hogy az iskolák azért nem hozzák a gyerekeket a múzeumba, mert a 45 perces tanóra nem elég az oda-vissza utazásra és a foglalkozásra is. Probléma a buszjegy és a belépőjegy is.

Boros Istvánné, magyar-ének szakos tanár

TURCSIK KATALIN: KONFERENCIA AZ ÖVEGESBEN¹

Zavar. Zavar? Zavar! – Tanulási zavarok és megoldási lehetőségek pedagógusszemmel

Ezzel a címmel tartott ez év márciusában konferenciát az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola,² közös szervezésben a Magyar Pedagógiai Társaság Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályával.

Az igazán figyelemfelkeltő és gondolatébresztő főcímet *Mudri Zsuzsán*, könyvtáros tanárnőnknek köszönhetjük. Az alcímmel azt kívántuk kifejezni, hogy ezen a konferencián a hangsúlyt nem a tanulói problémákra helyezzük, hanem a pedagógus ezekre adott válaszaira. Milyen feladatokat és terhelést ró rá, hová fordulhat segítségért, hogyan éli meg, ha tanulási nehézséggel vagy zavarral küzdő tanítványai vannak?

A regisztráció során minden vendégünk kapott egy dossziét, amelyben többek között két információs füzetet is talált. Ezek egyike arról szólt, miképpen szolgálják a jogszabályok a tanulási problémák leküzdhetőségét, a másik a diszlexiások főbb tulajdonságait, és a számukra ideális iskolai környezet jellemzőit galgalta. Előb-

bit *Mészárosné C. Szabó Edit*, utóbbit én állítottam össze.

A tornaterembe belépve mindenki megnézhetette azt a kis kiállítást, amelyet *Darvasné Décsi Andrea* kolléganőnk tervezett és állított össze. Ez a kiállítás olyan „övegeses” diákokat mutatott be, akik hát-
rányaik ellenére valamiben kimagaslottak, és közösségünk számára fontos teljesítményt nyújtottak.

A délelőtti plenáris ülést *Mudri Zsuzsa* moderálta. A szervezők nevében *Perkó László* igazgató úr és *Gombis B. Judit*, az MPT Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályának elnöke köszöntötte a jelenlévőket. Perkó László kiemelte, hogy iskolánk húsz éve foglalkozik diszlexiás gyermekek szakmához vagy érettségéhez juttatásával.

A magányos tanár

Gyakran hallani: a tanár becsukja maga mögött az ajtót, és egy szál maga áll szemben az osztállyal. Minden döntés és felelősség az övé. A délelőtti folyamán folyamatosan visszatért a gondolat: a problémás gyerekekkel való pedagógiai munka terheit egyedül viselni túlságosan nehéz. Muszáj összedolgoznunk! Támogatni egymást a feladatok és a lelki terhek megosztásával,

¹ Köszönöm *Gombis B. Juditnak*, *Paveszka Dórának* és *Király Katalinnak* a beszámoló elkészítésében nyújtott segítségüket.

² Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola a főváros XI. kerületében található, de országos beiskolázású intézmény. 1994-ben felvállalta a tanulási nehézségekkel és zavarokkal, elsősorban diszlexiával küzdő tanulók oktatását – érettségéhez és szakmához segítését. Ezt az akkori igazgató, *dr. Köpf Lászlóné* kezdeményezte, aki a mai napig aktívan ápolja ezt a missziót.

segíteni egymást a szemléletmód és a módszertani fogások kialakításában.

A nyitó előadásban *Pergel Júlia* (magyartanár és pszichológus) pár szóban bemutatta az Öveges József Középiskolát, majd átfogó és sok tapasztalattal átitott képet festett arról, milyen problémákkal találkozik szaktanári és osztályfőnöki munkája során, illetve hogyan tudja kezelni ezeket. Elmondta, hogy a frontális órákat a tanulási problémákkal küzdő tanulók esetében egyáltalán nem tartja hatékonyak. Kifejtette, hogy újfajta tanári szemlélet és eszköztár használatát látja szükségesnek. Ez nagyobb rugalmasságot, mélyebb önreflexiót és teamben való együttműködést kíván a pedagógusoktól.

Halmos-Kovács Zsuzsa (magyartanár és logopédus) nemcsak hasznos információkat osztott meg velünk, hanem érzéseit és dilemmáit is. Elmesélte, hogyan választotta a változtatás, a kísérletezés, a kutatás útját. Egy olyan – általa kidolgozott és kipróbált – programcsomagról számolt be, amely a kilencedik osztály első félévében a magyartanítás alapozó szakaszaként szolgál. A kitűzött cél egy olyan gondolkodásmód kialakítása, amely képessé teszi a diákokat a magyar irodalom és nyelvtan területén való könnyebb eligazodásra, s ezáltal az érettségi tananyag könnyebb megértésére és megtanulására.

A program fő elemei a következők:

- Tantárgyi alaptudás elsajátítása, illetve megszilárdítása – az irodalom és a nyelvtan fontos alapfogalmainak megismerése és összefüggéseinek feltárása, a két tan-

tárgy határterületeinek hangsúlyozása, rendszerben láttatása.

- Kompetencia alapú feladatlapok – megoldásuk a tanulótól nem egyszerűen a tananyag felidézését kívánják meg, hanem a megtanultak gyakorlati alkalmaz-

zását, és a diák hétköznapi tudásának, tapasztalatainak beillesztését a tantárgy keretrendszerébe.

- Öndifferenciálás – a tanulónak a feladatlapok feladatai közül csak megadott számút kell kiválasztania és megoldania. Így lehetősége nyílik saját erősségeinek és gyengeségeinek jobb megismerésére, s ezeket figyelembe véve több sikerélményhez juthat.

A program kipróbálása még zajlik, de a kezdeti tapasztalatok nagyon biztatóak, s várhatóan más tantárgyakra is alkalmazhatóak.

Mészárosné C. Szabó Edit (logopédus) bemutatta, milyen terei és módjai vannak annak az együttműködésnek, amelyet az iskolánkban dolgozó pedagógusok és segítő szakemberek végeznek diákjaik segítése érdekében. Ennek fő területei a dokumentálás (szakvélemények, kérelmek, felmentések stb. intézése), a konzultációk, a fejlesztés és a módszertani munka.

Iskolánk inkluzív intézményként definiálja magát. Meglehetősen magas a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő és a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Tisztában vagyunk vele, hogy ők nehezen alkalmazkodnak a mai iskolai követelményekhez, ezért nekünk kell hozzájuk igazítanunk a körülményeket és elvárásokat, figyelembe

véve az egyéni eltéréseket, adottságokat, problémákat.

C. Szabó Edit előadásának mottója ez volt: „Egyedül nem megy”. A hétköznapi napok során újra és újra megtapasztaljuk, hogy rengeteg a közös pont, ahol össze kell fognunk, és egy-egy tanuló „ügyében” egyeztetnünk kell álláspontjainkat, vagy közösen kell kiötlenünk a megoldást. Egy megbeszélés és intézkedés „szereplői” között ott lehet az osztályfőnök, a szaktanár, a gyermekvédelmi felelős, az iskolapszichológus, a logopédus vagy fejlesztőpedagógus, de akár a gazdasági ügyintéző és gyakran az igazgató vagy annak helyettese is. Minél többen egyeztetünk és ötletelünk, aztán viszonyulunk hasonlóan a problémához, annál eredményesebbek vagyunk.

Magam (az intézmény iskolapszichológusaként) egy általam tervezett és kiviteltet vizsgálatról számoltam be. Ennek fő kérdése az volt: mennyire és miben különbözik az átlagos pedagógushoz képest annak a tanárnak a munkaterhelése, aki tanulási problémákkal küzdő diákokat tanít. Az országos szintű vizsgálatból kiderült, hogy ez a munka sok elemében egészen egyedi. A tanulási zavarral küzdő gyerekeket is tanító pedagógusok úgy tapasztalják, hogy ilyenkor eltérő nehézségekkel találják szembe magukat, másfajta attitűddel és pedagógiai eszköztárral lehetnek eredményesek, mint az átlagos tanulók tanításakor. Ez több energiabefektetést, nagyobb tudatosságot és önreflexiót igényel, és összességében nagyobb érzelmi megterheléssel jár.

Érdekes eredmény, hogy miközben nagyobb az érzelmi és intellektuális megterhelés, ezek a pedagógusok nincsenek az átlagnál jobban kitéve a kiégés veszélyének.

A vizsgálat eredményei azt sejtetik, hogy fel tudják őket tölteni tanítványaik sikerei, és tudnak örülni a kisebb eredményeknek is – talán ez szolgál védőfaktorul a kiégésük ellen.

Tégla a falban

Külsős előadóink más oldalról fogták meg a kérdést. Az iskolát rendszerként szemlélve mutattak rá anomáliákra és fejlődési lehetőségekre.

Dr. Gyarmathy Éva és Dr. Lénárd Sándor lehangoló véleményt fogalmaztak meg a ma iskoláiról. Szerintük nem elég motiváltak és hatékonyak. Ahelyett, hogy me-

móriagyakorlatokat végeztetünk tanulóinkkal – hiszen elsősorban ismeretek felhalmozását várjuk tőlük – egyszerűen csak „helyzetbe kellene hoznunk őket”. Olyan helyzetekbe, amikor önirányított, és belülről, a tevékenység öröme által motivált tanulás jöhet létre.

Dr. Gyarmathy Éva (a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézetének tudományos főmunkatársa, pszichológus) ehhez jól használható és az interneten könnyen elérhető, sőt zömében ingyenes oktatóprogramokat mutatott be.

Rendkívül érdekes gondolatot vetett fel a tanulási zavarral diagnosztizált gyerekekről: nem velük van a baj, hanem az oktatás egészével. Ezek a gyerekek csak jelzik számunkra, „hol fog kipukkanni a lufi”, mivel ők a legérzékenyebbek rá. Valójában ők segítenek tovább minket a fejlődés irányába.

„Mottóként” a Pink Floyd egyik számát játszotta le nekünk, *A fal* című album-

ról: Another brick in the wall (Egy másik tégl a falban). Az utalás kemény kritikát fogalmaz meg a mai tömegoktatással szemben. Nem az egyén van előtérben, hanem a merev elvek és a tananyag, sablonokban gondolkodva próbálunk mindenkit egyformára alakítani. *Gyarmathy Éva* ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy ebben a rossz rendszerben is a pedagógus a kulcsszemély: csakis rajta múlik, hogy ilyen körülmények és lehetőségek között sikerre tudja-e vinni tanítványait.

Dr. Lénárd Sándor (az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa) kifejtette, hogy az iskola messze nem fejlődik együtt a világ változásaival. Ő is az egyéni adottságok figyelembevételét és a pedagógus újfajta szerepét emelte ki. A tanárnak

ma már nem az ismeretek átadása és visszakérdezése a dolga. Abban kell segítenie diákjait, hogy azok végighaladjanak egy úton – a saját útjukon. A pedagógus sokféle érdekes feladathelyzetbe hozza diákjait, s míg azok dolgoznak, ő kérdésekkel és sok visszajelzéssel segíti őket.

Lénárd Sándor a siker lehetőségét három elemben látja: pozitív tanár-diák kapcsolat, tanulói siker (kompetencia-érzés, sok dicséret és bátorítás) és autonómia átélése (kezdeményezés, befolyás, felelősség). Az adaptív oktatás alapelvei szerint nem címkékben, hanem egyéni adottságok és szükségletek mentén kell gondolkodnunk.

Vendéglelőadóink nehéz helyzetbe hoztak minket. Mi is érezzük, hogy messze nem ideális körülmények között dolgozunk. Csakhogy – akarjuk, nem akarjuk – ezek között a körülmények között kell helytállnunk. Ezzel együtt jó, ha kívülről is látjuk azt a rendszert, amiben a napjainkat töltjük, és szerencsére kaptunk útmutatót ahhoz is, hogyan tudunk folyamatosan megújulni.

Jó gyakorlatok

Délután, a szekcióülések során már gyakorlatiasabb kérdések kerültek terítékre. Kollégáink betekintést nyújtottak abba, hogyan dolgoznak a mindennapok során. Hét szekció, hét helyszín, hét téma. Mind-egyik kétszer, hogy a résztvevők két programon is részt vehessenek.

Logopédusaink beszámoltak azokról a módszerekről, amelyeket sikeresen alkalmaznak a középiskolás korú diszlexiás diákoknál. *Paveszka Dóra* elmondta, hogy erre az életkorra elsősorban a helyesírás terén mutatkoznak a legmarkánsabb „maradványtünetek”. Az iskolánkban alkalmazott Nyelvi-zenei helyesírásjavító módszer,

ötvezve a logopédiai gyakorlatból átemelt beszédészlelés-, fonológiai tudatosság-fejlesztéssel, lehetővé teszi, hogy változatos és élvezetes módon, több észlelési terület bekapcsolásával fejlesz-
szük a tanulók helyesírási készségét, anélkül, hogy

valójában írniuk kellene. Így motivációjuk nő, együttműködők a terápia során, és szinte számukra is észrevétlen módon tisztul belső beszédük, mely a jó helyesírás elengedhetetlen feltétele.

Király Katalinnak köszönhetően egy éve bevezettünk egy új módszert is, amely az Alapozó Terápiára épül. Az Alapozó Terápia és Fejlesztés elsősorban a beszéd- és mozgásproblémás, s az írás alaki részével küzdő gyerekeken segít. Ez egy komplex, mozgásfejlesztésen alapuló idegrendszerfejlesztő terápia, amellyel hatunk az emberi agyban a verbalitás működéséért felelős területekre is. Az iskolánkban végzett fejlesztéseken az úgynevezett homloklebeny-gyakorlatokon van a hangsúly, amely

az adaptív oktatás
alapelvei szerint nem
címkékben, hanem
egyéni adottságok és
szükségletek mentén kell
gondolkodnunk

hatékonyan fejleszti a gyerekek figyelmi és koncentrációs képességét is.

Fejlesztőink nagyon fontosnak tartják a játékoság és oldott hangulat megeremtését a diákokkal végzett munkájuk során. Bemutatták azokat a fejlesztő játékokat, amelyekkel dolgoznak a mindennapok során. Ezek kiválóan alkalmasak a sikeres tanulásához szükséges iskolai készségek könnyed javítására.

A mai középiskolás generáció folyamatos összeköttetésben áll az okostelefonjával, laptopjával, és egyéb, számára nélkülözhetetlen „kütyűvel”. Ezen számtalan olyan alkalmazás futtatható, amelyek előnyösök a diszlexiások számára, és sikeresen alkalmazhatók tanulásuk során.

Az idegen nyelvi szekcióban *Gombis B. Judit* mutatott be egy ilyen digitális lehetőséget: a *Caldys2* projektet. Ennek fejlesztésében és kidolgozásában egy nemzetközi pályázat keretében tanáraink, így ő maga is részt vett. A www.caldys2.eu honlapon olyan számítógépes játékok érhetők el, amelyek diszlexiások számára megkönnyítik a nyelvtanulást. Nagy előny, hogy a játékok nyelvi tartalma személyre szabható, bármikor változtatható. Így a diszlexiás gyermekekkel foglalkozók maguk is készíthetnek számítógépes játékokat tanulóik számára. Többféle játéktípusból lehet választani, ezeket vendégeink maguk is kipróbálhatták.

Diákjaink körében legkedveltebb a *Hangman*. Ez egy klasszikus „akasztófa” játék: betűnként kell kitalálni az elrejtett szavakat. A játékos hét betűt tévedhet, mielőtt kiesik a játékból. Az instrukcióban megadhatjuk a szavak témakörét, ezzel is segítve a játékost.

A *Lettris* játék a *Tetris* mintájára készült. A játékos egy szót lát esni lefelé.

Feladata, hogy a szóhoz tartozó választ begépelje (például egy angol szó magyar megfelelőjét vagy fordítva, adott melléknév ellentétét vagy egy ige múlt idejű alakját), mielőtt a szó földet ér. Ha sikerül, a szó eltűnik, ha nem, akkor a tartály alján marad, és láthatóvá válik a helyes megoldás. A játék addig tart, amíg a felhalmozódott szavak el nem érik a tartály tetejét.

Simkó-Várnagy Judit egy diasorozat segítségével mutatta be az idegen nyelvű szö-

vegek feldolgozásának egy sajátos, diszlexiásokkal általa eredményesen alkalmazott módszerét. Ebben a komplex és mégis egyszerű, könnyen követhető folyamatban fontos szerepet kap a multiszenzorialitás, a tevékenykedtetés, a mindkét agyféltekét egyszerre

igénybe vevő feladatok adása, a vizualitás, a színek funkcionális használata és a fokozatosság: megfelelő grádiensek és sok ismétlés alkalmazása.

Ezek olyan alapelvek, amelyeket – továbbiakkal együtt – feltétlenül szem előtt kell tartanunk, hogy megkönnyítsük a diszlexiások tanulását. Hogyan alkalmazzuk ezeket a tanórákon, a különböző humán és reál tantárgyak tanítása során, milyen nehézségekkel találják magukat szemben diákjaink és pedagógusaink, hogyan működünk együtt egy-egy konkrét esetben – erről lehetett hallani és beszélgetni a szekcióüléseken.

Húsz év tapasztalatával

A konferencia délelőtti előadásait több mint 180-an hallgattuk végig, 150-en más iskolákból és egyéb intézményekből (nevelési tanácsadók, kollégiumok, stb.) érke-

fejlesztőink nagyon fontosnak tartják a játékoság és oldott hangulat megeremtését a diákokkal végzett munkájuk során

tek. Nemcsak Budapestről, hanem összesen tizennyolc településről. Ezek többsége Pest megyében található, de érkezett egy nyolcfős csoport Gyuláról is.

Ez a nagy érdeklődés azt mutatja, hogy olyan problémakörrel foglalkoztunk, ami egyrészt sokakat érint, másrészt sok bizonytalanság övezi. Jól érzékelhető, hogy a kollégák „ki vannak éhezve” az információkra, és azt érzik, hogy valamit (vagy sok mindent) másképpen kellene csinálni.

A konferencia utáni hetekben összegeztük az élményeket és tapasztalatokat, elemeztük a résztvevők visszajelzéseit. Beigazolódott számunkra, amit már menet közben is egyre inkább éreztünk: a széleskörű téma-választás (minden, amivel a diszlexiásokkal való foglalkozás során a pedagógus szembekerülhet) egyszerre volt előny és hátrány. Azt hiszem, nincs olyan területe ennek a témának, amit ne tárgyaltunk volna, és akik eljöttek, biztosan kaptak olyan információkat, amelyek újak voltak számukra. Lett volna azonban igény arra is, hogy hosszabban foglalkozzunk egy-egy kérdéssel, adjunk mélyebb rálátást a munkamódszereinkre, láthassanak tanórákat, fejlesztő foglalkozásokat, és legyen idő több beszélgetésre. Összességében kifejezetten pozitív mérleggel zártunk, a rendezvény rendkívül lelkesítően hatott ránk, és újabb gondolatok, tervek fogantak meg bennünk.

A jövő

Újra és újra megkeresnek minket mint „diszlexiás bázist”. Tanáraink a tanév folyamán a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai Intézettel együttműködve tartanak egy

műhelysorozatot *Különleges bánásmódot igénylő gyermek az osztályban* címmel.

Gyarmathy Éva vezetésével szerződésben állunk a Magyar Tudományos Akadémia Természettudományi Kutatóközpontjával: egy nemzetközi projekt keretében csatlakoztunk egy internetes portál teszteléséhez. Utóbbi a diszlexiás fiatalokat segíti az e-tanulásban és a társadalmi beilleszkedésben, rendkívül hasznos tartalmakat kínálva számukra (www.literacyportal.eu).

Felkérést kaptunk arra,

hogy tavasszal a kerület pedagógusai számára tartunk egy szakmai napot. Ezen újra a tanulási zavarral küzdő tanulókkal kapcsolatban felvetődő kérdések kerülnek majd napirendre.

Bizonytalanságaink természetesen nekünk is vannak. Gyakran érezzük úgy, hogy jobban kellene csinálnunk, és hogy a világban és az oktatásban zajló gyors változások, az egyre halmozódó elvárások közepe szétforgácsolódunk. Belső és külső elvárások sorozatos terhe nehezedik ránk, és nincs olyan pillanata az évnek, amikor elégedetten hátradőlhetnénk. De éppen ez az, ami előbbre visz minket, új lendületet és a fejlődés lehetőségét adja számunkra.

A PISA-MÉRÉS EREDMÉNYEINEK PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSÉRŐL, ILLETVE NEM ÉRTÉKELÉSÉRŐL

Takács Géza: egy kérdőív kudarca

Lapunk idei 3–4. számában megjelentettünk egy felhívást, melyben olvasóinkat arra kértük, hogy vegyenek részt a PISA 2012-mérés kritikus magyar eredményei-

nek értékelésében. Mivel nem bízunk a felhívás mozgósító hatásában (mint kiderült, joggal), közvetlenül is megpróbáltunk tanár kollégákat megszólítani. 200, az országos szakértői névjegyzékben szereplő pedagógusnak küldtük el levélben a kérdéseinket. Mindhiába. Leveleinkre egyetlen választ kaptunk, egy olyan pedagógustól, aki személyes ismerőse a szerkesztőnek. Bár véletlenül került a listára. Mint ahogy a többiek is.

„Eleget teszek a kérésednek, és leírom, hogy miért nem válaszolok. Az ÚPSZ szerkesztősége által összeállított kérdések nyomán döbbsentem rá, hogy milyen keveset tudok a PISA-eredményekről. Néhány cikket, interpretációt olvastam ugyan róla, de az eredeti jelentésből csak nagyon keveset. A róla megjelent és általam olvasott cikkek közül is csak egy volt olyan, amely valóban komoly, mély kérdéseket is feszegetett a felmérés nyomán. De ez a jó cikk egyben olyan nehéz is volt, hogy az újraolvasásával, újraértelmezésével kezdeném, ha valóban meg akarnám válaszolni a szerkesztőség által feltett kérdéseket. Aztán arra kényszeríteném magam, hogy az eredeti PISA-jelentést elolvassam, megértsem. Mindezek után tudnék csak vállalható válaszokat adni. Szóval, nem olvastam eleget ahhoz, hogy válaszolni tudjak az egyébként igen jó kérdésekre.” *(Imre Katalin)*

A kudarc értelmezése meglehetősen nehéz. Lehet, hogy Imre Katalin dicsérete ellenére a kérdések mégsem voltak elég jók. Lehet, a szakértő kollégák olyannyira elfoglaltak, hogy még egy lemondó válasza sem jutott idejük. Lehet, a lap annyira nincs a pedagógiai közéletben betöltendő szerepének megfelelő helyen, hogy kérdései természetesen maradtak válasz nélkül. Lehet, hogy a PISA-eredmények értékelése annyira átpolitizálódott, hogy pedagógusként nem na-

gyon lehet gondolkodni róla. Akárhogy is, a felmérés gyenge bizonyítványt állított ki iskoláink teljesítményéről. Aminek számomra immár egyik újabb kritikus eleme, hogy (egyelőre legalábbis) nem voltunk képesek a bizonyítvány megbeszélésére. Mert ugyan szaktudományos és oktatáspolitikai körökben volt szó PISA-eredményeinkről, pontosabban eredménytelenségeinkről, de a legközvetlenebbül érintettek hallgatása eléggé általánosnak mondható, nem találtam nyomát annak, hogy amit mi nem tudtunk elérni, az más fórumokon sikerült volna.

Ráadásul azt képzeltem, hogy a címzett szakértők, akik többsége bizonyára intenzív képzéseken készül az új szaktanácsadói, tanfelügyelői, szakértői szerepére, hiszen 2015-től ők lesznek az iskolai pedagógiai munka ellenőrzésének, segítségének legelső sorában, erős jogosítványokkal, abban is szükségképpen felkészítettek, tudósok, miként kell válaszolnia iskoláinknak a PISA-kudarca. Ha kell. Vagy miért nem, ha nem. Nem értem, hogy tudásuk megsztásával miért nem segítettek.

A továbbiakban két válasz következik, mindkettőjük válaszadó hajlandósága mögött feltételezhető a szerkesztőséggel meglevő munkakapcsolatuk is. Vagyis ők sem tekinthetők igazán önkéntes válaszadóknak.

Fenyő D. György: Hátrányban vannak a gyerekeink, tanítványaink

A PISA-vizsgálat számomra azt jelenti, hogy hiszünk-e annak, ha külső megmértetésen esünk át. Szidhatjuk ugyanis a vizsgálatot: nem minden feladata jó nekünk, mást mér, mint amit tanítunk, túlságosan gyakorlatias és így tovább. De egyúttal azt is kell tudnunk, hogy mögötte hatalmas kutatói apparátus és szellemi

energia van – ha tehát jelez valamit, azt komolyan kell vennünk. Nem csak azt lehet levonni tanulságként, hogy rossz az egész magyar közoktatás, nem muszáj azonnal nagyon általánosítani. De azt, hogy a magyar diákok rosszabbul olvasnak és értenek szöveget, ezért a gyakorlati életben hátrányban vannak más országok fiataljaihoz képest, azt egészen biztosan jelenti. Meg jelent még valami nagyon fontosat: azt, hogy muszáj a magyartanításnak konkrét szövegekkel foglalkoznia – mégpedig behatóan, a diákokat aktívan bevonva a szövegek felfedezésébe. Most olvastam olyan tanári óravázlatokat, amelyekben semmi, de semmi, egyáltalán semmi diákaktivitás nincs tervezve, sem a szövegekkel való bábázás mikéntjéről, sem a szöveg vizsgálatával kapcsolatban, ezek szerint az óramenetek szerint tanító tanárok érdemben nem lesznek képesek egyetlenegy gyereket sem megszólítani. Minden nap, minden héten sok ezer magyaróra telik el így: halott (vagy legalábbis élettől távoli, a diákoknak semmit nem mondó) információk sulykolásával. Szörnyű.

Török Balázs: Globális kérdés, lokális válasz

Az ön érintettsége milyen fokú?

Külső megfigyelő, szemlélő.

Van-e megvilágító, értelmező erejű története?

Sara Smithért reggel 1/2 7-re érkezik a taxi, hogy bevigye a new york-i Brearley iskolába. Sara örömmel ül a taxiba, bár szülei tegnap arról beszéltek, hogy inkább a jövő héten fizetik be a 8,3 millió forintot (\$33 025) éves tandíjat. Ma valami PISA-mérést kell írniuk, de igazából az érdekli, hogy benn lesz-e a barátnője, Mariann. Nélküle ugyanis nem heten, hanem csak

hatan lesznek az osztályban egész nap, és ez a múltkor nem volt valami jó.

Kolompár Sárára ma reggel nem kiabált rá az apja, hogy „takarodj az iskolába, te bűdös kölyök”, ezért egy kicsit később ébredt a hidegtől. Bizony hideg a hajnal, a gázt már egy éve kikapcsolta a szolgáltató, a környék fáit más családok elhordták, úgyhogy meleg majd tavasszal lesz. Vagy az iskolában. Az iskola fél óra gyaloglásra van, ami nem lenne messze, de a kóbor kutyáktól fél, ezért a múltkor is csak késve ért be. Ma valami PISA-mérés lesz, időben kellene ott lenni, de talán nem veszik észre, hogy késik, ugyanis 28-an vannak a teremben, és feltűnés nélkül be tud slisszolni a hátsó ajtón. A múltkor sem tűnt fel senkinek, hogy reggel nincs az osztályban. Most tehát inkább arra gondol, hogy ugyan otthon nem volt semmi, amit reggelizhetett volna, de lehet, hogy Erzsébet néni, a konyhás megint ken nekik egy zsíros kenyeret. Ha így lesz, akkor hamarabb telik majd az idő a tesztfüzet fölött. Kitölteni nemigen lesz kedve.

Mit gondol a PISA-eredmények általánosíthatóságáról?

Egy tényező a sok közül, nem minden tekintetben a legfontosabb. A PISA mellett számos más sikerkritérium alapján értékelendő egy oktatási rendszer, hiszen számos más funkciója van. Például szocializál, hiszen az ember születik, de a személyt nevelés és oktatás révén hozza létre a társadalom.

A szervezeti centralizációnak, az új Nemzeti alaptantervnek, a központosított tankönyvellátásnak, a szűkített tankönyvválasztásnak és a tanfelügyeletnek lesz-e, lehet-e PISA-hatása?

Döntően a PISA-t az oktatásba belépő populációk családi kulturális háttérindexétől tartom meghatározottnak (bemeneti tényezők). Mivel a kedvezőtlen szociokulturális háttérű gyerekek száma növekedni fog a jövőben, ezért a PISA-eredmény feltehetően romlani fog. A tantermi interakciók folya-

mat ugyanis a tanulói oldalról ugyanúgy meghatározott, mint a pedagógus oldaláról.

A PISA-eredmény nem minősíti egészében az oktatási rendszert, mert annak nemzeti szinten nem a gazdasági akciópotenciál maximalizálása az egyetlen feladata. Funkciója az is, hogy a komolyabb sikerek reménye nélkül, nagy alázattal dolgozzon azokért, akik a tér-idő kontinuumnak a Magyarország nevezetű szegmensében akarnak (tudnak) élni.

A PISA-felmérés egy tükör, mit látunk benne tisztán; hogyan, miben torzít?

A PISA az oktatási rendszerek globális összehangolását alapozza meg, mert létrehoz egy nemzetközi összehasonlító (ranking) rendszert. Mivel a kezdeményezés legitimitása nem kellően megalapozott, néhány országban kritika tárgyává teszik. Oktatási szakértők egy csoportja a PISA-mérésekhez igazodást károsnak tartja a helyi, nemzeti oktatásfejlesztési céljaik megtalálásához. Módszertanilag például korlátozottan lehet sikeres, hogy a 37 ezres lakosságszámú – körülbelül Cegléd méretű – Lichtensteint összehasonlítták a 143 millós Oroszországgal oktatási teljesítményeik alapján. Az adatokat kontextus nélkül vizsgálják, ugyanis azonos teljesítmények akár egészen eltérő oktatási struktúrákra és kulturális bázisra alapozottan jönnek létre. Ezért kifejezetten meglepetésszerű összehasonlításokat tenni, és az eredmény alapján „sztárolni” bizonyos oktatási rendszereket. A finnek erre jó példa: kevésbé reagáltak a kedvező PISA-eredményekre, és jellemzően nem az OECD által sugallt összefüggéseket követve fejlesztenek. Kicsit sarkítva fogalmazva: az OECD elemzésekben javasolt receptúrák ellenére voltak sikeresek. Megtehetik, mert a saját rendszerük működésének összefüggéseit és racionalitását ők ismerik a legjobban, ezért – bár figyelik a világ folyását – nem igen mennek a szomszédba tanácsért.

Mi az igazi PISA-kérdés?

Vajon a hazai oktatásirányítás az oktatási rendszer sokféle teljesítmény-mutatója közül mennyire tekinti fontosnak a PISA nemzetközi rangsorában elért helyezését? (Ha fontosnak tekinti, akkor globális kontextusba helyezi a közoktatás fejlesztését, és feltehetően a PISA-diagnózisok által sugallt racionalitással lép előre a jövőben. Ha nem, akkor az oktatáspolitikának saját paradigmát célszerű kidolgoznia, hivatkozva arra, amit az OECD egyik vezető szakembere hangsúlyozott: az oktatás „par excellence” lokális (nemzeti és kulturális) kontextusok alapján érthető meg és ezek ismeretében fejleszthető. Ez esetben a PISA nem lesz fő indikátor az oktatási rendszer teljesítménye tekintetében.)

Az izgalmasnak tűnő PISA-kérdések: vajon az országoknak a felmérésekre adott reakciója elvezet a közoktatási rendszerek működésének összehangolásához is? Elősegíti-e a PISA-diagnosztika a cél- és módszerválasztások egymáshoz közeledését a jövőben? Vajon a szupranacionális szint regulatív szerepe meddig terjed, érvényesül a közoktatásban?

Magyarországot melyik más országokkal termékeny összehasonlíthatni? (Ázsia, USA, Észak-, Dél-, Kelet-, Nyugat-Európa, Közel-Kelet?)

És végül, mindig lesz egy „PISA-kérdés”, amivel az olvasók többsége elkerülhetetlenül találkozni fog. A PISA mindig politikai „ügy” és médiahír is marad. Bármennyire is specializált tudást igényel a PISA-adatok szakértői értelmezése, ez nem mentesíti a mindenkori politikai ellenzék az alól a kötelezettsége alól, hogy a mindenkori PISA-eredményekből minden negatívumot kivonatoljon, és azokat a kormányzati felelősség kontextusában értelmezze. Ahogyan a mindenkori kormánynak is kötelessége lesz a mindenkori PISA-adatok alapján elért eredményekről és további fejlesztési tervekről beszélni.

SZERKESZTŐI JEGYZET

November 11-én este meghallgattam a Ze-neakadémián a Caracasi Ifjúsági Zenekart, a venezuelai El Sistema zenepedagógiai rendszerben kialakult harminc (!) szimfo-nikus zenekar egyikét. Szépen játszottak, hallatlan kisugárzása volt a dobogót zsúfo-lásig megtöltő, nagy odaadással zenélő fia-taloknak. Bármennyire is hitetlen az ember saját pedagógiai küszködéseinek tudatá-ban, negyedszázaddal ezelőtti nagy hazai pedagógiai ábrándok elillanását is megélve, de mégis csak hinni kell, el kell fogadni, be kell ismerni, hogy vannak, lehetségesek pe-dagógiai forradalmak. Pedagógiai csodák. A nagy gondok előhívhatnak rendkívüli válaszokat, rendkívüli sikereket. Hogy az-tán mi hol vétettük el, azt jó lenne miha-marabb, minél pontosabban tudni, hiszen ez ideig inkább csak egy negatív csodával büszkélkedhetünk, valahai, épnek tűnő oktatási rendszerünket olyannyira sikerült több hullámban megjavítanunk, hogy húsz év után újrakezdődött az alapozás.

Ugyanakkor utánaeredtünk a vene-zuelai megoldásnak is, szeptembertől 15 magyar általános iskolában kezdődött el a venezuelai mintára a Szimfónia program. Reméljük, hogy végig tudjuk vinni, s ha a caracasi koncerttermekbe nem is, de a sike-res szakmunkászvizsgájuk vagy érettségijük utáni banketten való örömenélésig leg-alább, egy kis magyar csoda volna ez is.

A dél-amerikai fiatalok koncertjének teltház, tomboló sikere volt. Már az első rész után akkora volt a taps (én az előtérből hallgattam, mert lekéstem a kezdést), hogy azt hittem, ez a koncert vége lehet csak. Ebben a túlzott lelkesedésben alighanem

bőven volt önsajnálat és lemondás is. Mégis inkább azt emelném ki, hogy mennyire várjuk, kívánjuk a nehéz sorsú fiatalok felemelkedését, sikerét, örömét. Ez kellene adjon ihletet minden cselekedetünknek.

„Aláírást kértem tőle.” „Annyira jó kétség-ben élni! Hinni a csodában!” „Tuti, hogy nincsen! De mindenki letagadta!” Szüleim-nek eljátszottam, hogy várom.” „Elhittük és szerettük!” „Addig jobbak voltak az ün-nepek, amíg hittem ezekben a dolgokban.” „Annyira szeretem ezeket a karácsonyi ak-ciókat!” „Alsóban végig egy tanár volt a Mikulás, annyira vártuk, mindig tornaci-pőben volt, mindig a tornacipőjét figyel-tük.” „A nagyoknak, nekünk is megadták, hogy gyerekek lehettünk.” „Én nagyon sze-retek virgácsot kapni!”

Ezeket a mondatokat a Keresztesi Ilona szerkesztette *Vendég a háznál* című Kossuth rádiós program Mikulás-napi Válasz-utak adását hallgatva jegyeztem le december 5-én 11.32 és 11.58 között. Középiskolások meséltek egymásnak gyer-mekkorai Mikulás-émlékeikről. Miközben megokosodva hajtogatjuk, hogy a mai fiatalok mások, szem elől téveszthetjük, mennyire ugyanazok is, mint amilyenek mi voltunk, meg az előttünk sorjázó sok-sok gyermeknemzedék. Nekik is kell a varázslat, hiába az infotechnológiai civili-záció bennszülöttei. Azt éreztem, monda-taik, izgatottságuk, lelkesültségük minden tantervet felülír.

2014. december 15.
Takács Géza